



FACULTAD DE  
CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE CHILE

**ORGANIZACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR:  
CONSTRUCCIONES DE SIGNIFICADOS DE PROFESORES/AS  
ORGANIZADOS/AS**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

**CANDIDATO:** SEBASTIÁN ORTIZ MALLEGAS  
**PROFESOR GUÍA:** DR. JUAN GONZÁLEZ LÓPEZ

Santiago, 2018

Investigación financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) Programa Formación de Capital Humano Avanzado - Beca de Magíster Nacional - Becas CONICYT.  
Folio N° 22161955

*El maestro es necesariamente militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los expulsados de la vida. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.*

(Freire, 1973, Pedagogía del Oprimido)

*Las manifestaciones actuales, los paros, las marchas, los carteles, las columnas, responden a la necesidad de participación en el reconocimiento social de fenómenos difíciles de asumir. Sin duda, los requerimientos son políticos, son sociales, son históricos, son legislativos. Pero al mismo tiempo, son solicitudes personales y cotidianas, corporizados en nombres y caras concretas, peticiones hechas a cada uno/a de nosotros/as en el micro espacio que nos toca habitar y con quienes nos toca con-vivir.*

(González & Castaldi, 2018 Columna de opinión “El reconocimiento social como política de reparación”)

## **Agradecimientos**

Sin duda, faltan palabras para agradecer a todos aquellos que me acompañaron en este proceso, ustedes no sólo confiaron en mí, sino siempre tuvieron una sonrisa en los momentos más complicados.

A Juan, mi tutor, por darme nuevas lecturas a lo que reflexionaba, por permitirme ser autónomo y enseñarme con pequeños gestos acerca del involucramiento político.

A mi familia y mis amigos por confiar en mí, más que yo mismo. Por ofrecerme su ayuda en todo momento y por hacer del compartir un espacio para preguntar, dudar y proyectar la vida. Les agradezco por hacerse presente desde la distancia y por ser parte de mi vida.

A mis compañeros del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar y del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, quienes me muestran día a día una académica con horizontes en la acción y una búsqueda constante por la transformación escolar y social. A Vero, Claudia, Paula, Pato, Jotape, Nancy y Poli por permitirme ser yo con esta investigación, otorgándome los espacios necesarios para su realización.

A Claudia y María Julia por ser parte de este proceso desde su inicio, por incentivar me a ser más, iluminando las contradicciones de mi práctica y mostrando la esperanza en el ejercicio reflexivo.

Finalmente, y no por ello menos importante, a Pilar, a quien no sólo dedico esta tesis, sino que agradezco por ser la mejor y perfecta compañera, por estar ahí cuando nadie más pudo, y por hacer de mis momentos un espacio de amor. ¡Te amo para siempre!

## ÍNDICE

1. RESUMEN.....	7
2. INTRODUCCIÓN.....	8
2.1. Las organizaciones docentes y las configuraciones del sistema escolar.....	8
2.1.1. Las agrupaciones políticas de profesores/as, y la crisis de representatividad, afiliación y participación.....	9
2.1.2. La organización docente y la demanda por la refundación del espacio escolar. ....	11
2.1.3. La organización docente y el espacio escolar.....	13
2.2. Planteamiento del problema. ....	14
2.2.1. Pregunta de Investigación.....	15
3. MARCO TEÓRICO .....	16
3.1. La organización docente en Chile.....	16
3.1.1. Las primeras organizaciones docentes, la función social de lo educativo y las configuraciones del Estado Docente .....	16
3.1.2. La Dictadura cívico militar, el Estado Subsidiario y la represión del profesorado ....	23
3.1.3. Los gobiernos de posdictadura. ....	27
3.1.4. La consolidación y proyección del modelo educativo bajo los principios del neoliberalismo.....	31
3.2. La complejidad de las organizaciones docentes en Chile neoliberal.....	39
3.2.1. Desafíos derivados del contexto Latinoamericano y del Chile actual .....	39
3.2.2. El fenómeno de la organización docente: algunas luces conceptuales .....	46
3.2.3. La organización docente y la reivindicación del reconocimiento profesional .....	52
3.3. La pedagogía crítica como marco de análisis para la resistencia colectiva en el espacio escolar .....	61

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	66
4.1. Objetivo General.....	66
4.2. Objetivos Específicos.....	66
5. MARCO METODOLÓGICO .....	67
5.1. Diseño de investigación .....	67
5.1.1. Participantes:.....	69
5.1.2. Muestreo .....	72
5.1.3. Estrategias de producción de información .....	72
5.1.4. Análisis de la Información:.....	74
5.1.5. Criterios de Rigor Científico: .....	76
5.1.6. Criterios éticos en la investigación .....	76
6. RESULTADOS .....	77
6.1. CATEGORÍA 1: La organización docente y la valoración de las mayorías opinantes. ....	77
6.2. CATEGORÍA 2: Los sentidos del lugar de la organización docente en la escuela.....	90
6.3. CATEGORÍA 3: El rol social del docente organizado en la escuela. ....	105
7. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO .....	121
7.1. Entre la participación consultiva y la participación deliberativa: el opinadero.....	122
7.2. La ideología del reconocimiento y los riesgos de una demanda dirigida al Estado capitalista. .....	127
7.3. Lejanía de un proyecto curricular y la trampa de las didácticas y la afectividad. ....	131
8. REFERENCIAS .....	135
9. ANEXOS .....	153

## 1. RESUMEN

A partir de un estudio cualitativo se analizaron los significados construidos por profesores agrupados políticamente, acerca de la organización docente. Para su abordaje se lleva a cabo un estudio con características narrativas de 12 entrevistas en profundidad de tipo activa-reflexiva a docentes agrupados/as políticamente y que se encuentren activos en el trabajo de aula. Los resultados dan cuenta de una configuración de significados que le otorga un lugar a la organización al interior de la escuela. Este lugar permitiría a los profesores alzar la voz y negociar el poder en la institución escolar, con el objeto de reivindicar el lugar profesional de la labor educativa, potenciando en ello, un discurso de reconocimiento y legitimación de la acción social organizada de las mayorías tanto en el ámbito escolar como gremial. Finalmente se reconfigura un rol social del docente organizado en la escuela como gestor de acciones didácticas de involucramiento de la afectividad estudiantil y acercamiento de lo curricular a la experiencia vital de los estudiantes. Esta construcción de significados sería promotora de un discurso de participación consultiva que se tensiona en las posibilidades de reconocimiento social otorgada por un Estado capitalista que tecnifica la labor educativa al ámbito de las didácticas, alejándolo de la reconstrucción de un proyecto curricular diferente.

*Palabras claves:* Organizaciones docentes, sindicalismo docente, luchas docentes.

## 2. INTRODUCCIÓN

### 2.1. Las organizaciones docentes y las configuraciones del sistema escolar

En las últimas décadas Chile, al igual que Latinoamérica, ha centralizado sus acciones en materia educativa en mejorar los bajos resultados que han ido mostrando diversas pruebas estandarizadas de logro educativo. Producto de ello, nuestro país ha desarrollado una serie de normativas que han buscado regular tanto el ejercicio de los/as profesores/as, como de la escuela en su conjunto, instaurando diversos mecanismos de gestión escolar basados en los principios de la empresa privada. Estas normativas articuladas en las lógicas del New Public Management (NPM) han mantenido la racionalidad del mercado educativo, a la vez que han generado mecanismos de rendición de cuentas basados en el control eficaz de los sujetos educativos (Assaél, et.al, 2011; Sisto, 2012; Verger, & Normand, 2015; Fallabella & De la Vega, 2015).

Estas nuevas regulaciones han tenido una serie de consecuencias para los/as profesores/as, quienes no sólo han tenido que lidiar con un sistema que los responsabiliza por los problemas educativos, sino que también los tecnifica y atomiza en su labor, en la medida que precariza sus condiciones de trabajo (Cornejo, 2009; Robalino, & Körner, 2013; Sisto, Montecino & Ahumada, 2013; Cornejo, et.al, 2015). Para Reyes, Varas y Zelaya (2012) las configuraciones del escenario educativo instalan en los docentes una cultura de la evaluación como mecanismo de autodisciplina individual que los moviliza como sujetos y colectivos, estableciéndose así una matriz cultural que mantiene un continuo escenario de riesgo para la acción de los y las docentes.

En esto es importante hacer notar la presencia de los profesores y sus organizaciones, quienes no sólo han sido uno de los principales actores en diagnosticar las consecuencias de estas nuevas normativas para el sistema escolar, sino que han sido un agente clave en dinamizar las demandas de mejoras de las condiciones en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje (González, 2015; Cornejo, Castañeda, Abarca & Acuña, 2015). Algunas agrupaciones docentes incluso han denunciado cómo la escuela se ha colonizado por una subjetividad neoliberal productora de relaciones sociales basadas en el individualismo, la competitividad, la desconfianza y el autoritarismo; lo que estanca el surgimiento de una masa docente crítica y propositiva para transformar las condiciones que enmarcan nuestras escuelas (Cornejo & Reyes, 2008).

### **2.1.1. Las agrupaciones políticas de profesores/as, y la crisis de representatividad, afiliación y participación.**

El fenómeno de la organización docente de profesores/as en Latinoamérica es simultáneo al surgimiento de los primeros espacios de educación formal (Caiseo, 2013), y desde sus inicios se ha autodefinido como el principal dinamizador de los cambios y las transformaciones de la educación. Su acción ha estado enmarcada en la relación con el Estado y los gobiernos de turnos, así como en la implementación de los distintos procesos de reforma educativa (Gentili, Suárez, Stubrin & Gindín, 2004). De hecho, el mundo académico discute la presencia de los profesores y sus organizaciones como un obstaculizador versus facilitadores para la implementación de las políticas educativas (Valenzuela, & Bellei, 2005; Gindín, 2007; 2011; Legarralde, 2008; Santibáñez, 2008; Nardacchione, 2012).

Las organizaciones de profesores se han caracterizado por la heterogeneidad, tanto en sus formas de acción social como en los contenidos de sus demandas. Algunas agrupaciones han estado más ligadas a cuestiones sindicales revitalizando contenidos de tipo laborales en su acción social, mientras que otras más a cuestiones de tipo pedagógicas o profesionales, que posicionan el cambio escolar más allá de las condiciones de regulación del trabajo docente (Vianna, 2001; Núñez, 2001; Vieira, 2008a).

Esta heterogeneidad de formas de agrupamiento derivan a su vez, en distintos tipos de colectividades: asociaciones gremiales, sindicatos, movimiento pedagógico-social y/o colectivo docente, los que a su vez tienen distintos niveles de impacto: nacional, regional, provincial, distrital y escolar. Pese a estas diferencias, el tipo de agrupación política que colectivice al cuerpo docente no es restrictiva de la acción que establezca el gremio docente. Por el contrario, las diversas formas de agrupamiento confluyen en un fenómeno abierto de acceso a la cuestión docente, como es el caso de la organización docente. Las organizaciones docentes surgirían a raíz de la construcción de una demanda que reivindique las necesidades y utopías de las bases sociales de los y las profesores/as con respecto a la docencia deseada y al proyecto educativo que rige la educación del país (Tiramonti, 2001; Loyo, 2001, Gentili, et al., 2004; Ávalos & Assaél, 2006; Tenti, 2013). Las demandas sociales serían para las organizaciones, construcciones de significados que dotan de sentido a la acción social, y que articulados en una trama histórica, confieren identidad a sus participantes de base (Retamozo, 2009). Para el caso de la docencia, las demandas de sus organizaciones han buscado reivindicar el lugar de profesional de la docencia,

estableciendo una matriz discursiva basada en el reconocimiento y el peticionismo hacia el Estado mercantil (Ortiz & Rodríguez, 2015).

De la misma manera, las demandas del sector docente van mostrando el descontento en relación a la acción del Estado, sus reformas y políticas educacionales, que en muchos casos vulnera cuestiones propias de la condición de trabajador de la educación, y termina despojando la autonomía profesional con respecto a su quehacer (Gindín, 2007; Torres & Serrano, 2007; Vieira, 2008a; Dal Rosso, 2009; Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010; Rodríguez & Espíndola, 2013). Para Dal Rosso (2009) sería el descontento en relación a las políticas educacionales, las condiciones de trabajo docente y la insatisfacción con los procesos dictatoriales del Estado de restricción de autonomía, la que movilizaría al gremio a levantar una demanda que los articule como organización y dote de nuevas luces la acción organizada.

Pese a ello, las agrupaciones que históricamente han albergado a la amplia masa de trabajadores de la educación en Latinoamérica se encuentra en crisis en el marco de las nuevas formas de producción del capital (Cornejo & Reyes, 2008; Mejía, 2010; Ávalos, et al., 2010); situación que no sería diferente a otras agrupaciones de trabajadores/as, quienes se han visto desafiadas a sostener nuevos discursos de unicidad y colectividad sindical, profesional y gremial en un mundo que avanza a procesos de estandarización del trabajo y nuevas formas de producción del capital (Delfini, & Ventrici, 2016).

En el caso de Chile, la agrupación que alberga históricamente a los docentes es el Colegio de Profesores (COPROCHI), y su crisis no sólo implica una baja representatividad y legitimidad por parte de los docentes (Assél e Inzunza, 2008), sino también involucra bajos niveles de participación de las propias bases en la agrupación nacional (MUD, 2017). La crisis de representatividad del COPROCHI referiría a la escasa renovación de las bases sociales que se agrupan en esta organización, mientras que la crisis de legitimidad estaría asociada a la validación de la acción de las dirigencias gremiales en la conducción del sector docente. Asimismo, se le cuestiona al COPROCHI el excesivo centramiento de la acción y demanda en cuestiones sindicales y el escaso reconocimiento de las necesidades que los profesores viven en el marco de la rendición de cuentas educativas (Leiras, 2007; Badilla & González, 2015).

Pese a lo anterior, esta crisis también ha sido positiva para el surgimiento de nuevas agrupaciones docentes que entre algunas cosas levantan demandas de refundación de su agrupación nacional, llamando

a la colectivización de sus bases sociales, en pos de la modificación de su magisterio (González, 2015). Hoy en día las agrupaciones docentes encontrarían una necesidad constante de convocar a participar a la amplia masa de profesores/as en las acciones de protesta y movilización ciudadana, las cuales han sido lideradas principalmente por los estudiantes secundarios y universitarios en nuestro país. Para algunos autores (Cornejo e Inzunza, 2013; Reyes, 2015) la baja participación se asociaría a la ausencia en las agrupaciones docentes de un proyecto político pedagógico coherente con las necesidades que viven los profesores, y el cual surge para problematizar la tendiente coaptación de sus demandas a las lógicas neoliberales.

Esta crisis que se analiza de las acciones de protesta del sector docente también se reproduce en las prácticas de participación política en las escuelas y en las relaciones que se establecen como fuerza gremial. Pues, la crisis de participación, legitimidad y representatividad no es producida únicamente por una gestión inadecuada de la dirigencia gremial o por el ejercicio performativo de las políticas neoliberales sobre las subjetividades, sino que es producida y mantenida en las relaciones micropolíticas que se construyen en la experiencia de organización docente de la escuela. Sería entonces, los significados acerca de la organización docente un terreno fecundo para visualizar las oportunidades que nos muestra esta crisis, y en ello la visibilización de una nueva subjetividad que permite el agrupamiento político gremial, a la vez, que recupera una memoria histórica que se hallaría silenciada y velada en las lógicas de producción neoliberales de la institución escolar (Reyes, 2009; 2010; 2015).

### **2.1.2. La organización docente y la demanda por la refundación del espacio escolar.**

Esta investigación considera la organización docente como un fenómeno complejo, que implica entenderla desde un escenario conflictivo e inacabado de la realidad social educativa de la docencia, en la emergencia de un presente, que se reactualiza desde un pasado vivido, y se proyecta como un futuro posible (Reyes, 2010). Para Souza de Andrade (2016) la organización docente es un “extraño espacio de autonomía y articulación profesional, para construir y reconstruir el carácter político de la profesión docente” (p. 18). Este espacio de autonomía y articulación ocurriría en las grietas y fisuras de la cultura escolar, en dónde se re-actualiza la sociedad que se dice cuestionar en el plano macropolítico de los movimientos sociales. Así, la organización docente es una experiencia que va más allá de los límites de posibilidad del tipo de agrupamiento, sino que también se construye sobre la base de las interacciones cotidianas que se producen en la escuela, el aula, a la vez que en las veredas de la protesta ciudadana, pues

sería en la interacción docente dónde encontramos procesos de construcción de resistencia y articulación colectiva (Martínez, 2001; Loyo, 2001; Núñez, 1986, 2001; Rockwell, 2006; Dal Roso, 2009; Mejías, 2010, Tenti, 2013).

La articulación de la que nos habla Souza de Andrade (2016) implica, por un lado, la reactualización de las configuraciones del escenario macro político que enmarca el sistema educativo y la profesión docente, y por otro lado, la reactualización de aquello que los sujetos educativos sostienen y construyen como configuración micro política de su quehacer. Para diversos autores (Hélvia & Ramírez, 2011; Rodríguez & Espíndola, 2013), la organización permite un lugar desde el cual significar la labor educativa, confiriendo sentido a lo realizado tanto a nivel individual, como colectivo. De hecho, las investigaciones de Reyes (2004; 2014) nos van mostrando cómo las formas históricas de organizaciones docentes han logrado reivindicar el lugar del profesorado como un agente político y profesional, tanto en la escuela como en el escenario político social. Esto se lograría en la medida que los docentes organizados han establecido una matriz de sentido para la transformación de la escuela, vale decir, reposicionando el trabajo profesional desde el cuestionamiento de la articulación de lo que se realiza en el cotidiano con el proyecto social educativo del país.

En este marco la agrupación docente en la escuela aparece como un terreno fecundo para significar la experiencia de organización política. Es en la escuela dónde encontramos algunos de los sentidos de por qué y para qué organizarse, pues aquello que se cuestiona del ejercicio de las políticas macrosociales se vive primero como experiencia narrada de aquello que se siente, piensa y vive en la escuela. Para Dal Rosso, Leite-Cruz y Da Silva (2011) la escuela es el sitio en donde los y las docentes encuentran las condiciones objetivas y subjetivas que permiten levantar una demanda colectiva y en ello, la oportunidad de agrupación y organización docente. Estas condiciones actuarían desde su naturaleza real y simbólica acerca de lo que fue, está siendo y será el sueño de por qué y para qué nos organizamos.

Lo paradójal es que en Chile, la gran mayoría de las agrupaciones políticas de convergencia docentes se articularían por fuera de la escuela, aun cuando se reconoce la necesidad de una acción transformativa que también cuestione la actual escuela (Badilla & González, 2015; MUD, 2017). De ahí que resulta interesante analizar los significados que docente construyen de la organización en el marco de su experiencia trabajo escolar.

### **2.1.3. La organización docente y el espacio escolar.**

Las diversas agrupaciones docentes que han existido en Chile han puesto de manifiesto cómo éstas han operado históricamente en respuesta al control ideológico que el Estado y sus representantes gubernamentales han realizado con respecto al rol social de la escuela (Reyes, 2010). Incluso, las primeras formas de agrupación docente han surgido bajo la búsqueda de una nueva función social de lo educativo, más allá de la mera instrucción y adoctrinamiento académico (Núñez, 1989; 2001; Caiceo, 2003; Larrañaga, 2010; Carimán, 2012; Pérez, 2014; Carrasco, 2016).

Lo que no ha estado exento de dificultades, pues las disputas de cuáles son los sentidos de la educación no están del todo resuelta por la figura estatal (Mejía, 2004). Siguiendo a Caiceo (2003), desde el siglo XIX y hasta la actualidad, el profesorado del sistema de instrucción primaria ha tenido que enfrentar una realidad tensionada entre lo que se le exigía socialmente y las posibilidades de decidir por qué, a quiénes y para qué educar. En esto, el Estado y sus representantes gubernamentales han ido ofreciendo en la historia de regulación de lo educativo, diversas estrategias de limitación de las expectativas que los docentes han construido con respecto a lo educativo. Estas estrategias habrían buscado en palabras de Carrasco (2016) la regulación ideológica del escenario educativo, mediante la producción de un sujeto docente ideal y necesario para el proyecto político social hegemónico. Algunos ejemplos de esto fueron la creación de la Ley de Instrucción Primaria en Educación y el Estado Docente, la reforma del año en el gobierno de Alessandri y la proliferación de la educación pública, la colegiatura obligatoria en dictadura, el reciente Estado Docente, entre otras regulaciones, que han regulado el quehacer docente y con ello en parte, la función social de la educación (Gentili & Suárez, 2005; Carrasco, 2016).

En este marco los espacios de organización docente se transforman en una posibilidad para retomar los espacios de transformación de la función social de la escuela, en un momento histórico en que las lógicas de las empresas privadas han inundado el quehacer cotidiano de nuestras escuelas (Mejías, 2004). De hecho, varios autores han mencionado que serían los espacios de organización docente una de las principales herramientas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, en la medida que en el espacio de organización se encuentran los sentidos para refundar el proyecto político y pedagógico que rige el quehacer de la propia práctica profesional docente, a la vez que lo hace con el quehacer de la escuela (Torres & Serrano, 2007; Vieira, 2008a; Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010).

Pese a esto, existen escasos estudios que vinculen la experiencia de organización en el espacio escolar, más bien la literatura especializada ha estado centrada en describir el devenir de las agrupaciones docentes a nivel nacional y su relación con las políticas de profesionalización del gremio docente, dejando escaso espacio para hacer emerger la voz de los profesores organizados políticamente. Esto no es menor, ya que muchos de los movimientos de organización docente en la historia de nuestro país y de Latinoamérica han incorporado en sus discusiones y reivindicaciones asuntos de refundación de lo pedagógico y la función social de lo educativo, revitalizando los proyectos políticos que se articulan desde sus propuestas y los análisis que realizan de la profesión docente (Gentili, et al, 2004).

En nuestro país, encontramos experiencias investigativas que han intentado problematizar las resistencias cotidianas que se construyen en las escuelas y las organizaciones (Cornejo et al, 2014). Estos estudios han sistematizado la experiencia de algunos casos de agrupamiento docente, mostrando en ello, la necesidad de visibilizar la experiencia de aquellos docentes que agrupados políticamente dan vida al fenómeno de la organización, resignificando en parte la crisis de su magisterio. Esta tesis persigue este desafío, intentando entre algunas cosas, revitalizar la voz de los magisterios, no desde el análisis y sistematización del caso de agrupamiento docente, sino más bien, desde los significados que reivindican la profesión del ejercicio cotidiano de la labor pedagógica.

Abordar el desafío de analizar los significados que los y las docentes construyen con respecto a su organización, permitiría también acompañar la búsqueda de sentido que plantean algunas de las agrupaciones docentes más visibles en el escenario político-social chileno actual. Pues, muchas de estas agrupaciones en sus propuestas llaman a refundar el espacio escolar desde la experiencia cotidiana, transformando la subjetividad docente en un espacio para resistir las lógicas neoliberales de las políticas de gestión escolar (Movimiento por la Unidad Docente, 2012; Colegio de Profesores, 2015; Movimiento 50/50, 2015; FENATED, 2014; Sindicato Único de Trabajadores, 2016). Sin embargo, tenemos poca evidencia de cómo se construye este proceso, y menos aún cómo se significa la experiencia de organización desde sus profesores participantes.

## 2.2. Planteamiento del problema.

Diversos autores han dado cuenta que las organizaciones de profesores surgen en su vínculo con el espacio escolar y la visualización de un proyecto pedagógico contrario al construido (Núñez, 1989; Dal Roso, 2009; Reyes, 2015). Sin embargo, las últimas regulaciones del sistema escolar chileno han

configurado nuevos matices para la cultura y las relaciones sociales del profesorado al interior de las escuelas, las que dificultarían la aparición de diferentes tipos de agrupaciones políticas de docentes (Gentili, et.al, 2004). Hoy diversos autores han indicados además, una crisis de sentido de las agrupaciones que históricamente han colectivizados a los y las docentes (Leiras, 2007; Cornejo & Reyes, 2008), la cual también sería reproducida en las relaciones cotidianas construidas en la escuela.

A pesar de lo anterior, existen algunas experiencias de agrupaciones docentes que buscan refundar aquello que se vive en la escuela con respecto a la organización, siendo claro en la emergencia de un discurso que intenta recuperar los sentidos fragmentados de un memoria política gremial de reivindicación de otra docencia y otro sentido de lo educativo (Reyes, 2010; 2015, Carrasco, 2016). Sin embargo, son escasos los estudios que rescatan la experiencia local del docente organizado/a, más aquellos que los intentan lo hacen desde la vivencia de la agrupación, concluyendo la necesidad de analizar aquellos que construyen los sujetos que conforman las organizaciones de profesores. Asimismo, la gran mayoría de las investigaciones discuten desde la vereda del agrupamiento político y el lugar del gremio en los movimientos sociales, dejando pocos espacios para la emergencia de las interacciones cotidianas, que también construyen la experiencia de organización docente (Souza de Andrade, 2016). De ahí que el interés de estudio sea indagar en aquello que es construido, en términos de significados, por las bases sociales de profesores/as, quienes en sus diferentes agrupaciones reclaman la configuración del espacio escolar, del que también forman parte y del cual se levantan nuevos sentidos para las demandas sociales de los docentes organizados y sus agrupaciones.

### **2.2.1. Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son los significados construidos por los/as profesores/as acerca de la organización docente en el marco de la escuela?

### 3. MARCO TEÓRICO

Las agrupaciones de profesores en Chile han sido plataforma de diálogo entre el Estado, sus gobiernos, los profesores y la sociedad civil en su conjunto; por lo que su análisis histórico nos permite dilucidar las posibilidades que hoy albergan la resistencia del sector y la confluencia de nuevas configuraciones de significado para la acción política organizada.

Los profesores organizados han puesto en la palestra pública una serie de articulaciones de sentidos y significados que han reconfigurado las nociones de lo educativo, así como de las concepciones asociadas al ser docente (Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010). Lo anterior ha sido posible por la propia lucha organizada del gremio docente sobre lo que las políticas del Estado y sus representantes gubernamentales han ido delineando sobre la prescripción del trabajo profesional docente. De ahí que para entender el quehacer del fenómeno de la organización como una compleja articulación de significados entre elementos micro y macrosociales en los que se construye y reconstruye el carácter político de la profesión docente (Souza de Andrade, 2016), se hace necesario interpelar el devenir histórico de la docencia, a la vez, del papel del Estado como regulador del acontecer político-educativo, y el papel de los docentes organizados.

En este sentido, este recorrido sociohistórico por las políticas educativas de delineamiento de la cuestión docente (Reyes & Cornejo, 2008) nos permiten comprender el papel de la organización docente en Chile y las demandas que éstas han articulado para revitalizar la autonomía profesional y el reconocimiento social y político del docente. Esta evolución es el contexto que articula las organizaciones docentes y es el marco comprensivo para las posibilidades analíticas y científicas de estudio.

#### 3.1. La organización docente en Chile

##### **3.1.1. Las primeras organizaciones docentes, la función social de lo educativo y las configuraciones del Estado Docente**

Desde los comienzos de la nación, el Estado va paulatinamente cobrando un rol protagónico en el desarrollo del sistema educativo nacional, aunque su acción formativa se focalizaba en las clases sociales de quienes se esperaba que condujeran al país. A pesar de esta evidente ausencia de un rol social estatal, en el siglo XIX se inicia un sistema mixto de educación pública para un conjunto reducido de estudiantes de las altas capas y pobres mercedores (Larrañaga, 2010). Asimismo, se crean diferentes instituciones educativas, entre ellas la Universidad de Chile, la Escuela de Preceptores, más tarde la Escuela de Artes

y Oficios y luego en 1853 se crea la Escuela Normal de Preceptoras. Para Caiceo (2003) en esta época los profesores palpaban el inicio de un rol social de su labor, en tanto representantes de la función social del Estado, aunque para Núñez (2007) este rol no era consecuente de un lugar en la estructura social del país, en tanto las labores pedagógicas podían ser realizadas por cualquier civil medianamente calificado y comprometido con el desarrollo del país.

En 1860 se promulga en Chile, la primera Ley Orgánica de Instrucción Primaria y ya en 1879 se dicta la ley que organizó la instrucción primaria y secundaria nacional. En la década de 1880, se crearon la Escuela Normal de Profesores Secundarios y el Instituto Pedagógico con lo que se reconoce el trabajo docente como un asunto social (Carimán, 2012) y como una cuestión que requiere de una rigurosa formación y calificación (Núñez, 2007).

Posterior a la Guerra del Pacífico -1879 y 1883- Chile incrementó el gasto público en educación, constatándose un fuerte crecimiento de los establecimientos educacionales del Estado. Entre 1875 y 1901 las escuelas fiscales aumentan de 620 a 1.700, mientras que los liceos fiscales desplazan a los particulares como la principal oferta de enseñanza secundaria (Larrañaga, 2010). Es aquí donde, los profesores comienzan un proceso de cuestionamiento público para evidenciar las consecuencias de la falta de regulación del ejercicio de la docencia, a saber: la diferencia de salarios entre los profesores de primaria y secundaria, las condiciones objetivas y el escaso material para llevar a cabo la labor pedagógica, la pobreza extrema de los estudiantes, la falta de infraestructura e incluso aislamiento de algunos docentes de sectores rurales (Núñez, 1986; 1990; Pérez, 2014).

El crecimiento de la creación de establecimientos educacionales planteó la necesidad de colectivizar y organizar las demandas del sector docente. Estas primeras respuestas se tomaron en la vereda de las asociaciones mutuales, como de la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (FPIP) y la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP), con las que se logra generar algunas condiciones de resguardo de la labor docente, en términos de salud y acceso a vivienda. Pese a ello, estas organizaciones se vieron limitadas a la hora de combatir el origen de los problemas, que se hallaba en la relación contractual con el empleador –Estado-. La asistencia mutua, que paliaba las consecuencias de la postergación del Estado y la burguesía chilena, se volvió insuficiente cuando la situación del profesorado comenzó a recrudecerse y empezaron a realizarse recortes al gasto público en educación y en ello a los salarios del profesorado (Pérez, 2014). Esto motivó que el movimiento docente avanzara en lógicas de

enfrentamiento con el Estado para mejorar sus condiciones de trabajo. Surgieron así organizaciones como la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (FPIP) y la Liga Nacional del Magisterio Primario de Chile, las que terminaron articulándose en la futura Asociación General de Profesores de Chile (AGP).

Durante este período, y en paralelo a la búsqueda por mejores condiciones, diversos grupos de profesores y otros agentes políticos llevaron a cabo experiencias pedagógicas de carácter experimental y autogestionadas, como las Escuelas Federadas y Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCH), las Escuelas Libres y Racionalistas de las Organizaciones Obreras Anarquistas, la propuesta de Reforma Integral de la Enseñanza Pública impulsada por la Asociación General de Profesores de Chile, la Universidad Popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, y los Círculos de Estudio organizados por el religioso Fernando Vives (Carimán, 2012). En todas ellas, el profesorado encuentra una cercanía de sus demandas con las necesidades de las clases desventajadas del país, quienes reclaman con vehemencias mejoras en las condiciones de vida social, política y económica en el Chile de inicios de lo educativo (Núñez, 2007; Pérez, 2014).

Pese a ello, el profesorado del sistema de instrucción primaria tuvo que enfrentar una realidad tensionada entre lo que se le exigía socialmente y las posibilidades de decidir cómo, por qué, a quiénes y para qué educar, que aún no era un derecho social ciudadano. En aquella época, existía el convencimiento de que la escolarización de masas implicaba el dominio de la relación entre el saber, las instituciones y el poder (Reyes, 2010), lo que implica una escolarización basada en los principios de civilidad de la ciudadanía. Así, el periodo entre 1880 y 1920 estuvo caracterizado por una administración estatal que coordinó, supervisó y reguló a la sociedad a través de sistemas de bienestar social y escolarización (Carimán, 2012).

En 1920 se dicta la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la que constituyó una forma de consenso inter-élites: las capas medias y altas asistían a las Preparatorias, anexas a los Liceos, y los sectores populares, accedían a la Escuela primaria común, sostenida por el Estado (Reyes, 2010). En materia de trabajo docente, esta ley define por primera vez la jornada laboral docente, destacando aspectos evaluativos y de perfeccionamiento docente, lo que para Biscarra, Giaconi y Assáel (2015), podría ser interpretado como un intento de profesionalización.

Tanto la AGP como la FOCH cuestionaron esta Ley debido a que no resolvía la escasez de escuelas, y aludiendo a que poseía un carácter centralista. Asimismo, cuestionaban el carácter burgués de la educación, acusando a las escuelas de reproducir las desigualdades de clase social (Reyes, 2010). Fue así como este movimiento de profesores funda las Escuelas Federales Racionalistas, las que se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación del Estado y su función social. Esta iniciativa que fue gestionada y financiada por los propios sindicatos de obreros que reclaman una educación para sus sectores, termina desarticulándose hacia fines de 1926 (Reyes, 2010).

Pese a esto, en 1925, se articula la Asamblea Constituyente Popular, espacio liderado por los docentes para decidir el proyecto pedagógico para la educación de los sectores populares. En esto, la FOCH y la AGP buscan revitalizar la educación de las masas ciudadanas como una cuestión de prioridad estatal, articulando así el primer proyecto de educación popular surgido desde las propias bases (Reyes, 2010). Sin embargo, el presidente Alessandri no considera esta construcción como válida e impone una nueva institucionalidad a través de una nueva Constitución. Después de eso, “(...) los maestros ya no podían imponer su Proyecto por la “vía soberana” elegida, sino por la “vía constitucional de la petición” (Reyes, 2010, p. 47). Fue entonces cuando queda institucionalizada una nueva vía de lucha y organización docente: la vía política tradicional y el peticionismo estatal (Salazar, 2012).

Con la Constitución de 1925 queda legislado el rol del Estado en la educación (conocido popularmente como “Estado Docente”) de entregar a la ciudadanía, instrumentos de movilidad social y mayor protagonismo para el desarrollo de la nación. Sin embargo, el mismo Estado Docente sufrió fuertes críticas por parte del profesorado, quienes aludieron que éste no es reflejo de la instauración de una responsabilización del Estado como garante de justicia social a través de la educación. Los docentes analizaban que lo que ocurre con el Estado Docente sería la materialización de un proyecto social de la élite política chilena, quienes vieron en la educación pública una herramienta para imponer un determinado orden, unidad y homogeneidad en la construcción de la nación (Reyes, 2009).

El análisis político desde 1926 giró en torno a la función social de la educación indicándose la necesidad de transformar radicalmente el sistema escolar para que la educación tuviera una orientación práctica, industrial y comercial (Carimán, 2012). En 1927, el profesorado acepta organizar la lucha a través de la vía constitucional, aunque esto implicó “(...) aceptar que la política sería el instrumento central de

su proyecto social. El problema es que ese era un terreno desconocido para ellos, no teniendo experiencia técnica, sino “ingenuidad y candidez política” (Reyes, 2010, p. 47).

En 1927, durante los inicios del primer gobierno de Ibáñez del Campo surge la Reforma Educativa de 1928, que junto con otros cuerpos legales, pretendieron crear la infraestructura organizacional de la “reforma integral” (Larragaña, 2010). Entre abril y mayo se creó y se derogó la Superintendencia de Educación, se creó el Ministerio de Educación Pública, se crearon las Direcciones Generales, se extendió la educación básica obligatoria a seis años, y se reconoció el rol cooperador de la función educacional del Estado a los establecimientos privados (Carimán, 2012). En materia de trabajo docente, se le otorga especial importancia a la formación, buscando que el Estado asegurara “la función educativa” a través de la instrucción y capacitación a profesores en escuelas de pedagogía e institutos universitarios, pretendiendo con ello una mayor autonomía de su labor en la escuela (Biscarra, Giaconi & Assaél, 2015).

Desde finales del siglo XIX hasta la tercera y cuarta década del siglo XX, los desarrollos políticos del país estuvieron protagonizados por las presiones de movimientos docentes (Echeverría, 1983). Entre 1932 y 1935 funciona la Federación de Maestros de Chile, con una concepción educativa vinculada al materialismo dialéctico ideológicamente enmarcada en el partido comunista (Matamoras, 2017). Posteriormente, entre 1935 y 1943 surge la Unión de Profesores de Chile, que formó parte de la Confederación de Trabajadores de Chile, representando fundamentalmente a los profesores primarios. Luego, en el año 1943 surge la Federación de Educadores de Chile constituyendo la organización de mayor participación política del magisterio, logrando reunir a gran parte de las organizaciones docentes nacionales de aquel entonces. En la década de 1950, el magisterio se encargaba directamente de velar por la permanencia de un Estado Docente en Chile, ya que consideraba un grave problema el extraordinario crecimiento de la enseñanza privada, enfatizando que debía ser la educación público-fiscal la que se llevara la atención preferente del Estado-Nación (Vidaurre, 1959).

En esta década, el magisterio explicita la necesidad de vincularse con estudiantes universitarios, obreros, políticos y grupos sociales, para generar debates públicos acerca de la educación, lo que era respaldado por la alta valoración social que tenía el profesorado de la época (Vidaurre, 1959). La mayoría de los docentes del país eran funcionarios públicos dependientes del Ministerio de Educación, con la excepción de un mínimo porcentaje que trabajaba en el sector privado. Los profesores del país habían

logrado un legítimo reconocimiento social y profesional, ganando importantes espacios de participación en la generación de políticas educativas (Caiceo, 2003).

En este periodo se gesta el Estatuto Administrativo de 1960, el cual define al profesorado como un grupo particular dentro de los funcionarios públicos, que entre algunas cosas señala que para desempeñar las funciones docentes en colegios del Estado, se debe contar con títulos otorgados por el Ministerio de Educación, Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado, o por las universidades reconocidas por el Estado (Biscarra, Giaconi & Assaél, 2015). Debido a lo anterior, es posible pensar en un docente conceptualizado esencialmente como un funcionario del Estado y sujeto por ello a una determinada jerarquía (Núñez, 2001). Esto implica “la definición de cargos y de una institucionalidad que norma política y administrativamente su trabajo” (Biscarra, Giaconi & Assaél, 2015, p. 85). Lo que para Núñez (2004) articula los inicios de una identidad docente profesional de tipo funcionario del Estado.

En la década de 1960 se vivió además, la expansión más importante del sistema educacional chileno, tras diagnosticar el problema de cobertura educativa del país (Núñez, 2004). Con la reforma educacional de Frei Montalva en 1965, se orienta en forma explícita hacia una creciente democratización de la enseñanza, lo que se demuestra en los esfuerzos realizados para expandir el conjunto del sistema educativo hacia los sectores que tradicionalmente demostraban dificultades de acceso, buscando mecanismos de superación de las desigualdades con base en el principio de igualdad de oportunidades en educación (Slachevsky, 2015). La dimensión institucional de esa reforma se inscribe en la Constitución de 1925, donde se reafirma la educación pública como una atención preferente del Estado así como la obligatoriedad de la educación primaria (Núñez, 2004).

Para lograr esta masificación, el gobierno de Frei Montalva solicita apoyos monetarios internacional a EE.UU., lo que configura una adscripción gubernamental a los principios del liberalismo en la organización social del país, en desmedro de aquellos propios del comunismo soviético que eran los promulgados por el sindicalismo docente (Matamoras, 2017). Desde aquí se comienza a configurar un rol crucial de la educación en la formación de capital humano capacitado técnicamente para poder desarrollar la industria y con ello, fortalecer los anhelos progresistas del país. Luego de estas iniciativas, durante el gobierno de Salvador Allende, en el periodo de 1970, nos encontramos con el surgimiento de una fuerza gremial con carácter social – reivindicativo (Matamoras, 2017). El gobierno de Allende adoptó diversas medidas para nacionalizar la producción del país, comenzando además con programa de redistribución

del ingreso mediante aumentos de los salarios nominales, por una parte, y un sistema de controles de precios y de los canales de distribución, por otra. La democratización se puso en el centro de su gobierno y la educación un camino para ello, en la medida que se recuperara la relación educación y clase social (Oliva, 2010). Esto favoreció la discusión nacional del gremio de profesores con otras agrupaciones de trabajadores respecto de las necesidades y expectativas educacionales, lo que para el profesor implicó pensar la posibilidad de abrir los espacios de participación en la escuela, y la formación de un aprendiz crítico de su condición social (Rubilar, 2004).

En este escenario, se institucionaliza la gratuidad educativa, así como programas de asistencia escolar para los sectores populares de la sociedad, se potencia además, la planificación del currículum escolar, las salidas profesionales, un programa de orientación escolar, una integración de la escuela en la comunidad y el mejoramiento del estatuto del cuerpo docente en materia de salarios y participación (Oliva, 2010). Todas estas iniciativas reformistas buscaban converger en el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), que fue uno de los programas más representativos y polémicos del gobierno de la época, pues se proponía terminar con la desigualdad social reproducida en el sistema escolar y modificar el lugar del Estado en el fortalecimiento y mejora de la educación pública.

Por su parte, en 1970 el magisterio convocó al Congreso Nacional de Educación, que concluye con la necesidad de constituir una única organización de fuerza sindical de trabajadores; fundándose el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), el que a los pocos meses fue reconocido por una ley especial de la República (Gentili & Suárez, 2005). El SUTE, agrupó a maestros, paradoscentes y al personal que trabajaba en el sector educativo. Esta organización sindical tuvo además fuertes componentes pedagógicos, lo que se reflejó en el movimiento de los Talleres de Educadores, que se instalan como parte de una concepción de política educacional que en la época de la Unidad Popular, se vinculaba fuertemente con la construcción de ciudadanía (Vera, 2010). Con esta experiencia de organización se fue desarrollando una iniciativa de formación docente con base a un modelo de aprendizaje basado en la reflexión sobre la práctica y en la colaboración con pares.

Hasta principio de los 70, la mayoría de los docentes del país eran funcionarios públicos dependientes del Ministerio de Educación, con la excepción de un mínimo porcentaje que trabajaba en el sector particular pagado (Caiceo, 2003). Los profesores y profesoras en Chile, habían logrado un legítimo reconocimiento social y profesional, ganando importantes espacios de participación y mejoras

remuneracionales, alcanzando aumentos históricos de su renta (Gentili & Suárez, 2005). La organización de profesores en Chile durante el Estado Docente logro posicionarse no sólo un lugar desde el cual levantar ciertas demandas de mejoras en las condiciones laborales de un oficio, que sufrió los vaivenes de los inicios de las grandes reformas educativas del Chile en vías de desarrollo, sino también puso en el debate el sentido de la educación, y lo que se esperaba de su rol como educador (Caiceo, 2003).

### **3.1.2. La Dictadura cívico militar, el Estado Subsidiario y la represión del profesorado**

El 11 de septiembre de 1973 Chile vive un Golpe de Estado liderado por las fuerzas armadas del país y por el entonces Jefe de las Fuerzas Armadas Augusto Pinochet. La administración del país fue asumida por una Junta de Gobierno autoinvestida de autoridad legal con el mando supremo de la nación y los tres poderes del Estado. Esta dictadura se extiende hasta 1989 y marca el paso de un Estado Docente o Estado de Compromiso, hacia un Estado Subsidiario. El sistema educacional chileno sufrió profundas transformaciones, desde los cambios metodológicos y de contenidos hasta la desaparición y muerte de connotados profesores/as. La Dictadura asignó nuevos roles a los distintos estamentos de la comunidad escolar, viéndose afectado el conjunto del sistema de educación básica, media, técnico profesional y universitaria tanto en los sectores público y privado (López, Assaél & Neumann, 1984; Castro-Paredes, 2012).

La llegada de la Dictadura dio inicio a un violento descenso del gasto público en educación, lo que repercutió en una fuerte baja de las remuneraciones de los docentes, además se intervinieron los centros escolares en su dirección, así como se limitó el desarrollo del currículo mediante un explícito control ideológico (Gentili & Suárez, 2005). La reorganización curricular implicó el fomento de una visión técnico/operacional de la pedagogía, fortalecida por el enfoque conductista en la formación docente, un currículum nacionalista y tendiente a la maximización de capital humano (Gentili & Suárez, 2005; Biscarra, Giacconi & Assaél, 2015). La subsidiariedad estatal en educación, así como la introducción del sector privado, fueron incorporándose paulatinamente en el acontecer de las escuelas. Lo que reconfigura la relación Estado-mercado-educación (Redondo, 2004), instaurándose los cimientos de lo que hoy conocemos como el cuasi-mercado educativo, que reasigna en la administración de privados los sentidos de lo educativo mediante el aporte subsidiario del Estado (Fallabella & De la Vega, 2016). Junto con ello, la organización de mayor fuerza sindical del profesorado –SUTE- fue disuelta por Decreto Supremo el mismo 11 de septiembre de 1973. Los maestros y maestras del país perdieron derechos económicos y

políticos sociales que regían específicamente la actividad laboral docente, constatándose como el gremio más golpeado por la Dictadura (Gentili & Suárez, 2005).

Al año siguiente, en 1974 la Dictadura fundó el Colegio de Profesores de Chile como una nueva organización para el magisterio, imponiendo la colegiatura obligatoria y traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE. Esta organización fue tutelada por el régimen militar mediante la designación de sus representantes, lo que implicó la validación por parte del gremio de todas las transformaciones impuestas y que significaron las posteriores reformas de la década de 1980. Entre ellas, se asimila la profesión docente a las profesiones de ejercicio liberal (Gentili & Suárez, 2005), se distancia su ejercicio de la tutela del sindicalismo (Gentili, et.al, 2004) y se sustrae la condición funcionaria al traspasarlos de la dependencia estatal a las dependencias de las municipalidades en calidad contractual de trabajadores comunes (Núñez, 2004; Olivia 2010). Este traspaso contractual levanta una demanda que hasta hoy encausa la protesta del sector docente como es el caso del pago de indemnizaciones, y lo que coloquialmente se conoce como deuda histórica.

Simultáneamente, el profesorado fue conformando organizaciones plurales y clandestinas bajo el alero de la Iglesia Católica o de iniciativas culturales y/o deportivas, sosteniendo la defensa de la educación pública y de la profesión docente (Gentili & Suárez, 2005). Los primeros intentos más sistemáticos de reagrupamiento magisterial por fuera del Colegio de Profesores se iniciaron el año 1977 en la zona sur de la capital del país con la Coordinadora Metropolitana de Educación, lo que en conjunto con iniciativas similares en Valparaíso y Concepción conformaron, la Coordinadora de Profesores. Por su parte, en la zona centro costa del país, en Viña del Mar, se crea un Club de Profesores que en 1980 pasó a llamarse Comisión de Estudios Quinta Región definido como un espacio de reflexión y análisis crítico para el profesorado (Cornejo & Reyes, 2008). En términos curriculares, se forma la Asociación Chilena del Currículum Educacional (Cabaluz, 2015).

A pesar de la paulatina y localizada fuerza de estos movimientos docentes, la mayor fuerza nacional y colectiva de organización del profesorado aparece con el cambio de la Ley de Colegios Profesionales que decretó la libertad de asociación y la creación de asociaciones gremiales de inscripción voluntaria en 1981. A partir de esto, las organizaciones magisteriales de base se articularon a escala nacional, constituyendo legalmente la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH), la que se transformó en el canal de expresión, resistencia y crítica a las políticas privatizadoras de la época (Núñez,

2001). Esta agrupación se basó en diferentes principios que habían guiado al proyecto ENU a comienzos de la década de 1970, levantando reivindicaciones vinculadas con el acceso, permanencia y ascenso en el sistema educativo, así como el escaso reconocimiento de otros aspectos del trabajo docente (Cornejo & Reyes, 2008, Assàel e Insunza, 2008).

De la misma forma, la Dictadura fija principios ideológicos sobre el sentido de lo educativo, asumiendo una tradición cristiana e hispánica de valoración del nacionalismo como forma de cultura nación. En esto, la educación deberá profundizar y transmitir el amor a la patria y a los valores nacionales, el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano, a los derechos y deberes que de ella se derivan, el aprecio a la familia como célula básica de la sociedad, y la valoración del saber y de la virtud como elementos de progreso del hombre y de la nación (Gentili & Suárez, 2005).

Si bien, a principios de la Dictadura hubo un fuerte mensaje con respecto a la formación de sujetos y su vínculo con lo educativo, fue sólo hasta 1979 dónde se articula una política educacional coherente con los principios dictatoriales (Moreno & Gamboa, 2014). Esta política deja consignado el rol del gobierno en la tuición sobre los contenidos de la enseñanza, del resguardo del acceso ciudadano a la escuela, la necesaria expansión de la labor educativa mediante transferencia al sector privado y el traspaso de la educación técnico-profesional a las necesidades de la empresa privada (Echeverría, 1983). Luego de esta primera orientación política se generaron una serie de anuncios centrados en temas específicos que coincidían con una lógica neoliberal, tecnocrática y subsidiaria del rol del Estado (Gentili & Suarez, 2005).

Asimismo, la Dictadura buscó descentralizar el sistema escolar, tras el supuesto de que el funcionamiento de hasta ese entonces era ineficiente (Gentili & Suárez, 2005). De este modo, el objetivo de mejorar la calidad de la educación queda supeditado al logro de una mayor eficiencia administrativa, a la atracción de recursos desde el sector privado y a la competencia entre establecimientos. Con esto se inicia un proceso de municipalización de las escuelas del Estado, que pasaron a manos de las municipalidades, traspasándose a la reciente figura de sostenedor, los edificios, equipamiento, la gestión y administración de las escuelas, así como la planta profesional. Para Gentili y Suárez (2005) esto obedecía a la necesidad del Estado de entregar la regulación de la educación a los mecanismos de mercado, en conformidad con las orientaciones del modelo económico liberal y debilitar a las organizaciones de trabajadores y trabajadoras. De hecho, Leiras (2007) señala que con la municipalización se crea una nueva figura con la cual negociar las demandas del sector docente, como es el caso de los sostenedores. Lo que

sin duda fragmenta una organización nacional y unificada a parcelas reivindicativas de nivel municipal, con poca fuerza gremial y con pocos espacios de comunicación horizontal entre docentes.

Para garantizar el lugar del Estado como agente subsidiario del servicio educativo, el gobierno comenzó a financiar las escuelas municipalizadas a través de subvenciones por alumno que asiste, otorgándole a los sostenedores (públicos y privados) la administración de dichos recursos fiscales. Al quedar la educación pública en manos de sostenedores municipales o privados, se desarrolla además una política de incentivos para impulsar la participación de estos últimos en la apertura de escuelas (Oliva, 2010), configurando los principios de la empresa educativa (Assaél, et.al., 2011).

La década de 1980 fue una época de consolidación de una “política de miedo”. Innumerables atentados en contra de los derechos humanos involucraron al profesorado, allanando colegios y encerrando o asesinando a maestros y maestras. En este marco se produjo la persecución de dirigentes políticos, sindicales y sociales, y se ejecutó a miles de ellos. A partir de la Doctrina de Seguridad Nacional, el Estado aplicó una política de eliminación de quienes eran vistos como enemigos internos, los que por definición eran aquellos que atentaban contra el nuevo orden instaurado. La Doctrina de Seguridad Nacional pasó a ser la base ideológica del régimen militar, ya que a través de ella, el Estado ejerció una violencia inusitada sobre la ciudadanía, lo que creó las condiciones para la violación de los derechos humanos (Gentili & Suárez, 2005).

Recurriendo al uso de la fuerza, la burguesía nacional le impone al país un nuevo modelo de desarrollo cuya lógica de acumulación se inscribe en la dinámica del capitalismo internacional y que hace de la propiedad, a través de la mediación del mercado, el elemento predominante en la distribución social del excedente (Assaél, et al, 2011). Las formas democráticas de convivencia social se quebraron y los derechos individuales y colectivos de las personas fueron vulnerados. Los valores de la solidaridad y la participación política y social del Estado Docente, fueron reemplazados por el individualismo y la competencia (Gentili & Suárez, 2005), que inevitablemente impactan en las posibilidades de organizaciones docente.

Ahora bien, y derivado de presiones internas entre el Colegio de Profesores y la AGECH, se logran elecciones representativas en el Colegio de Profesores en 1985, siendo el único sector profesional que logra liderar este proceso en plena Dictadura. Recogiendo la experiencia histórica, en pro de la unidad y

del fortalecimiento del magisterio, la AGECH unos años después resuelve democráticamente su disolución; llamando a la unidad del sector la colegiatura docente. A partir de dicha decisión, el Colegio de Profesores se transforma en la organización única de carácter nacional que agrupa al profesorado chileno (Assaél & Insunza, 2008).

En este contexto, el magisterio rechaza la municipalización, con la aspiración de volver a un sistema en que el Estado, a través del Ministerio de Educación, pudiera rearticular el sistema escolar chileno. Esto se expresó en jornadas nacionales de protesta y paralización contra la privatización y municipalización de la educación “(...) particularmente los años 1986 y 1987, cuando el despido de profesores fue absolutamente masivo, alcanzando a más de 8.000 docentes (Assaél & Insunza, 2008).

En materia de trabajo docente, el profesorado se enfrenta con la regulación del régimen laboral, especificando los requisitos de ingreso a la docencia, contrato laboral y remuneraciones (Cornejo & Reyes, 2008). Las regulaciones planteadas se relacionan profundamente con la lógica predominante del período, que apunta a la desvalorización de la formación docente, la precarización del régimen laboral y la omisión/exclusión de los docentes como actores sociales y educativos. Todo ello da origen a una “conceptualización del ser docente restringida principalmente a los ámbitos de régimen laboral y organización del trabajo, a una definición acotada de la labor pedagógica que omite de forma general el contexto y la participación de los docentes” (Biscarra, Giaconi & Assaél, 2015, p. 87).

### **3.1.3. Los gobiernos de posdictadura.**

A partir de 1990, e impulsado por el periodo de transición democrática luego del plebiscito de 1988 que derroca a la Dictadura, se propone generar una profundización del modelo vigente en la educación chilena, tendiendo en los años venideros a mejorar los mecanismos de privatización educativa, en el supuesto arbitrario de que la competencia generaría mejoras en los resultados educativos (Oliva, 2010). En esta época se detecta que el problema educativo del país no era cobertura, sino más bien los bajos niveles de calidad y equidad educativa, una gestión insuficiente de las escuelas para lograr mejoras sostenidas en los resultados y un bajo nivel de aporte público al sector educativo (Mella, 2003).

Este período se caracterizó por una mixtura en el diseño e implementación de políticas educativas, que por un lado combinarían elementos propios del modelo liberal, con otras orientaciones tendientes a la reactivación del rol estatal en materia educativa. Para ello, se fueron desarrollando diversas estrategias de

mejoramiento escolar y fortalecimiento docente, las cuales a inicios de los 90 parten con políticas de focalización compensatorias hacia los sectores más desventajados en términos educativos (Mella, 2003) y terminan articulando los cimientos de un sistema de responsabilización escolar basado en los principios de la estandarización y el accountability educativo (Fallabela & De la Vega, 2016).

Ahora bien, a inicios de este período en 1991 se promulga el Estatuto Docente, el que establece la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN) para el sector docente, regulando el piso mínimo de sueldos de todo el magisterio en el ámbito nacional. El Estatuto plantea además, el reconocimiento de la condición profesional del trabajador docente perdida durante la dictadura (Gentili & Suárez, 2005) y consigna el papel político del gremio docente, quien actuará como consultor de todas aquellas políticas y reformas que eventualmente podría competir un cambio en la labor docente (Cornejo et al., 2008). Con esto se configura una participación de la figura gremial tendiente a lo sindical, en la que el Colegio de Profesores negocia con los gobiernos de turnos como si fuera un gran sindicato, aun cuando se configura bajo el alero de las asociaciones profesionales de la época (Assaél & Insunza, 2008). Para Leira (2007) la actuación del Colegio de Profesores implicó el mantenimiento de lo democrático a partir de una cercana relación entre la dirigencia gremial con los partidos políticos de la coalición de gobierno.

Por otro parte, el Estatuto Docente se encarga además de regular aspectos como las funciones profesionales, la formación y el perfeccionamiento, la carrera docente, los derechos y las asignaciones del personal, la jornada laboral, los deberes y obligaciones de los docentes, así como las condiciones para el término de una relación laboral (Colegio de Profesores de Chile, 2005). Asimismo, institucionaliza un espacio de agrupamiento político gremial en las escuelas públicas-municipales, como es el caso del Consejo Gremial, conformado por los docentes colegiados. En este espacio se discutirían asuntos de tipo gremiales con impacto nacional, a diferencia explícita del espacio de reflexión pedagógica de la escuela, referido como Consejo de Profesores, y que estaría destinado para la reflexión sobre el quehacer escolar.

En la segunda mitad de la década de 1990 el proceso de reforma del gobierno contempló acciones sobre las condiciones políticas y económicas que enmarcan el funcionamiento del sistema educativo; las políticas dirigidas directamente a la calidad de los aprendizajes que afectan al conjunto del sistema educativo y que implicaron cambios estructurales de dicho sistema, tales como el cambio de la jornada escolar que se inicia en el año 1997 y el cambio del currículum, iniciado en 1996; así como las intervenciones dirigidas a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes con diversos programas

mejoramiento escolar: P900, escuelas críticas, entre otros. Esta reforma buscaba elevar los niveles de aprendizaje generados por las escuelas, bajo el supuesto de la existencia de una relación directa entre desarrollo profesional docente y los resultados de aprendizaje (Gentili & Suárez, 2005).

Paralelo a esto, en 1996 el Colegio de Profesores de Chile, funda la Revista Docencia, en cuya editorial se señala que se vuelve necesario avanzar desde la lucha reivindicativa salarial, hacia aspectos más pedagógicos desde movimientos generados en la base del profesorado (Pávez, 1996), acusando que las reformas de la década de 1990 se implementaron sin el análisis y participación de los profesionales de la educación, como es el caso de los profesores.

Bajo el gobierno de Frei Ruiz-Tagle, el Estatuto Docente sufre una modificación importante: desde ese momento el desempeño laboral influirá en la remuneración percibida, estableciéndose un sistema de incentivos para aquellos profesores que pertenezcan a colegios de excelencia (Cornejo & Reyes, 2008). Esta modificación, tuvo la perspectiva de flexibilizar la gestión educacional, lo que significó un retroceso en la situación laboral del profesorado, sumado a la profunda inequidad del sistema escolar (Gentili & Suárez, 2005). En este sentido, el Colegio de Profesores de Chile analiza cómo las reformas de la década de 1990 los maestros y maestras han sido considerados como meros ejecutores, negándose la capacidad y legitimidad de ser interlocutores válidos (Editorial Docencia, 2001; Editorial Docencia, 2002). Lo que se confirma con la creación de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), el cual fue interpretado por el sindicalismo docente de la época como un claro signo de accountability educativa y en ello, desconfianza de la labor de los profesores (Tello, 2013).

A la vuelta de la democracia en Chile, la recomposición del tejido social dañado por la Dictadura se convierte en un tema central sólo para los sectores más progresistas de la sociedad en vez de ser una política de Estado, fundamentalmente porque el papel de las políticas públicas en manos del Estado ha buscado la reivindicación de condiciones sin alterar el modelo instaurado en la década anterior (Gentili & Suárez, 2005). Para Reyes et. al. (2010), el surgimiento del nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero que se viene instando en Chile desde la década del 1980 y que se mantiene en este período traería diversas “(...) mutaciones culturales vinculadas a la escuela, el mercado de trabajo, las familias y las comunidades” (Reyes, et. al., 2010, p. 270) que no han logrado el mejoramiento de la calidad y equidad de nuestras escuelas (Assaél et al, 2011), más bien se articularía sobre los principios de maximización del liberalismo educativo y en ello, un sistema de mercado educativo (Redondo, 2004).

Los profesores indicaban que las políticas de retorno de la democracia en vez de tratarse de un esfuerzo para superar las barreras sociales y económicas instauradas en la Dictadura, éstas han colaborado con la consolidación de un modelo de gestión neoliberal basado en los principios de las economías globales (Revista Docencia, 2006), combinando políticas de origen social demócrata, que más bien enfatizan el asistencialismo, con políticas neoliberales que promueven la meritocracia por sobre el bien común (Carrasco, 2016).

En este escenario, el Colegio de Profesores fue enfático en la denuncia frente al modelo social y económico que se consolida en la década, e intentó diversificar los mecanismos y caminos de organización, llamando a los profesores a organizarse en diferentes frentes. En 1997 se lleva a cabo el Congreso Nacional de Educación organizado por el Colegio de Profesores en que discutiría las consecuencias de las políticas de dictadura en la escuela, acordando el “tipo de persona” que se deseaba formar, concluyendo características como: “Integrales, democráticas, activas, críticas, reflexivas, innovadoras, tolerantes, solidarias, y defensoras de los derechos humanos (Editorial Docencia, 2006).

Ante la constatación de que persistía la pérdida de autonomía y del status profesional del profesorado; que la participación de los maestros seguía siendo escasa; que los Consejos de Profesores solían ser instancias de información y control, y que no había discusión pedagógica para atender el quehacer educativo, aparece la necesidad de crear en el gremio docente, instancias de participación y discusión en los temas educativos y pedagógicos (Editorial Docencia, 2006). De esta manera nace en 1999 el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, con el objetivo de “(...) lograr la legitimación de los docentes como profesionales autónomos, reflexivos y críticos, recuperando para sí mismos/as la construcción de un pensamiento pedagógico desde el gremio” (Editorial Docencia, 2006, p. 97), cuyo antecedente histórico fueron los Talleres de Educadores de inicio de la década de 1970 y su reparo en hacer de la escuela un espacio democrático (Vera, 2010). La finalidad de este movimiento, fue lograr mayor presencia en el debate educativo y transformar las propias prácticas de enseñanza y las de las instituciones escolares, mediante la investigación docente. Esta iniciativa fue exitosa en varias comunas del país y permitió reflexionar sobre las condiciones estructurales y culturales que se generaron en la dictadura y que afectaron la comprensión de las prácticas pedagógica (Vives, 2005).

Desde la década del '90, vemos cómo el Colegio de Profesores se ha ido fortaleciendo como organización social (Gentili y Suárez, 2005) a partir de una cercanía con los gobiernos de turno (Leiras,

2007) que los posicionaba como negociadores de las políticas de Estado (Assaél e Inzunza, 2008) y agente clave para las políticas de focalización en calidad y equidad que ha abrazado el Chile neoliberal postdictadura (Cornejo & Reyes, 2008).

#### **3.1.4. La consolidación y proyección del modelo educativo bajo los principios del neoliberalismo**

Desde el año 2000 en adelante, se consolida el Chile una lógica de funcionamiento de la política pública en educación fundamentalmente vinculada con diversos programas focalizados de discriminación positiva, los que mantienen la idea de que cada escuela es responsable de mejorar sus resultados educativos, así como de ofertar un servicio de calidad entre las diversas opciones de escuelas en el mercado de la educación (Cornejo, et al., 2015; Carrasco, 2016).

Desde el diagnóstico de que el problema ya no era la cobertura ni la inyección de recursos al sistema escolar, sino la calidad de los servicios ofrecidos por los centros escolares, se plantearía entonces la necesidad de instalar un sistema de estándares de desempeño, con los cuales las escuelas pudieran comparar sus resultados y eventualmente avanzar para su logro, permitiendo además un sistema de identificación con las que las familias y apoderados pudieran evaluar el desempeño en el que se encontraría las instituciones escolares. Para ello, en Chile se ha generado una serie de normativas legales con las que se arma un complejo sistema, que por un lado prescribe las funciones escolares a través del establecimiento de estándares de desempeño, por otro establece los mecanismos para fiscalizar y rendir cuentas sobre el quehacer y la gestión de las escuelas, y finalmente, genera mecanismos de evaluación con altas consecuencias para aquellas escuelas y profesionales que no cumplieran con lo esperado (OPECH, 2009).

En el año 2000 se construye el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) como forma de gestión y gobierno del espacio escolar. Asimismo, comienzan a instalarse procesos de acreditación de escuelas de pedagogías y prescribir marcos de actuación deseadas para las comunidades educativas (Assaél et. al, 2011). En este último caso, en el año 2001 comienza el proceso de construcción de un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que correspondería a criterios profesionales para el ejercicio de los docentes. Este marco, estaría concebido como un itinerario que otorga las bases para la evaluación y supervisión de las prácticas pedagógica (Mineduc, 2003), reduciendo el papel del docente al aula (Soto, 2006), así como a un ejercicio individual de acción demostrable y medible, en términos de su desempeño profesional (Sisto, 2009a).

Como parte del conjunto de acciones políticas que buscan focalizar al docente como actor clave del mejoramiento de la calidad educativa, el gobierno de Ricardo Lagos promulga la Ley N° 19.715, que consolida la creación de la “Red de Maestros de Maestros”, programa en el cual se incentiva un apoyo desde los profesores calificados con excelencia docente, hacia aquellos que parecen necesitar de esta ayuda. Tanto esta Red como el MBE resaltan la lógica del modelo o enfoque por competencias en la que se valora la acción desempeñada por sobre el sentido de lo realizado, es decir importa hacer una clase diversificada en sus estrategias metodológicas –marco para la buena enseñanza- independiente de si el contenido abordado en dicha estrategia sea pertinente o no para el contexto local y epocal de sus estudiantes (Carrasco, 2016).

De la misma manera, en la primera mitad de la década del 2000, se comienza a instalar una carrera docente sujeta a evaluaciones individuales del desempeño mediante pruebas de conocimiento y acción profesional (Sisto, 2009a). Como parte de estas iniciativas, el MINEDUC propuso la modificación del Reglamento de Calificaciones de Profesionales Docentes, lo que derivaría años más tarde, en un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. Con estas iniciativas, además, la remuneración percibida por el docente queda asociada en parte al desempeño en las pruebas de conocimiento y acción profesional, así como al desempeño general de la escuela en las pruebas estandarizadas.

En paralelo a todo lo anterior, el Colegio de Profesores comienza a negociar con el gobierno de Ricardo Lagos la necesidad de discutir mejores mecanismos de participación y desarrollo profesional del profesorado en materias educativas. Esta negociación termina con la construcción de un acuerdo amplio con el gobierno, que entre algunas cosas introduce ciertos mecanismos para mejorar el salario y la estabilidad del docente en su trabajo, acuerda la obligatoriedad de las carreras de pedagogías y revisa y propone la negociación de un nuevo sistema de evaluación docente (Tello, 2013). Constituyéndose este último acuerdo una de las negociaciones más complejas que tuvo que enfrentar el gremio docente. (Assaél & Pavez, 2008).

En el año 2000, el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile estaban de acuerdo en configurar un sistema de evaluación tendiente a la profesionalización de la docencia. Los profesores esperaban un sistema de evaluación que fuera protector de aquellos altamente calificados en el sector público (Núñez, 2001; 2007). Por su parte, el MINEDUC propuso la modificación del Reglamento de Calificaciones de Profesionales Docentes vigente a la fecha, lo que fue desestimado por el Colegio de

Profesores, ya que se buscaba un sistema de evaluación formativa, más no uno de calificaciones (Editorial Docencia, 2000). Esta discusión concluyó en una comisión técnica integrada por ambas partes, que entre algunas cosas concluyó con la identificación de estándares mínimos para la formación profesional y el desempeño docente. Lo anterior generaría unos años más tarde, un sistema de desarrollo profesional docente basada en estándares e incentivos y una serie de evaluaciones en la formación y en el ejercicio, lo cual fue ampliamente cuestionado por el sector docente por considerarlo, “punitivo, subjetivo y obsoleto” (Sisto, 2011).

En el marco de esta evaluación, los profesores de base cuestionan fuertemente cómo los dirigentes del Colegio de Profesores han llevado esta negociación. Consideran entre algunas cosas que la demanda por un desarrollo docente terminó encadenando un sistema de control del quehacer docente, alojado en los principios del neoliberalismo educativo y los mecanismos de rendición de cuentas que responsabiliza a los actores por lo que ocurre en la escuela (MUD, 2015). Desde aquí ya se comienza a gestar la reportada crisis del gremio docente, que no sólo implica un bajo nivel de afiliación de nuevos miembros, sino un descrédito a la legitimidad de las decisiones de sus dirigencias (Cornejo & Reyes, 2008).

Paralelo a esto, en el año 2006 se comienza a gestar en el país un amplio movimiento de estudiantes secundarios que convocó a diversas organizaciones sociales y desencadenó un gran debate sobre la calidad de la educación en el país, cuestionando la institucionalidad educativa y sus principios de regulación mercantil (Martinic & Elacqua, 2010). En este marco, se proyecta la legislación de una nueva Ley General de Educación (LGE) para derogar la cuestionada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), obligando al gobierno de la presidenta Michelle Bachelet a alterar su programa de gobierno en materia educacional (Assaél et. al., 2011). La presidente convoca a diversas comisiones para crear un Panel de Expertos para una Educación de Calidad, que buscaría entre algunas cosas analizar la viabilidad del cambio constitucional de la LOCE a LGE. Es interesante visibilizar cómo este panel indica la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente mediante el abordaje de un sistema, que por un lado regule la formación inicial y la carrera profesional docente y por otro, forme a nuevos docentes-directivos para el Chile desarrollado (Tenorio, 2011), dejando entrever la necesidad de transformación de la condición de formación y ejercicio docente.

Ahora bien, y como parte de la agenda gubernamental propuesta por el programa de gobierno de la presidenta Bachelet se construyen políticas focalizadas de mejoramiento escolar que buscan fortalecer

los mecanismos de gestión de las escuelas, estableciendo explícitamente la gestión escolar como el eje de las reformas educativas y la mejora de la calidad educativa (Carrasco, 2016), en esto aparece el Programa de Liceos para Todos, y posteriormente, desde el año 2006 al 2011, se instala el Programa de Liceos Prioritarios (Mineduc, 2007a). Asimismo, se permite la contratación de una asesoría técnica especializada (ATE) externa a la escuela para el mejoramiento de los procesos de gestión escolar. Con lo anterior se establece la necesidad de que las escuelas pudieran reorientar su organización bajo los principios de la gestión interna, lo que para Sisto (2012) implicó la instalación explícita de las lógicas de gestión empresarial al quehacer de las escuelas.

Otras de estas iniciativas fue la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) del año 2008, que otorga una subvención adicional para aquellas escuelas con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado, y la posibilidad de gestión autónoma para aquellas instituciones con desempeño destacado en sus resultados educacionales. La Ley clasifica a los establecimientos educacionales en tres categorías de escuelas: autónoma, emergente y en recuperación, y de acuerdo a estos criterios confiere distintos niveles de autonomía para la administración de los recursos asignados. Las escuelas que participen de la Ley SEP deben obligatoriamente diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo en cuatro áreas de desempeño, teniendo la posibilidad de contratar una asesoría externa para el acompañamiento en materias de gestión escolar.

La Ley SEP se trata de una legislación capaz de articular los mecanismos de rendición de cuentas con los de gestión escolar, generando un sistema de consecuencia bajo la lógica del accountability (Assaél et. al., 2011). Dentro de los efectos de la Ley SEP subyace una tensión significativa al instalar una lógica de autonomía de la gestión escolar, junto con otra de amenaza de sanción, con impactos importantes para las culturas escolares (Contreras, Corbalán & Assaél, 2012; Assaél, Acuña, Contreras & Corbalán, 2014). Con esta ley se acentúan los mecanismos de control por resultados, consolidando la exigencia de cumplimiento de estándares y la categorización de escuelas (Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, 2013).

En materias de formación docente, esta Ley espera que el profesorado sea capaz de diseñar materiales y crear didácticas, sin generar necesariamente las condiciones de trabajo básicas que lo permitan (Reyes et. al, 2010). Asimismo, flexibiliza las condiciones contractuales de los profesionales que se desempeñan en las escuelas, al introducir nuevos mecanismos de contratación para igual desempeño y

funciones (Raczynski, Wieinstein & Pascual, 2013), así como no cuestiona las condiciones de inequidad social que encubre para con el ejercicio profesional (Elacqua & Santos, 2013).

En este contexto, diversos sectores sociales –estudiantes, académicos y profesores- han demandado al Estado la necesidad de profundizar en reformas de fortalecimiento al sector público en desmedro, de iniciativa que generen competencias y un descrédito a la oferta pública. Esta demanda buscaría combatir los dispositivos, programas y estrategias políticas que se estarían desarrollando en las escuelas, criticando el supuesto de que la mejora escolar pasa por el aumento de la productividad de las escuelas y sus profesionales. En el fondo, el cuestionamiento profundo a cómo al modelo de la empresa privada instalado en la escuela e inspirando en las políticas de gestión, ha traído consecuencias negativas para los diferentes agentes escolares (Sisto & Fardella, 2011).

En el año 2007, y después de la firma de un acuerdo político y parlamentario que buscó dar respuesta a esta demanda social, se aprobó la Ley General de Educación (LGE), que buscaba modificar los principios que guiaban la educación del país para garantizar la equidad y la calidad educativa (Mensaje presidencial, 2009). Junto con esta Ley, se ingresan dos proyectos complementarios: el de Aseguramiento de la Educación Básica y Media (que crea la Superintendencia de Educación Escolar y la Agencia de Calidad de la Educación), y un segundo proyecto denominado Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública, ambas iniciativas con el fin de velar por mejores mecanismos de rendición de cuentas de las escuelas, tanto en la fiscalización como en la producción de los estándares para la calidad educativa.

El año 2010 con el gobierno de Sebastián Piñera, primer mandato de derecha luego de 50 años, se inicia una acelerada generación de iniciativas en materia de educación. Estas iniciativas que entran en educación con fuerza de ley consolidan un nuevo marco regulatorio que maximiza los mecanismos de privatización y neoliberalización escolar, así como los de estandarización educativa y responsabilización escolar y profesional de la mejora educativa. Cabe mencionar que si bien estas leyes configuran indicaciones específicas al sistema escolar, se van articulando entre sí, construyendo un sistema que parte por la regulación de la escuela, pasa por la prescripción de la labor docente y hoy se erige en la regulación de los niveles intermedios (Cornejo, et al., 2015).

En el 2011, se promulga la Ley N° 20.529 denominada “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización” (Ley SAC). Esta ley amplía la

tradicional concepción de calidad educativa, proponiendo la inclusión de nueve indicadores complementarios a los indicadores tradicionalmente medidos a través del SIMCE. En cualquier de los casos mantiene la lógica que asocia la calidad a la consecución de lo demostrable, y que valora el desempeño individual de resultados académicos (López, Ascorra, Bilbao, Núñez & Carrasco, 2015). Esta ley crea además la Superintendencia de Educación Escolar, otorgándole un rol fiscalizador y a la vez, que uno informativo de los procesos que ocurren en la escuela.

En este mismo año 2011 se crea la Ley de Violencia Escolar que busca reglamentar las relaciones pacíficas al interior de las escuelas, responsabilizando a las escuelas de una gestión adecuada de la convivencia escolar. Esta ley no sólo muestra una política híbrida en su funcionamiento, sino la ambivalencia constante entre la amenaza por las acciones que realiza la escuela y la promoción de un ambiente formativo mediante orientaciones de política pública (Carrasco, López & Estay, 2011).

Asimismo, se crea la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, conocida como la Ley Lavín, por el ministro de educación que la impulsaría, que define y regula algunas condiciones para la gestión escolar, otorgándole nuevas atribuciones a los sostenedores y directivos de los centros escolares y modifica el desarrollo profesional docente, instalando un sistema de incentivos para aquellos docentes que sean sujetos merecedores de reconocimiento profesional, es decir que sean competentes en pruebas de contenidos disciplinares y en la creación del portafolio. Esta ley también, realiza algunas modificaciones para la formación de los docentes en formación inicial y ejercicio, y regula las acciones de los mentores.

Sumado a esto, el año 2011 el Mineduc inicia un programa de focalización denominado Plan de Apoyo Compartido (PAC). El PAC entrega directamente herramientas pedagógicas, metodologías de enseñanza y asesoría técnica a escuelas con resultados SIMCE deficitarios en los últimos cinco años. El programa consiste en una intervención completamente estandarizada a través de la entrega en su forma definitiva de un plan de clase diario, entre otros materiales, que el profesorado no debe alterar (Raczynski, Muñoz, Weinstein & Pascual, 2013). Para los autores esta sería una política que iría en contra de un desarrollo profesional docente como un agente reflexivo de su realidad cotidiana, quedando su acción tecnificada al cumplimiento del plan prescrito.

Todo lo anterior, con constantes procesos de movilizaciones de sectores estudiantiles quienes demandaban una educación gratuita y de calidad mediante el desmantelamiento de los principios

neoliberales que rigen la educación y el Estado Chileno (González, Cornejo & Sanchez, 2006) y que eran consolidadas con los proyectos de ley del nuevo marco regulatorio de la educación chilena (Cornejo, et.al, 2015). En estos el gremio docente ha actuado como “sujeto ausente” de estas protestas, portando discursos que niegan la dimensión política de su trabajo (Cornejo & Insunza, 2013).

En la alternancia gubernamental con el segundo gobierno de Michelle Bachelet, uno de los temas que generó mayor controversia fue el del sistema de acreditación de instituciones de educación superior, los cuestionamientos a las pruebas estandarizadas y el avance progresivo de gratuidad en educación superior. Lo que implica que, a poco tiempo de ingresar a legislar, la presidenta impulsara una nueva Reforma Educativa que buscaba entre algunas cosas, mejorar la calidad educativa, la segregación, la inclusión, y pusiera fin al lucro en todo el sistema educativo, apareciendo la Ley de Inclusión (2016) que regula la admisión arbitraria de los y las estudiantes, prohibiendo la selección, eliminando el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. De la misma forma, entra en vigencia la Ley de Gratuidad en Educación Superior (2017) que regula el financiamiento en educación superior para aquellos estudiantes provenientes de los primeros deciles de acceso del país, avanzando a la gratuidad universal del sector universitario.

Otros de los temas que tuvo amplio cuestionamiento por parte de diversos agentes educativos fue la tramitación del proyecto, actual Ley, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En el año 2015 se inicia las negociaciones con el gobierno para desarrollar un sistema de desarrollo profesional que revalorizara la labor del sector docente, regulando además las condiciones de inicio, ejercicio y término laboral docente, combatiendo los altos índices de desgaste laboral y agobio reportados por el sector. Este proyecto que entra a la cámara legislativa recibe un amplio rechazo por parte del sector docente acusándolo de que no incluiría mejoras en la condición profesional del profesor y sería más bien un mecanismo concluyente de la implementación de los regímenes neoliberales en educación (MUD, 2015). El rechazo del sector docente se vio materializado en 52 días de paralización de actividades de los docentes del sector público, demandando un cambio en las lógicas neoliberales que lo sedimentaban. Sin duda esta acción, trajo consecuencias a los docentes, quienes no sólo eran cuestionados por la opinión pública en su opción vocacional (Moreno, 16 de julio 2015), sino que también eran vistos con sorpresa por la acción de protesta embestida, revitalizando un rol que pareciera haber estado ausente del acontecer político del país.

A pesar del histórico quorum docente que rechazó esta iniciativa, el Colegio de Profesores aprueba las modificaciones realizadas al proyecto y con ello la tramitación de la Ley N° 20.903 de Carrera Profesional Docente. Esta ley agrupa un conjunto de prescripciones normativas del trabajo docente vinculadas con la evaluación de desempeño, la Red de Maestros de Maestros, el MBE, la Asignación variable de desempeño individual, la prueba Inicia como evaluación diagnóstica de los conocimientos pedagógicos y competencias adquiridas por los profesionales egresados de las carreras de pedagogía y los sentidos de la colaboración docente.

Asimismo, esta Ley establece regulaciones en términos de formación inicial, continua en ejercicio, reajustes salariales, y atribuciones a los equipos directores con respecto al desarrollo profesional del profesorado. Para ello, establece cinco tramos para categorizar a los docentes, los cuales gozarían de un aumento de salarios y responsabilidades dependiendo del tramo en el que se encuentren: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II, siendo estos dos últimos tramos voluntarios. El acceso a los diferentes tramos se relaciona con méritos individuales medidos a través de evaluaciones de desempeño y certificación de conocimiento profesionales. Cada tramo, así como otras asignaciones asociadas a la cantidad de estudiantes prioritarios y características del establecimiento educacional definirán la remuneración percibida por el docente, pudiendo existir en una escuela diferentes remuneraciones para iguales funciones desempeñadas. La evaluación y la asignación a un tramo es obligatoria para todo el profesorado del sector público, siendo progresiva para los sectores particular subvencionado y pagado. En caso de ser mal evaluado en más de una oportunidad, el docente deberá salir del sistema público, encontrando únicamente posibilidades de contratación en el sector privado.

En cuanto a las condiciones laborales para los docentes en ejercicio, se aumenta de forma gradual las horas no lectivas y se propende a la colaboración docente. Para la formación inicial, se elevan los puntajes de ingreso a pedagógica y la acreditación obligatoria de estas carreras, bajo el supuesto de que sería un mecanismo para atraer a los mejores profesores. Pese a ello, se crea un nuevo mecanismo de inducción –mentoría-, para los nuevos profesores que ingresan al sistema escolar, en el supuesto que la propia formación no cubre un desarrollo profesional completo con respecto al ser docente, cuestión que no ocurre con ninguna otra profesión liberal en nuestro país.

De la misma forma, esta ley no modifica la figura y atribuciones del sostenedor creado en Dictadura, como tampoco consigna un cambio en cuanto al sistema provisional de los docentes, no dando

respuesta a la deuda histórica del sector. Para Cornejo et.al (2016) y Carrasco (2016) la carrera docente estaría sosteniendo la lógica de neoliberalización del sistema educativo, manteniendo la flexibilidad laboral como reguladora del trabajo docente al asociar las remuneraciones al mérito individual, sin generar mejoras en las condiciones y la organización del trabajo docente.

A modo síntesis, estas leyes terminan por configurar en el Chile neoliberal postdictadura, un marco regulatorio que prescribe el trabajo docente, así como la gestión de la escuela, a través de la instauración de mecanismos de rendición de cuenta, mediante la creación de una nueva institucionalidad capaz de definir estándares de desempeño y monitoreo mediante la gestión, los resultados de las escuelas. En esto, si bien las organizaciones de profesores lograron posicionarse en las discusiones políticas del Chile de intento democrático, terminan configurando una acción social cercana a los gobiernos de turno y a los partidos políticos en la configuración política del nuevo marco regulatorio chileno, lo que los mantiene en una crisis gremial sobre la base de una fuerza gremial deslegitimada en sus dirigencias y con escasos espacios de participación y representatividad del sentir de las bases de profesores. De hecho, algunas agrupaciones son incluso más críticas al señalar que la crisis del magisterio se construye sobre la base de una agenda política poco clara y definida sobre cuáles son los sentidos de la organización docente para los profesores en la época del neoliberalismo (MUD, 2017).

### 3.2. La complejidad de las organizaciones docentes en Chile neoliberal.

#### **3.2.1. Desafíos derivados del contexto Latinoamericano y del Chile actual**

Las experiencias latinoamericanas muestran un despliegue continuo y de amplia movilizaciones de los colectivos docentes en el continente. Este despliegue ha sido bajo la formas de reivindicaciones que mayoritariamente han estado vinculadas con aspectos concretos de sus condiciones laborales (Gentili, et. al, 2004; Gindín, 2011; Legarralde, 2008; Tenti, 2007). En este sentido, Argentina, Brasil y México, son ejemplos importantes para comprender la organización docente en Latinoamérica. Brasil y Argentina, destacan como los países que no sólo reportan la mayor de cantidad de acciones de organización y movilizaciones, sino que además, sus magisterios han estado en contra de la continuidad del modelo neoliberal (Gentili, et.al., 2004). El sector docente brasileño ha cuestionado fuertemente el proyecto educativo nacional, ubicando en el centro de su lucha el anhelo por construir escuelas democráticas (Barbosa Gouveia & Alexandre Dos Santos, 2013; Gindín, 2011). Por su lado, el magisterio argentino funciona como un organismo único y nacional de tipo sindical. La Confederación de Trabajadores de la

Educación de la República Argentina ha logrado liderar incluso las acciones de la amplia masa de trabajadores del país (Gudelevicius, 2011).

En el otro extremo, se encuentra Chile y México, que tienen una historia de consenso y aprobación al modelo neoliberal por parte de las organizaciones docentes, aunque estas historias convivan con resistencias al mismo modelo, tratándose de luchas contradictorias (Legarralde, 2008; Tellos, 2013; Vives, 2005; Reyes, et.al, 2010, Reyes, 2014). En el caso de México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación si bien eleva demandas laborales, negocia con éxito las políticas educativas debido a su cercanía con los partidos políticos de gobierno. Este sindicato no ha permitido mayores procesos de democratización en su interior, enfrentando en los últimos años, una crisis de representatividad y escasa afiliación de sus bases (Santibáñez, 2008). La crisis vivida en las organizaciones mexicanas se asemeja bastante a la vivida e indicada para el Colegio de Profesores en Chile en la actualidad (Cornejo & Insunza, 2013). Esta organización que es la más grande y representativa del profesorado chileno con cerca de 59.960 afiliados al año 2017 (MUD, 2017), hoy reclama mejorar a lo menos en tres ejes: el de la representatividad, tras una configuración gremial de docente mayores y escasa afiliación de nuevos profesores al sector gremial, el de la legitimidad tanto de las decisiones gremiales como de la gestión de sus dirigencias y en la participación, ya que si bien un amplia masa de profesores se encuentran afiliados, son escasos los profesores que participan en las acciones de protestas convocadas por esta fuerza gremial.

Para diversos autores, la crisis del gremio docente chileno tendría algunos de sus antecedentes en las reconfiguraciones de las relaciones entre escuela, docencia y sociedad que se han ido articulando en materia de política educativa en las últimas dos décadas (Cornejo, et al., 2014; González, 2015), como también, en cómo el profesorado ha ido paulatinamente creando discursos que se construyen a partir de una creencia de orden meritocrático de la sociedad, como si ésta se encontrara dada previa a su participación, lo que muchas veces terminan reproduciendo prácticas educativas que se basan en perspectivas bancarias, estableciendo una relación discursiva con los estudiantes de tipo vertical y jerárquica, lo que no puede sino ubicarlos en el mismo lugar respecto de quienes diseñan políticas “por sobre ellos” (Cornejo & Insunza, 2013).

La participación del profesorado chileno luego de la vuelta a la democracia fue quedando limitada a una función meramente consultiva (Leiras, 2007; Assaél e Insunza, 2008). La experiencia acumulada durante la década de 1980 había quedado paralizada ante la espera de que “desde arriba” se generaran

verdaderos y concretos procesos de participación, lo que paulatinamente ha configurado dificultades en la legitimidad de la acción política, afiliación de sus bases y participación de los propios afiliados en las acciones desplegadas a nivel institucional. Lo anterior, para algunos autores, implicaría la necesidad de revitalizar un proyecto político pedagógico, que recupere el lugar del docente como agente de transformación de un Estado garante de derechos sociales y educativos (Cornejo, et al., 2014).

Las formas de organización docente lideradas por el Colegio de Profesores han logrado más bien reivindicar un lugar de defensa de los derechos e intereses laborales, a través de negociaciones directas con la autoridad gubernamental, en la que se ha puesto la demanda del sector docente en la palestra pública y política de los gobiernos de turno (Assaél & Insunza, 2008). El profesorado organizado ha buscado situarse fundamentalmente como negociadores de políticas laborales, dejando en segundo lugar la búsqueda por influir en la estructura y gestión del sistema escolar, así como con la articulación curricular (Leiras, 2007) y/o el mejoramiento de los procesos pedagógico del espacio escolar (Núñez, 2001). Lo que no quiere decir que la demanda del sector docente ha sido únicamente asociada a cuestiones labores, más bien ha tenido una mezcla de convergencia de elementos sindicales, pedagógicos y políticos en la reivindicación de un elemento común: el lugar del docente en la estructura social y educativa del país. Pues, la demanda de reivindicación se ha configurado más bien, sobre la base de la recuperación de un poder decir en la escuela y la sociedad, posicionando un fuerte contenido asociado al reconocimiento profesional y social de la labor educativa (Loyo, 2001; Núñez, 2001; 2007; Gentili, et al., 2004; Gindín, 2007; Hevia & Ramírez, 2011; Galván, 2013; Ortiz & Rodríguez, 2015).

Es importante considerar el estudio de las demandas de las organizaciones docentes, pues éstas actúan como articulaciones de sentidos y significados claves para la conformación simbólica de los movimientos de profesores y sus agrupaciones. Las demandas intentan ser convergencias de resistencias locales como puntos de disputa y articulación de sentidos sobre el ordenamiento social y educativo, y en ello sobre aquello que implica ser docente (Langer, 2011). Desde las demandas los profesores pueden encontrar los argumentos para significar sus acciones tanto en lo cotidiano, como en la vereda de los movimientos sociales, a la vez que les otorga un marco de reconocimiento sobre una identidad grupal desde la cual comprender(se) como agentes políticos. De ahí que su consideración nos permite visualizar la matriz de sentido de la acción social organizada, en la configuración coyuntural en la que emerge dicha matriz (Retamozo, 2009a; 2009b). Siguiendo los aportes de Retamozo, (2009a) las demandas sociales pueden ser consideradas desde tres registros (1) petición y reclamo, (2) deseo y (3) reconocimiento. El

despliegue de estos registros permitiría visibilizar los significados que estructuran el sentido de estas organizaciones (Retamozo, 2009a), en este caso, de profesores. La petición es entendida como una solicitud hacia una/s autoridad/es competente/s en el tema, que puede tomar el estatus de reclamo, en la medida que interpela imperativamente a otro agente para una pronta solución. Desde aquí, se torna importante la inminente necesidad de construir un grupo antagónico, para que un movimiento y organización social eleve sus demandas (Laclau, 2005). Mientras que el registro de deseo entiende cómo la discursividad del grupo antagónico atraviesa a las demandas, en tanto ésta se configura desde una falta, la cual movilizaría al propio colectivo. Por su parte el registro de reconocimiento estaría dado por la lucha del colectivo por una práctica social desarrollada en espacios intersubjetivos, a través de la interpelación a una alteridad, cuya construcción ambigua, permite la emergencia de quién demanda.

Para el caso de las organizaciones de profesores existe una tendencia a construir demandas de tipo reivindicativo sobre lo que se espera del docente y el sistema escolar, las cuales se negocian a nivel gubernamental (Leiras, 2007; Ávalos, et.al, 2010). Para Loyo (2001) esto podría articularse en dos lógicas implícitas en la acción de reivindicar: una profesionalizante o de valoración de lo pedagógico; y otra proletarizante o de valoración de lo sindical. Ambas lógicas implicarían un continuo que nos permitiría entender la matriz de sentido de la configuración de las demandas del gremio docente, que bordearía entre elementos más propios de demandas por mejorar el trabajo o de configuración sindical y otras que implicarían cuestiones propias del ámbito profesional con una mayor valoración a lo pedagógico.

Pese a lo anterior, la OPECH (2009; 2016) sostiene que polarizar en el quehacer docente, la labor profesional de su matriz proletarizante sería un error conceptual, pues el profesor es a la vez trabajador-proletario como profesional. La fragmentación de la labor docente a una cuestión profesional o proletaria sería reflejo más bien de cómo se ha conceptualizado la labor del profesorado, y no así un atributo de la reivindicación del sector docente, que cómo han mostrado diversos estudios ha tendido a cuestiones laborales, pero con mezcla con elementos de lo que implica lo profesional, lo sindical-proletario y lo pedagógico (Núñez, 2001; 2007; Gentili, et al., 2004; Gindín, 2007; Hevia & Ramírez, 2011; Galván, 2013). De ahí que para Gindín (2011) la demanda docente que avala la acción sindical visibiliza la historia político-social que ha servido para el surgimiento y consolidación de los magisterios docentes y no así una tendencia absolutista de acción de las agrupaciones docentes.

Desde esta comprensión de que implica el ser docente y las posibilidades del contexto de emergencia histórico en el cual se ha configurado las demandas del gremio, es que sus distintos colectivos han conformados diversos tipos de agrupamiento docente, ya sea sindicatos, asociaciones profesionales, asociaciones mutuales, gremiales, colegiaturas, movimientos pedagógicos, entre otras. Existiendo en la actualidad una multiplicidad de formas de agrupamiento político de los profesores que articulan todas ellas, el fenómeno de la organización docente (Gentili, et al., 2004).

Pese a las diversas formas de agrupamiento, son aspectos comunes de las agrupaciones docentes latinoamericanas la emergencia de una demanda de reivindicación de la figura del docente relacionada con la figura del Estado y sus representantes gubernamentales (Vieira, 2008a; Da Silva, 2008; Góngora & Leyla, 2011; Galván, 2013; Reyes, 2014). En el establecimiento de la relación con el Estado y sus representantes, éste último se reconfigura como gestor y garante de lo educativo. Con respecto a los docentes, el Estado ha estado preocupado a lo largo de la historia de “mejorar” la cualificación del sector docente, llevando a cabo diversos procesos de profesionalización de la labor docente, así como “avance” en la mejora de las condiciones laborales (Núñez, 1989; 2001; 2004; 2007; Vieira, 2008b; Valdez, 2009; Reyes, et al., 2010; Gindín, 2011; Gomes, 2013; Viera, & Volz Klumb, 2014, Cornejo & Inzunza, 2013; Carrasco, 2016; Santos, Bugs & Duarte, 2016).

Pese a esto, un amplio sector de la sociedad civil chilena ha cuestionado a los profesores organizados por la centralidad de sus demandas a cuestiones únicamente de mejoramiento de las condiciones remuneracionales de la labor docente, argumentando mediante cuestiones profesionales su ascenso salarial (Legarralde, 2008). Esta crítica se ha acompañado de sospechosas cercanías de los dirigentes políticos del Colegio de Profesores de Chile con el Partido Comunista, que han hecho dudar la legitimidad de la acción colegiada del gremio con los gobiernos posdictadura y la buena fe estatal en las políticas de consensos de la democracia (Leiras, 2007).

Asimismo, se ha cuestionado la acción gremial aludiendo a que ésta ha centrado su atención a cuestiones macropolíticas, dejando de lado el lugar en la construcción de un proyecto cotidiano y las necesidades que vive el magisterio en las relaciones micropolíticas (MUD, 2017). Lo cual fragmentaría la acción cotidiana de los profesores tanto de modo individual como colectiva, pues el profesor no encontraría cabida para la inclusión de las demandas políticas del gremio docente al interior de su aula, escindiendo su labor profesional de su rol político (Carrasco, 2016). En este sentido, aparentemente

muchos docentes chilenos que aspiran a organizarse hoy día, estarían obligados a re-plantearse la articulación entre lo macro y lo micro político de su accionar profesional y político (Rodríguez & Espíndola, 2013; González, 2015).

Para Cornejo e Insunza (2013), las demandas del Colegio de Profesores están determinadas por la ausencia de un cuestionamiento activo y participativo sobre el actual modelo educativo. Para los autores, esto se debería a una dificultad para considerar cómo su propia subjetividad emerge como producto y resultado de un devenir histórico de organización y lucha colectiva. En este sentido, el pasado y la memoria de organización no aparecerían en el discurso docente como algo plenamente apropiado (Reyes, 2014). El discurso del profesorado sobre la politicidad de su trabajo se encontraría en parte alienado (Cornejo & Insunza, 2013), toda vez que se habría tecnificado su quehacer, asumiendo como propio los discursos que hegemónicamente lo colocan en el lugar del técnico calificado.

En este sentido, los discursos meritocráticos, vocacionales y el valor de la competencia llevaría a muchos profesores a “(...) construir sentidos comunes alejados de las lógicas dominantes, que sitúa a los docentes lejos de la perspectiva de la subjetividad constructora de lo social” (Cornejo & Insunza, 2013, p. 80). De este modo, el profesorado corre el riesgo de quedar enclaustrado en la pasividad y la desesperanza, dificultando sus posibilidades de organización y articulación social (Carrasco, Baltar & Ortiz, 2016).

Este fenómeno estaría a la base de la crisis que se le acusa al Colegio de Profesores, sumado a una tendencia explícita de esta organización por abrazar el pluralismo ideológico que invisibiliza el posicionamiento político de representación frente a las últimas protestas sociales (MUD, 2012). En este marco, es que han surgido nuevas agrupaciones de docentes, como es el caso del Movimiento por la Unidad Docente (MUD), la Corriente Popular, el Movimiento 50/50, el colectivo “Construyendo Movimiento Docente Organizado”, la Federación Nacional de Trabajadores de la Educación (FENATED), entre otros. Estas nuevas organizaciones si bien son paralelas al Colegio de Profesores, mantienen el lazo gremialista con éste, y creen en su democratización.

En cualquier caso, el surgimiento de nuevas organizaciones docentes pone de relieve la cuestión docente en tanto incidida por una reforma educativa nacional que carece de la voz del magisterio y que surge desde las políticas del falso consenso y el mantenimiento de un Estado Subsidiario de la demanda y no garante del derecho a la educación, que neoliberaliza las relaciones cotidianas en la competencia y el

individualismo tecnificando de la labor profesional del docente, tal como acusan diversos colectivos de profesores organizados (MUD, 2012; 2013, FENATED, 2015; González, 2015).

Cabe mencionar que paralelo a la realización de estudio, el Colegio de Profesores ha tenido un cambio en la dirigencia nacional, ingresando nuevas figuras desde estas nuevas organizaciones docentes y que llaman a la colegiatura del sector así como la unidad del mismo, dejando atrás la división del sector según tipo de dependencia educativa en la que se encontraba trabajando el profesorado. Este nuevo panorama es visto con esperanza por algunos sectores académicos que han sido cercanos al confluir de las organizaciones docentes, aludiendo a que estas nuevas agrupaciones de docentes podrían dar un giro a los significados de las demandas gremiales del sector (OPECH, 2016).

El Colegio de Profesores de Chile ha tenido una larga data de experiencias en términos de agrupamientos docentes, este caso se muestra híbrido en su funcionamiento, ya que si bien mantiene un estatus de colegiatura profesional, opera de un modo sindical, con funcionamiento único y nacional. El COPROCHI ha cargado en sus demandas las contradicciones de un estado nacional mercantilizado que, por un lado, es promotor de la descentralización educativa, por otro, rechaza la descentralización del currículo escolar (Caro, 2011,) a la vez que establece un sistema de gestión basado en indicadores homogéneos para todos (Assàel et al, 2011), lo que sin duda ha impactado en la crisis del gremialismo, en la medida que se ha sospechado de los profesores como cómplices de dichas legislaciones (Leiras, 2007).

En este marco, Cornejo y Reyes (2008) indican que para el caso de Chile, el modelo mercantil ha impactado de tres maneras en términos de la cuestión docente: en primer lugar, se ha despolitizado la acción política de los sujetos educativos, confiriéndole valor a la acción individual, poniendo en juego el discurso de la salvación educativa y la promesa de ascensión social mediante el mérito individual, o en palabras de Carrasco, Baltar & Ortiz (2016) a un mérito vocacional del sujeto docente. En segundo lugar, la escuela se ha colonizado por la subjetividad neoliberal, impactando en las relaciones sociales que se establecen entre sus miembros, las que cargadas por el individualismo, la competitividad, la desconfianza, el autoritarismo, ha hecho que los docentes deban preguntarse por las relaciones que establecen entre sus pares, con los estudiantes y la comunidad en general. Finalmente, este modelo ha impactado en la acción docente gremial, éstos han vivido una crisis de legitimidad en su acción política, repercutiendo en los niveles de representación y participación de los profesores.

Los desafíos que le quedan entonces a las agrupaciones docentes nacionales es poder agruparse para unificar voces que establezcan cuáles son los requisitos para llevar a cabo una labor reconocida histórica y socialmente. Así como visualizar una demanda que recupere una memoria histórica de organización (Reyes, 2014), y que refunda los sentidos pedagógicos de un proyecto que combine la experiencia cotidiana del profesorado y las posibilidades de acción transformadora del escenario social y educativo; problematizando críticamente la relación que se establece con el Estado, hoy anclado en los principios del neoliberalismo y las configuraciones del mercado educativo (Assaél, et al., 2011).

### **3.2.2. El fenómeno de la organización docente: algunas luces conceptuales**

Históricamente, los movimientos sociales han sido entendidos como un producto de la modernidad. Para Íñiguez (2003) las nuevas formas de capitalismo global involucrarían problematizar las perspectivas de análisis de los movimientos sociales, visualizando el ejercicio de sus organizaciones y la construcción de significados que hoy día realizan de ella, sus actores. Las organizaciones sociales se caracterizarían por oponerse a la intrusión del Estado y del mercado en la vida social de las personas, mientras que los movimientos sociales se definirían como un colectivo político amplio con fronteras difusas y borrosas, en las que los individuos tendrían un sentido de pertenencia en la medida que la organización de referencia sea concordante con la demanda aglutinadora del movimiento social (Íñiguez, 2003; Parra, 2005).

En este contexto, las organizaciones sociales se articularían en los vaivenes que toman los movimientos sociales y a la vez, que visibiliza el sentir y deseo de las bases ciudadanas (Flores, & Marín, 2009). En este espacio de organización existiría un lugar para comprender cómo los colectivos agrupados estarían luchando por el cambio social desde la emergencia de una subjetividad que enfrenta la escisión entre lo individual y lo social, así como entre lo micro y lo macro social (Zemelman, 2010). En el fondo luchando por la producción de prácticas de resistencias que permiten la negociación cultural y el encausamiento de una transformación social (Lager, 2011).

Ante esto, adentrarse en el estudio de la organización docente implicaría considerar no tan sólo aquello que es disputado en la vereda de los movimientos sociales por los diferentes agentes escolares, sino también la construcción de significados que realiza el cuerpo docente de sus agrupaciones o colectivos docentes. La organización aparecería como una matriz de significados y experiencias para la

identidad personal, colectiva y social del profesorado, que encausa las relaciones de poder/resistencia que producen la experiencia cotidiana, como la de los movimientos sociales (Foucault, 1982, Lager, 2011).

Por lo que esta tesis comprenderá la organización docente como un fenómeno político más allá del tipo de agrupamiento político, más bien como un extraño espacio de autonomía y articulación profesional, con límites difusos, en la que los y las profesores construyen y reconstruyen los significados acerca del carácter y lugar político de su profesión como agente de transformación del sistema escolar, tanto a nivel micro social como macro social (Souza de Andrade, 2016).

El fenómeno de la organización docente sería difuso en sus límites, caracterizado más bien por la diversidad y heterogeneidad de formas de agrupamiento (Loyo, 2001; Vieira, 2008a). Su estudio y comprensión nos permite adentrarnos en las cuestiones que rodean la labor del docente y las posibilidades que de ellas se construyen, ya sea como práctica de reproducción como de resistencia (Giroux, 1983) con respecto a un proyecto autónomo acerca de la pedagogía y la escuela.

Dentro de la literatura especializada en el fenómeno de la organización docente en Latinoamérica, encontramos como corriente hegemónica de producción científica aquella vinculada con los sindicatos de profesores, los gremios docentes, las asociaciones profesionales de docentes, sobretudo en su focalización con experiencias de organización docente referida a nivel nacional (Vianna, 2001; Gentili et al., 2004; Gentili & Suarez, 2005; Gindín, 2007; 2011; Helvia, 2008; Da Silva, 2008; Santibáñez, 2008; Tenti, 2007; Vieira, 2008a; 2008b; Dal Rosso, 2009; Dal Rosso, Hélvia & Da Silva, 2011; Góngora & Leyva, 2011; Nardacchione, 2012; Gouveia & Santos, 2013; Tello, 2013; Cornejo & Inzunza, 2013). Mientras que con menos fuerza investigativa, las experiencias de movimientos pedagógicos y colectividades profesionales, así como experiencias de los niveles distritales o regionales y escolar (Reyes et al, 2010; Dal Rosso, 2011; Galván, 2013; Robalino & Korner, 2013). En cualquiera de los casos, los diferentes tipos de agrupamiento confluyen y dan sentido al fenómeno de organización docente, que es entendido como una categoría abierta de significados disputado por el profesorado acerca de su profesión, tanto a nivel de los movimientos sociales y en la veredas de las relaciones micropolíticas entre los profesores de base social.

Para Vianna (2001), Núñez (2001) y más recientemente Vieira (2008a) en estudios de revisión sistemática sobre las organizaciones docentes latinoamericanas concluyen cuestiones similares en la tipificación de las organizaciones docentes. Lo primero, la dificultad para realizar un ejercicio

clasificadorio con una organización tan particular como la docente, que ha matizado su quehacer social entre ser un oficio y una profesión; y en segundo lugar, un abordaje de la organización y sus agrupaciones como una realidad heterogénea de múltiples causalidades y significados inacabada por definición; y finalmente, una orientación de que el tipo de organización, no necesariamente impacta en la acción social de los/as profesores/as organizados/as. Por ejemplo, en Chile si bien los profesores construyeron una asociación profesional en la práctica actúan como si fueran un gran sindicato, con una actuación de protesta híbrida en sus demandas y acciones.

Cada una de las formas de agrupación contribuiría a complejizar el fenómeno de organización docente y sus posibilidades de acción colectiva. Entre estas encontramos el sindicalismo, el asociativismo profesional, el gremialismo, en una posición intermedia los movimientos pedagógicos, y una instancia previa al agrupamiento político, los colectivos docentes. Cada formas de agrupamiento puede aludir a experiencias históricas diferentes la unas de la otras, y su estudio en muchos casos, implicaría epistemologías particulares para su comprensión; por lo que es menester de esta tesis dar cuenta de algunos de los elementos más significativos de cada forma de agrupamiento, los cuales pueden ayudar a comprender la demanda del sector docente, y brindar luces para la acción política organizada.

El sindicalismo docente estaría asociado a una tendencia de su protesta a causas laborales, vinculadas a la lucha por el contexto formal de trabajo y a los crecientes fenómenos de precarización laboral. Los sindicatos docentes vendrían de la mano de formas más amplias de organizaciones de trabajo manufacturero, y permitirían la reivindicación del lugar del docente-trabajador. Es un aporte para esta complejización de la organización docente, las experiencias de cómo los trabajadores pasan a de una demanda individual a una colectiva (Da Silva, 2011), y que para el caso de los docentes se vuelve clave como una acción de visibilización de la precariedad de las condiciones laborales individuales y colectivas en las que se encuentra la profesión docente (Tenti, 2007). Son interesantes también, los aportes del nuevo sindicalismo (Delfini & Ventrisci, 2016; Montes & Dobrusin, 2016) desde el cual se comprende que aquello que viven las organizaciones políticas de los docentes no es diferente a la crisis generalizada de la organización del sector laboral.

Las asociaciones profesionales por su parte argumentarían cuestiones tendientes a la profesionalización de la docencia, y en ello a la disputa de los proyectos pedagógicos, curriculares e incluso didácticos que confluyen en el ejercicio docente como profesional de la educación. La demanda

de esta forma de agrupación estaría mucho más implicada en la reacción frente a las políticas de profesionalización basada en el establecimiento de estándares nacionales e incluso mundiales para ser docente (Pereira & Tambora, 2011). Es interesante hacer notar las aportaciones de este tipo de agrupamiento para repensar la pregunta por lo profesional en las organizaciones de profesores y en ello, el vínculo con modificaciones en las orientaciones curriculares de las propias asignaturas (Perín & Genta, 2011; Rodríguez & Espíndola, 2013). El Colegio de Profesores de Chile responde a este tipo de agrupamiento en términos de su configuración legal, al igual que otras colegiaturas profesionales que existen en el país.

El gremialismo docente es una forma de agrupamiento político que revitaliza la identidad de organización política de los profesores, independiente de cualquier clasificación que se sostenga de ellos. Se llama gremio al conjunto de trabajadores que comparten o un mismo oficio o una misma profesión. Son interesantes los estudios que se desarrollan en esta perspectiva, sobre todo las vinculaciones que realizan con una identidad gremial de los profesores (Dal Roso, 2009), y las trayectorias de los dirigentes en la agrupación (Vieira, 2008a). Se rescata de este tipo de agrupamiento la necesidad de revitalizar una demanda que colectivice al sector docente en demandas comunes que posicionen una identidad política del profesorado, y que hoy es tan clave para el sector docente chileno (Prieto, 2008; Mannoichi, 2013). Cabe mencionar que son escasos los estudios que hablan de gremialismo docente, la mayoría que lo hace corresponde a experiencias en Argentina; el resto homologa el gremio al magisterio. Pese a ello, la tradición gremialista designa una corriente de pensamiento social, político y económico, inspirada en la doctrina social de la Iglesia, que sostiene la inocencia de que el ser humano es bueno y el recto ordenamiento de las sociedades (Southwell, 2009).

Por otro lado, encontramos tipos de instancias de organización denominadas movimientos pedagógicos, que han surgido en respuesta a la sobrefocalización del gremio docente en cuestiones sindicales, relevando en sus demandas cuestiones de tipo pedagógico, tanto en términos de democratización de la autoridad pedagógica en el espacio de la escuela y el aula (Vera, 2010), o en términos de la construcción de un proyecto curricular basado en la colaboración docente (Reyes, 2010). En su gran mayoría los movimientos pedagógicos surgirían desde las instancias nacionales de agrupamiento docente, e incluso en muchos casos como una instancia paralela de la disputa de la acción social que debiese tener las agrupaciones docentes como estrategia colectiva (Vives, 2005). Es interesante también, los estudios de este tipo de agrupamiento sobre todo por la visibilización de la disputa ideológica

que las organizaciones docentes realizan en función del currículum y la autonomía pedagógica (Pinto, 2013).

Por otro lado, encontramos algunas distinciones con respecto a las agrupaciones docentes, sobre todo para instancias previas de organización que harían referencia a los colectivos docentes. A diferencia de las agrupaciones docentes, los colectivos docentes serían una instancia formal mas no institucionalizada, que surgen para debatir situaciones cotidianas de la labor pedagógica, y desde el cual sería posible modificar la escuela desde un entendimiento similar al de la organización del sujeto docente como agente de cambio político-social. Para este tipo de agrupaciones no es un objetivo explícito su participación en agrupamientos políticos docentes, más bien el énfasis se encuentra en el fortalecimiento colectivo mediante la generación de espacios de intercambio pedagógico-educativo entre diferentes agentes escolares (Reyes et al., 2010, Fardella, 2015).

En todas estas experiencias, el fenómeno de la organización aparece cruzada por la reivindicación de la figura del docente y el mantenimiento de una identidad grupal que le otorga fuerza de sentido a las acciones de los profesores organizados y sus agrupaciones (Dal Rosso, 2011; Carrasco, 2016). De este modo, las agrupaciones buscarían a lo menos, el reconocimiento, redescubrimiento o la defensa de una identidad personal y colectiva sobre que implica ser docente (Flores & Marín, 2009), surgiendo la agrupación desde una revisión crítica de los procesos históricos en la que se construye la identidad de los sujetos docentes (Helvia, 2008; Rodríguez & Espíndola, 2013). En esto, la propia acción de los sujetos organizados se torna una cuestión fundamental en la medida que son ellos quienes construyen las condiciones de explotación -material y simbólica- que eventualmente son germen para el surgimiento de una agrupación docente. Para Dal, Roso, Leite y Da Silva (2011) sería precisamente la construcción sobre las condiciones objetivas y subjetivas las que permiten el surgimiento de una agrupación.

Siguiendo los aportes de Dal Rosso, Leite y Da Silva (2011) a nivel general las condiciones tanto subjetivas como materiales se encuentran en el despliegue y cuestionamiento del ejercicio de las políticas educacionales en las escuelas y su papel en la regulación del trabajo docente. En los estudios de Helvia (2008); Dal Rosso (2009); Mirada (2009); y Reyes, et al. (2010) vemos un despliegue en los procesos de fracturación de la sujeción hegemónica en pos de una instancia de reivindicación autónoma del papel político de los y las docentes sobre la formación, el ejercicio del magisterio y el lugar de la ideología política. Es decir, sería en las propias regulaciones de la política del Estado y su traducción desde las

organizaciones docentes, en dónde se fractura una subjetividad que demanda una regulación a lo menos distinta, de su profesión y trabajo.

Para Helvia (2008) en cuanto a las condiciones objetivas se requiere de un número grande de profesores en una situación laboral precaria, así como políticas elitistas de restricción de acceso a la población; lo cual debiese circular en el ámbito externo, para permitir la identificación de una situación generalizada de explotación y en ello, la emergencia de una subjetividad docente crítica con respecto a su situación social y laboral. Pese a ello, Dal Rosso, Leite y Da Silva (2011) son críticos al identificar como características generales de las agrupaciones docente una dificultad por definir la figura de quien contrata, lo que establecería una demanda por reconocimiento social por parte de un Estado difuso y una sociedad civil cada vez más fragmentada en las lógicas mercantilizadoras (Ortiz & Rodríguez, 2015; Carrasco, 2016). Lo que sería coherente con las aportaciones teóricas que nos plantea Guerrero (2017) acerca de las políticas dirigidas a la profesionalización del sector docente que han impactado en la tecnificación de su rol, y en ello, han contribuido con el bajo reconocimiento social que ostentan los docentes.

En este contexto, diversos autores son críticos con respecto a las políticas que disputan lo que se espera del docente y que han articulado como su identidad. Por un lado Cornejo (2006; 2007) muestra como una desprotección generalizada del sector docente por una flexibilización de las condiciones de ejercicio profesional, generando “altos niveles” de malestar docente. Estas políticas han “reducido, limitado y definido” lo que debe entenderse por trabajo docente, ampliando el horizonte de acción en lo económico y en el incentivo individual, en desmedro de procesos de colectivización docente (Sisto & Fardella, 2011). De hecho Reyes (2005) argumenta que las políticas de orientación al sector docente han chocado con una identidad gremial histórica del sector docente, que ha levantado una demanda de reivindicación que va más allá del mejoramiento de las condiciones salariales y que ha disputado una función social de lo educativo en el ejercicio de las políticas educacionales.

En la actualidad existen diversas políticas que encausan el desarrollo de la profesión en su ejercicio tutelar; las cuales para algunos autores encubrirían un ejercicio ideológico de control y desvalorización de los docentes (Sisto, 2012; Assaél, Albornoz & Caro, 2018). Estas políticas han implicado una forma de gerenciar no sólo el trabajo y el cambio de la docencia al interior de la escuela, sino también han repercutido en la organización y colectivización de los docentes en el espacio escolar (Sisto, 2012) y que hoy los mantiene en una crisis de sentido con respecto a su organización y las posibilidades de acción que

en ello caben a nivel macrosocial como a nivel microsial (González, 2015). Sin embargo, qué, cómo y para qué se ha articulado la reivindicación de la profesión docente en el Chile neoliberal.

### **3.2.3. La organización docente y la reivindicación del reconocimiento profesional**

La reivindicación del sector docente chileno no ha sido, ni siempre ni únicamente, sobre las condiciones remuneracionales de su trabajo (Fernández, 2001; Gentili & Suárez, 2005, Vives, 2005; Reyes, 2014), por el contrario, ésta se ha configurado sobre la base de la búsqueda de mayores niveles de reconocimiento social sobre la figura del docente como un agente profesional clave en el acontecer político y educativo. La centralización en cuestiones remuneracionales de los movimientos y colectivos de docentes, ha sido más bien una estrategia del sector conservador-dominante para acusar a los docentes de falta de vocación y servicio público con el sistema educativo y en ello, con los aprendizajes y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes (Carrasco, 2016). Por el contrario, diversos autores han sostenido que la reivindicación del sector docente ha puesto el reconocimiento de su condición profesional como una cuestión necesaria para mejorar los sistemas escolares y lograr los principios de perpetuación del Estado-Nación (Vianna, 2001; Gentili, et al, 2004; Bollín, 2009; Miranda, 2009; Vieira, 2011).

En esto, los docentes han reclamado mayores niveles de autonomía y control con respecto a su trabajo, aludiendo que las acciones que ellos realizan provienen de cuestionamientos profesionales, y que implican discutir las condiciones en las que se desarrolla la labor educativa, el sistema educativo y su arquitectura de funcionamiento, así como las orientaciones y políticas de reconocimiento y dignificación de la labor docente (Revista Docencia, 2005; 2011; 2014). En el fondo, los profesores piden dignidad y reconocimiento de su labor profesional, más que sólo salarios o vacaciones más largas. Esta demanda de reconocimiento se articula mediante la construcción de una reivindicación por cuestiones profesionales (Fernández-Enguita, 2001; Tenti, 2005; Vaillant, 2007; Ávalos, et.al, 2010, Ortiz & Rodríguez, 2015).

La reivindicación docente ha ido en contra de los modelos de tecnificación y control social de sus políticas de profesionalización (Sisto & Fardella, 2011), en tanto éstas han desvalorizado la profesión y le han otorgado escaso reconocimiento social (Vaillant, 2007). En esto, el sector docente ha puesto en la discusión su oficio como una cuestión de complejidad técnica y profesional, de necesaria regulación (Revista Docencia, 2006) y de amplio reconocimiento social, por la trascendencia de su rol en la inculcación de los valores y configuraciones del proyecto político del Estado-Nación (Revista Docencia,

2002). De ahí que la opción profesional por convertirse en docente confluya en una compleja identidad vocacional, apostólica, de servicio público y con características profesionales (Núñez, 2004).

En este marco, diversos autores son críticos al señalar que la identidad del docente ha sido configurada fuera del magisterio y sobre la base de los principios del proyecto político neoliberal que se ha instaurado en el país (García, Hypolito & Vieira, 2005, Sisto & Fardella, 2011; Sisto, Montecino & Ahumada, 2013). Y si bien, no es posible hablar de única identidad magisterial (Núñez, 2004; Ávalos & Sotomayor, 2012), una de las tensiones más significativas reportada para la literatura y que influye en la acción reivindicativa de las organizaciones es la identidad del profesorado como técnico versus la identidad como profesional (Apple, 1989; Carr, 1990; Carr & Kemis, 1998; Giroux, 1997, 2005; Elliot, 1993; Núñez, 2004; Tenti, 2005; Pinto, 2005; Reyes et. al., 2012; Reyes & Pino, 2010).

Este cuestionamiento ha implicado para las organizaciones de profesores, reposicionar la pregunta por lo profesional; luchando con la opinión pública y el Estado, por un nuevo modelo de formación profesional basado en la autonomía profesional y el reconocimiento del docente y sus organizaciones. Para Fernández (2001) esto ocurriría porque los modelos de formación profesional son más que un sistema de cualificación, son una disputa de proyectos políticos en el orden social, pues en ello se pone en juego su deber ser. En el fondo, la diversidad de modelos de formación profesional implican la confrontación de ideales de ser docente, los cuales coherentes con sus proyectos sociales, se ponen en disputa en el escenario político, social y educativo. De ahí que la demanda del sector se configure sobre la base de una identidad colectiva que demanda la recuperación de la voz con respecto al cómo, el por qué y el para qué educar, con acciones de protesta social que han circulado en igual cantidad de movilizaciones, entre lo político -acerca del sistema educativo y el rol político de los docentes-, lo sindical -acerca de las condiciones de ejercicio de la docencia- y lo profesional -acerca de modelos de desarrollo y cualificación docente-.

La formación sistemática y especializada de docentes otorgada por los gobiernos, ha emergido en respuesta de las propias demandas del magisterio por regular los sistemas de perfeccionamiento y evaluación docente existentes (Revista Docencia 2011; 2014; Pinto, 2012). La dificultad es que la formación entregada por los gobiernos ha tendido a la tecnificación del rol profesional de los docentes, prescribiendo su trabajo en estándares de desempeños, alejados de su trabajo real (Biscarra, Giaconi & Assaél, 2015; Cornejo, et.al, 2015). Para Núñez (2004), este tipo de formación se destaca por la

construcción de un marco de conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza, más no en la construcción de ciudadanía, y el cual es funcional con la actual producción masiva de sujetos de mercados. Este modelo ha ido en contra de los ideales gremiales, en tanto los docentes han reclamado mayores espacios de autonomía y control disciplinario (Ávalos & Sotomayor, 2012, Fardella & Sisto, 2015).

En la literatura especializada existen dos grandes modelos para comprender la profesionalización docente. Por un lado el modelo organizacional basado en un discurso de control sobre la profesión bajo la idea de que lo profesional se construye por fuera de la profesión, bajo la lógica de experto gerente o autoridad experta. Este modelo se caracterizaría por una creciente estandarización y rendición de cuenta del ejercicio profesional. Lo anterior construiría una identidad profesional tecnificada y desvalorizada en su rol, en desmedro de una profesional práctico reflexivo sobre su práctica; propio de un modelo ocupacional de profesionalización del gremio docente. El discurso del modelo ocupacional se construye sobre la base de una autoridad del grupo colegiada y que implica la confianza entre el empleador y el cliente sobre el juicio autónomo del profesional docente (Evetts, 2013). En Chile existe una mezcla de ambos modelos, por tanto, se propende la libertad de cátedra, a la vez que se prescribe el trabajo mediante mecanismos de rendición de cuenta (Ávalos, 2013; 2015).

El profesorado como técnico se define como una práctica que determina el conocimiento o la información seleccionada y organizada por otras personas, de ahí la necesaria figura de un experto externo a la pedagógica para prescribir aquellos conocimientos. Tal determinación interioriza en el pensar y la práctica docente la desapropiación curricular del contenido escolar (Pinto, 2012). Por lo tanto, el territorio de la escuela y de la sala de clases no es del currículo, sino el de la didáctica bajo una racionalidad instrumental, en la que el docente sólo debe ser capaz de innovar en sus formas de reproducir el contenido oficial sin cuestionar la ideología que está a la base de la construcción del currículum y la elección de contenidos (Pinto, 2005, 2013, Guzmán & Pinto, 2004).

Esta tecnificación trae como consecuencia la descualificación y proletarización del trabajo docente, reduciéndolos a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar (Apple, 1989; Giroux, 1997, 2005; Guzmán & Pinto, 2004; Reyes et. al., 2012). Esta tecnificación se enmarcaría en un contexto sociopolítico que precariza las condiciones laborales, concluyendo con altos niveles de

malestar en el profesorado y bajo reconocimiento de la labor docente (Vaillant, 2007; Hypolito, Pizzi & Vieira, 2009).

En este sentido, la idea de la profesionalización docente ha sido debatida desde diversas perspectivas. Bajo la noción de “intelectual transformador” el profesorado es profesional al buscar “hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1977, p. 177). Se trata de un profesorado reflexivo y políticamente activo, comprometido con el medio; con conciencia de que las relaciones de enseñanza son relaciones sociales, con capacidad de acción con propósitos de transformación no sólo en el ámbito de las prácticas de aula sino también en el contexto social más amplio. Se trataría de un profesional capaz de descubrir en su práctica profesional, espacios y tipos de acción pedagógicas que impliquen una alternativa democratizadora (Freire, 1973; Giroux, 1997).

Definir la profesión docente bajo el enfoque del intelectual transformador es reconocer que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento (Giroux, 1997). Para los autores de la pedagogía crítica sostener una visión del intelectual transformativo implica una distancia conceptual y política de la definición de profesión basada en la figura del “práctico reflexivo” (Shön, 1998). Para la pedagogía crítica, si bien es destacable el aporte de estas corrientes al mejoramiento del ejercicio pedagógico, el práctico reflexivo no analiza necesariamente el papel del currículum en la transmisión ideológica del Estado, ni cuestiona las implicancias políticas de la práctica docente más allá de la comunidad educativa (Pinto, 2013) como tampoco rompe con el paradigma hegemónico de la decisión didáctica (Guzmán & Pinto, 2004).

En este sentido, tanto la figura del intelectual transformador, como la del práctico reflexivo, apuntarían de algún modo a que la base del desarrollo profesional docente debe analizar no sólo las condiciones subjetivas de los procesos de cambio, sino también las objetivas y cómo podrían cambiar las unas y las otras (Dal Roso, Helvia & Da Silva, 2011). De este modo, el desarrollo de una autonomía profesional e institucional debe contemplarse en relación con el desarrollo de la autoconciencia en clases, conociendo a fondo las estructuras que reprimen y/o facilitan su libertad de acción para convertirse en un profesional. El profesorado que promueve y desarrolla procesos de autonomía, se convierte en investigador activo, que busca el mejoramiento de las prácticas, los entendimientos y las situaciones, procurando avanzar con más seguridad hacia el futuro mediante la comprensión de cómo sus propias

prácticas son construcciones situadas, considerando para ello, las instituciones y políticas en que trabaja (Carr & Kemis, 1998).

Al caracterizar a este profesorado profesional (intelectual transformador y práctico reflexivo), Freire (2004) enlista un conjunto de características que debiese tener tanto en su desarrollo profesional como en el ejercicio docente, dentro de las que destaca el rigor metodológico y la capacidad e investigación cotidiana, el respeto a los conocimientos del estudiantado, un quehacer ético y crítico, capacidad de lucha en defensa de los derechos del estudiantado, autonomía, esperanza, curiosidad, compromiso, libertad, autoridad, disponibilidad para el diálogo, entre otras. De ahí que un docente reconocido en su labor profesional asume un doble sentido con respecto a su acción, como un autónomo en su quehacer técnico y como un sujeto político de esperanza para hacer de la escuela un lugar cualitativamente mejor, tanto para él, sus estudiantes, como sus pares (Freire, 2010; 2015).

Pese a ello, los altos niveles de malestar y la falta de estatus que hoy abunda en los sistemas políticos y sociales con respecto al docente, hacen que la demanda por el reconocimiento profesional se vuelva clave y necesaria. Para Martín-Baró (1983) el reconocimiento de los movimientos sociales y los colectivos organizados sería una demanda reivindicativa acorde al momento deshumanizador que viven las sociedades latinoamericanas, tras la arremetida del capitalismo neoliberal. De hecho, el malestar docente que se encuentra reportado en la literatura desde diversos estudios (Cornejo, 2009; Cornejo & Reyes, 2008; Reyes, et. al., 2014) se relacionaría con la percepción de un rol docente desvalorizado y cuestionado en la decisión vocacional de ser un profesional de la educación. Siguiendo a Gavilán (1994) “la percepción de la ‘desvalorización del rol docente’ influye en la sensación de su malestar y en las elecciones vocacionales” (p. 224). Para diversos autores, esta desvalorización surge desde las familias del estudiantado, las condiciones laborales y el escaso reconocimiento de las autoridades ministeriales o gubernamentales, redundando en un descrédito de la profesión (Fernández, 2001; Gavilán, 1994, Tenti, 2005).

En este escenario de desvalorización, la vocación aparece como redentora del reconocimiento profesional, permitiendo que el profesorado recupere bienestar (Vieira, 2011; Ferreira & Ondina, 2011). Esto es coincidente con el estudio de Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013) quienes concluyen que el profesorado sostiene la creencia de que la vocación y la pasión son elementos fundamentales de la enseñanza, que otorgan mayor satisfacción y plenitud en el quehacer profesional.

Sin embargo, definir el compromiso profesional a partir de la vocación esconde una representación social hegemónica que justifica una situación opresiva de invisibilización de las condiciones de contexto en el ejercicio de la labor profesional (Seidmann, 2015; Carrasco, Baltar & Ortiz, 2016). En este contexto “aparece una tensión entre la vocación entendida como ‘apostolado’ y el trabajo profesional en el que el rol docente surge desvalorizado e impotente” (Seidmann, 2015, p. 352). Esto ha llevado a que exista en la actualidad una oposición o tensión entre profesión y vocación (Tenti, 2007; Vieira, 2011; Ferreira & Ondina, 2011; Alarcón, 2011; Larrosa, 2010; Seidman, 2015;). Para Tenti (2007), la docencia siempre se definió como “una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y de vocación”. Para el autor, esta mezcla ha permitido continuar destacando en el tiempo la vocación del profesorado como un instrumento para controlar su accionar, además de suplir carencias materiales y formales para con su desempeño.

De todos modos, aunque esta oposición aparezca reportada en la literatura no se trata necesariamente de una relación excluyente, ya que es posible pensar en un profesorado que detenta una vocación profesional o profesión vocacional y sea a la vez un intelectual transformativo de su realidad cotidiana, como la de sus pares (Vieira & Tavares da Silveira, 2015). En cualquier caso, la profesión docente se diferencia de la vocación en cuanto la primera se refiere a la opción por el ser docente, mientras que la segunda referiría más bien, al ejercicio docente, a su trabajo y fundamentalmente, al proceso de enseñanza. La profesión docente tendría características particulares, compartiendo las típicas de las profesiones liberales - preparación académica, posesión de un título, reglas éticas, etc.-, y alejándose otras como el trabajo en grandes organizaciones, el sometimiento a control jerárquico, la elección de clientes y la posibilidad de cambio de la función desempeñada, entre otras características (Tenti, 2007).

Sin embargo, ¿es únicamente la vocación la respuesta para los bajos niveles de reconocimiento profesional? Claramente la respuesta es negativa, pues si bien la vocación reconfigura la complejidad de la profesión docente y le otorga garantías y sentidos para la acción cotidiana, es necesario pensar las condiciones sociales desde las cuales se reconoce la labor del docente. Claramente, esto implica valorar la opción profesional más allá de la decisión individual, entendiendo que el rol de la docencia trasciende las barreras de los individuos y se haya en la opinión pública como un rol ideológico *necesario* y porque no decir, *disputado* (Martín-Baró, 1983).

Es de interés de esta tesis realizar un zoom a las conceptualizaciones de reconocimiento social, sobre todo aquellas que lo entienden como una ideología de ordenamiento y legitimización del saber –en

este caso docente- sobre la configuración del sistema educativo. En el fondo argumentar la apropiación y defensa del lugar de las organizaciones como agentes intelectuales y transformadores de la discusión, decisión y promulgación acerca de los modelos de regulación profesional. En el supuesto, de que la recuperación de un modelo de formación que le otorgue un lugar político (intelectual-transformador) a los docentes contribuye con la supuesta crisis identitaria que atravesarían, en tanto se pone en el centro del debate el control disciplinar de los docentes sobre la recuperación de un proyecto pedagógico que cuestione el lugar del currículum en el ejercicio de sus organizaciones (Pinto, 2004; Ávalos, et.al, 2010, Reyes, 2014; González, 2015).

Existen múltiples formas de conceptualizar el reconocimiento (Honnet, 2006; Renault, 2007; Buttler, 2008; Fraser, 2009; Retamozo, 2009; 2010; Guerra, 2016; Guerrero, 2017). Todas ellas coinciden en que el trabajo productivo –material e inmaterial- es una esfera de reconocimiento para la labor profesional. Para Honnet (2006) el reconocimiento implicaría una acción de hacer visible más allá del acto cognoscitivo, a un individuo o colectivo; es decir, validar la figura del otro más allá de su señalamiento; lo que para Guerra (2016) sería visibilizar a un otro autónomo en su acción y legitimidad, en el fondo valorar al otro no únicamente por su autonomía profesional, sino también como un auténtico otro, diferente y con capacidad de agencia en el escenario social. Lo que implica que el reconocimiento va más allá de los individuos que son reconocidos/as, y pasa a ser un fenómeno ideológico de (de)velamiento de un otro como categoría social (Fraser, 2009). En este caso, el reconocimiento de la profesión docente implicaría asumir la condición necesaria, y de disputa ideológica que implica la docencia para el desarrollo de las sociedades. En el fondo el reconocimiento no es un acto, es una ideología; y debe ser visto más allá de las relaciones de dominio de unos sobre otros, sino inscrito en relaciones de poder productivo en la que se reconoce como una estrategia solapada de hegemonización de un ideal (Honnet, 2006).

Hablar de una ideología del reconocimiento en un contexto tal significa, atribuir a una praxis determinada en sí una valoración positiva y negativa, lo que guarda implicancias éticas y políticas para la consideración de la docencia y del proyecto social que desde ella se levanta. De ahí que lo impulsa el reconocimiento sea el conflicto social, esto es las expectativas, acuerdos y conflictos de legitimidad entre grupos sociales establecidos (Rojas, 2016), que para el caso de la docencia surge también de las agrupaciones políticas que conforman el fenómeno de la organización de profesores.

En este contexto, el reconocimiento profesional que reclaman los profesores implica luchar contra la ideología que distancia la demanda del sector docente sobre aquello que hacen y desean hacer (Fraser, 2009) y en ello, el trabajo real del trabajo prescrito, lo que según algunos autores provoca malestar y desvalorización profesional (Cornejo, et.al, 2015; Rojas, 2016). En palabras de Fraser (2009) el reconocimiento social de un grupo social implica la reivindicación más allá de la distribución económica, más bien como un criterio de justicia de un sector desfavorecido por los acontecimientos políticos dominantes, los cuales impiden la emergencia de un docente intelectual transformativo de sus prácticas cotidianas en una compleja red de relaciones de poder/saber.

La desvalorización del sector docente se expresa en: bajos niveles de salarios, continuos mecanismos de responsabilidad por resultados y una creciente opinión de que cualquiera puede ser docente (Ávalos & Sotomayor, 2012). Lo paradójico, es que los profesores construyen una baja percepción de valoración de su gremio en términos sociales, a la vez que erigen una percepción positiva de la valoración de su propio trabajo (Ávalos, 2013). Esta paradoja nos muestra que la construcción del reconocimiento profesional no pasa únicamente por el descrédito o desvalúo de la acción del docente, sino también por la valoración del estatus histórico del profesorado, que hoy se reconoce de forma ambigua, por una sociedad que en palabras de Ávalos (2015) “tiene altas expectativas con respecto al rol profesional, y no entiende que para lograr esta expectativa se requiere de un reconocimiento del estatus docente, así como de prácticas de apoyo y autonomía por parte del Estado”.

Siguiendo los trabajos de Guerrero (2017) acerca del reconocimiento docente, sostiene que sería en el trabajo educativo y su cuestionamiento, en dónde los docentes encuentran la posibilidad para ser reconocidos en su labor profesional. La autora sostiene que la categoría de reconocimiento no puede entenderse sin su contexto social, por lo que hoy pensar el reconocimiento docente implica cuestionar la vocación y asumir la “vergüenza” de pensar una práctica profesional inconclusa e ineficaz, con la amenaza constante de ser recriminados por las decisiones y acciones profesionales desarrolladas (Guerrero, 2017). Según Honnet (2006) esto sería propio de sociedades que construyen acciones políticas de valía profesional, sin una moralidad coherente con la acción desarrollada; lo que en Chile se ejemplifica con la promulgación de un sistema de desarrollo profesional que apuesta explícita e implícitamente por el control profesional en desmedro de la autonomía y que se construye sin la legitimación del sector docente (Sisto, Montecinos & Ahumada, 2013).

En estudios discursivistas acerca de la demanda del sector docente organizado se concluye que ésta se articula en torno al reconocimiento social de su profesión, lo que se construye sobre una acción social basada en el peticionismo crónico hacia un Estado gestor de lo educativo, el cual responde a través de sus gobiernos “gestando” subjetividades docentes fragmentadas en un ordenamiento neoliberal validado en la complicidad de la relación entre el Estado y el mercado (Ortiz & Rodríguez, 2015). La articulación de una demanda basada en el reconocimiento implicaría una construcción discursiva sin fuerza social, en tanto su destinatario se halla sin límites claros y con pocas posibilidades para dar respuesta a dicha enunciación, es decir, se construye una demanda social esperando que alguien –cualquiera sea- se haga cargo de ello, en este caso para reconocer y legitimar el lugar de un colectivo social (Retamozo, 2009a). La dificultad de esto, es que hoy día las demandas del sector docente por reconocimiento se construyen en función de un Estado neoliberal, es decir subsidiario a la demanda, mercantilizado, de fragilidad política, pero con poder para regular el quehacer educativo, prescribir orientaciones con carácter de ley y atomizar la construcción curricular (McLaren, 1997; Apple, 2015; Pinto, 2012). De ahí que levantar una demanda por reconocimiento implicaría además cuestionar el modelo profesional acerca del ser docente, el lugar del Estado y la complicidad de su vínculo con el mercado.

En este marco, el conflicto por el reconocimiento social surgirá inscrito en los vaivenes de la acción colectiva entre grupos legitimados, que en un particular momento histórico y político social logran dislocar el ordenamiento social para levantar un señalamiento de justicia que intenta ser legitimado por los diferentes sectores sociales (Ranault, 2007; Retamozo, 2009; 2010; Fraser, 2009; Lager, 2011). De ahí que la búsqueda de reconocimiento puede ser interpretada como una estrategia de legitimación de un señalamiento de justicia por parte de un grupo social, muchas veces desfavorecido y oprimido por las situaciones de inequidad del contexto social (Fraser, 2009; Ranaul, 2007). Siendo el señalamiento de justicia la construcción de un saber por un grupo social, que “colocado” en el escenario social, busca reconstruir un ordenamiento social que mantiene la situación de opresión (Ranaul, 2007, Retamozo, 2010), en el fondo que mantiene en tensión los medios abyectos frente a los deseos, sueños, expectativas que tienen los docentes como protagonistas (Lager, 2011). Este ordenamiento estaría inscrito en relaciones de poder productiva sobre el deber ser de la docencia y su acción profesionalizadora, lo que implica la tensión entre una identidad técnica y profesional, y la necesidad histórica de reconocimiento.

### 3.3. La pedagogía crítica como marco de análisis para la resistencia colectiva en el espacio escolar

Desde los aportes de la pedagogía crítica, la educación debe estar orientada al desarrollo de una acción autónoma y responsable, anclada en perspectivas de justicia social, problematizando y cuestionando las acciones que limitan la libertad humana, tanto en la escuela como en el escenario de los movimientos sociales. Lo que implica entonces asumir una práctica educativa que vincule explícitamente el rol político de la pedagogía en su relación con el Estado y la Educación (Apple, 1994; 2001; Apple, & Beane, 1997; Carr, & Kemmis, 1988; Freire, 1997, 2003, 2004; Giroux, 1983, 2005; McLaren, 1997).

La Educación ha cumplido un rol importante en la reproducción de los valores de la cultura dominante, de las relaciones de trabajo, así como el lugar del Estado en tanto poder hegemónico (Giroux, 1998). Para lograr esta función el Estado, mediante sus gobiernos, desarrollaría una serie de reformas, políticas y legislaciones, que buscarían disputar la hegemonía del escenario social educativo (Retamozo, 2010) y desde la cual lo sujetos sociales resisten tanto en las paredes de la escuela y una práctica pedagógica liberadora y en la vereda de los movimientos sociales a través del levantamiento de demandas sociales como acciones de convergencia de posibilidades de disputa y articulación de nuevos mundos y fronteras para los hegemónizados (Retamozo, 2010; Lager, 2011).

En este marco, los movimientos sociales a través de sus organizaciones aparecen como los principales dinamizadores de los intereses y deseos de nuevas configuraciones de la relación Estado – Educación. Desde ahí que el estudio de las organizaciones docentes va encaminando una compleja articulación entre aquello que suscita como práctica de reproducción y resistencia desde lo micro, y que es materia de estudio de esta tesis, y aquello que se disputa en lo macro social, y que es necesario de comprender en la dialéctica de la subjetividad social e histórica de la organización social de los profesores. En cualquier caso, los agentes educativos serían sujetos creadores –tanto en lo micro como en lo macro– con capacidad de agencia para producir sentido y narrar su propia experiencia social y colectiva de organización docente, así como el contexto desde el cual la producen (Bolívar y Domingo-Segovia 2006; Díaz, 2007 Bernasconi, 2011; Cerquera, et.al, 2016).

La experiencia de organización surgiría inscrita en una práctica pedagógica y política, lo que implica un posicionamiento con respecto a la acción liberadora y de resistencia colectiva en el espacio escolar (Giroux, 1992). Desde lo cual, las pedagogías críticas y sus reconceptualizaciones de las teorías críticas (Grundy, 1991), aparecen como un paraguas teórico desde el cual se puede entender la acción social

del profesorado en su ejercicio educativo, como desde aquel que levanta la experiencia de organización política.

La pedagogía crítica analiza el fenómeno educativo desde un enfoque dialéctico, es decir, a partir de la interacción entre condiciones subjetivas y objetivas -o materiales- que limitan la libertad, no únicamente individual sino por sobre todo colectiva, de los distintos agentes escolares (Giroux, 1992). El enfoque dialéctico de la pedagogía crítica se posiciona a sí mismo, como una forma de superar los enfoques culturalistas (subjetivistas) y estructuralistas (prácticas materiales de la sociedad), para lo cual sería necesario analizar no sólo las condiciones subjetivas que limitan la libertad humana, sino también las objetivas y más importante aún, cómo podrían cambiar las unas y las otras (Carr & Kemmis, 1988).

Esta permanente problematización y cuestionamiento, es denominada por algunos autores como liberación, concienciación y emancipación (Freire, 1997; Giroux, 1983; Grundy, 1991). La emancipación sólo sería posible por medio de la autorreflexión, y se encontraría vinculada a las ideas de justicia e igualdad, y emerge desde la relación de colectividad de sus miembros. En este marco, la educación debiese ser, aunque no siempre lo sea, liberadora de las dependencias dogmáticas, innatistas y naturalizada de aquellas prácticas que atenten contra el desarrollo de la libertad (Freire, 2003; 2004; Grundy, 1991).

Dentro de la corriente de la pedagogía crítica, las teorías de la resistencia en educación son aquellas que otorgan importancia central a las nociones de conflicto, lucha y resistencia, mostrando cómo los mecanismos de reproducción social nunca son completos y se enfrentan con elementos de oposición (Giroux, 2004, Rockwell, 2006). En este cuerpo teórico, el valor último de la noción de resistencia se mide no sólo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva, sino por el grado en que contiene la posibilidad para crear líneas divisorias acerca de lo importante, nuevos agrupamientos de sentido con respecto a lo educativo, nuevos surcos en el interior de los individuos para ser distintos o nuevos reordenamientos del mundo social, para potenciar la lucha política colectiva entre las familias, el profesorado y el estudiantado, alrededor de las ideas de poder y determinación social (Giroux, 1992; 2003; Rockwell, 2006; Lager, 2011).

En el sentido más general, la resistencia debiera situarse en una perspectiva que tome a la noción de emancipación como un interés guía del proceso de autorreflexión, desde una acción colectiva crítica. Asumiendo que los procesos de dominación nunca son completos, por más complejo y devoradores que

éstos sean (McLaren, 1997), siempre dejarán un espacio para la autonomía colectiva de sus miembros con respecto a las ideologías instrumentalizadoras conservadoras que hoy abundarían en nuestros sistemas escolares (Fernández, Albornoz, Cornejo & Etcheberrigaray, 2016). Pese a ello, la liberación no se da sólo a través de la reflexión acerca de nuestro ambiente concreto, sino que se vuelven necesarias acciones colectivas organizadas de modificación del mundo (Freire, 1997; 2003; Giroux, 1983). Lo que, para el caso de los docentes organizados, implica romper la racionalidad técnica proponiendo en su reemplazo una racionalidad centrada en la reflexión de la práctica pedagógica-política (Pinto, 2013).

Aquello contra lo cual actúa la resistencia y de lo cual debiesen liberarse las personas, consiste en un sistema político, social y económico que mantendría atadas las subjetividades en contra de las libertades de autonomía (Foucault, 1982). Para ello, es necesario establecer un profundo vínculo entre supuesto y práctica, constituyéndose este como condición necesaria para el diálogo verdadero al interior de los colectivos organizados. La participación del ser humano como sujeto en la sociedad, cultura, e historia se realiza en la medida que se desarrolla su concienciación. En este enfoque, el opresor mitifica la realidad, la cual es captada por el oprimido en forma acrítica identificándose con su opresor (Freire, 1997). Para enfrentar estas dinámicas, la pedagogía debe transformar la opresión y sus causas en objeto de su reflexión. Son los sueños, ideales y utopías, en los que se encuentra la politicidad de la educación y que permiten enfrentar las dinámicas de dominación (Freire, 2004).

Y son precisamente estos sueños los que movilizan la acción colectiva tanto a nivel de la escuela (microsocial) como a nivel de las agrupaciones docentes (macrosocial). Este sueño es siempre una articulación colectiva e histórica que surge para reivindicar un lugar no sólo desde el cual luchar, sino desde el cual se puede estar cualitativamente mejor. En el fondo, hacer de nuestra historia algo diferente, tomando consciencia de aquellas condiciones –subjetivas y objetivas- que impiden, de forma coercitiva y solapada, nuestros deseos de ser y estar en otro lugar (Freire, 2015).

Al enfrentar la dominación, Giroux (1983) desarrolla una distinción conceptual y analítica con el fin de diferenciar lo que el autor define como oposición y como resistencia, donde el primero, pese a encontrarse en un esfuerzo por enfrentar la dominación, finalmente constituiría una muestra de poder, lo que lo llevaría a manifestarse a través de los intereses y discursos de los peores aspectos de la racionalidad capitalista. El segundo en cambio, estaría constituido por prácticas que involucran una reacción política

contra las relaciones de dominación construidas por la escuela. De ahí que no toda acción colectiva constituya un proceso de resistencia (Retamozo, 2009).

Frente a esto Giroux (1983; 1998) y desde otra vereda también, Lager (2011) son críticos con respecto a la idea de resistencia contraria a la dominación, argumentando que el poder no sólo produce dominación, sino también prácticas de resistencia. Para este enfoque la resistencia implica la visibilización de algo posible en el entramado de las relaciones de poder, lo que no siempre encausa un procesos de revolución o transformación (Giroux, 1998). De ahí que la resistencia mostraría una producción hacia otros fines, otros lugares, otros procedimientos, al igual que el poder, lo que implica un emparejamiento entre el poder y la resistencia, pues “donde hay poder, hay resistencia (...) y no por una relación de exterioridad” (Foucault, 1982). La resistencia no siempre es clara, ocurre más bien de modo implícito, en aquellos intersticios subterráneos de las relaciones entre sujetos que viven, sienten y construyen nuevas posibilidades no siempre tan lúcidas y conscientes. Un ejemplo de esta conceptualización de resistencia estaría en la enunciación de las organizaciones de profesores que empezaron a llamar “agobio” aquello que le producía malestar, como una suerte de nueva forma de malestar, y desde la cual se dio curso a una nueva frontera de la lucha organizada y las relaciones de poder.

Desde el ejemplo, comprendemos como la resistencia actúa desde prácticas concretas abriendo posibilidades para la introducción de nuevas producciones de poder. El acto de resistencia introduce nuevos comienzos y estos comienzos son múltiples, disparatados, heterogéneos (...) es un acto de creación y de invención de sujetos activos y críticos con respecto a su vivencia, y que opera en el plan de lo posible (Lager, 2011), de los sueños inéditos y viables (Freire, 2015) que confrontan las apariencias de lo imposible, de la ingenuidad y la conciencia mágica (Freire, 2010) y nos permiten pensar en la creación de posibilidades pedagógicas para la lucha política alrededor de las ideas de poder y determinación social (Giroux, 1992; Lager, 2011). O en palabras de Giroux (2005) la resistencia “nos permiten mostrar la necesidad de tener voz en una cultura altamente autoritaria y cambiante en la que el poder parece anquilosado”.

Diversos autores de la pedagogía crítica hacen una invitación de lucha y esperanza para interrumpir las políticas e ideologías neoliberales a través del desarrollo de las capacidades colectivas de las personas del manejo y control democrático de sus propias vidas (Apple, 2001; Giroux, 2005). Así es como diversos estudios sobre trabajo docente van delineando acerca de la resistencia docente como acciones no siempre

visible de crítica en la enunciación de un mundo distinto, que surge y se construye desde el entorno cotidiano y local (Rockwell, 2006; Reyes et. al., 2010; Galaz, 2011; Fardella, 2013).

## **4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Esta investigación se plantea los siguientes objetivos, en términos generales y específicos.

### **4.1. Objetivo General**

Analizar los significados construidos por los y las profesores/as acerca de la organización docente en el espacio escolar.

### **4.2. Objetivos Específicos**

- Describir las construcciones de significados de los/as docentes acerca de la organización docente.
- Vincular estas construcciones de significados con las configuraciones de sentido que se realizan del espacio escolar.
- Analizar las condiciones socio-culturales de la escuela, que posibilitan la construcción de significados acerca de la organización docente.

## 5. MARCO METODOLÓGICO

El paradigma en el cual se inscribe esta investigación es el enfoque sociocrítico. El supuesto de este enfoque es que la investigación al igual que los fenómenos que se dan en la escuela, no son neutrales, tal como lo es el de las organizaciones docentes. Este enfoque de investigación asume una visión global y dialéctica de los fenómenos educativos, los cuales surgen inscritos en una matriz de significados y sentidos históricos construidos por sujetos activos y constructores de su realidad social y cotidiana. Asumimos una visión de sujetos que lo sitúa con capacidad de agencia para deconstruir aquello construido y develar en un ejercicio reflexivo, las condiciones de opresión y sometimiento en la que se encuentran sujetos (Pérez Serrano, 1994; Prieto 2001).

Desde este enfoque, la realidad social de la organización docente se asume como un proceso de construcción emergente, inacabada y de potencialidades para la transformación social y que emerge en la dialéctica entre el contexto sociocultural que regula el sistema escolar, y las interacciones entre sujetos históricamente situados que lo sostienen (Prieto, 2001). Lo que implica, conceptualizar la organización docente como un fenómeno que están siendo en la práctica de significar y que surge desde la práctica de docentes implicados en luchas, intereses, y preocupaciones cotidianas y concretas, que irrumpen como demandas de transformación de aquellas condiciones de injusticia social que condicionan y enmarcan a la docencia. Este enfoque propende entonces a la transformación de las acciones cotidianas desde el desarrollo de una investigación situada. Para ello, los diseños de investigación deben ser flexibles y acordes a las necesidades que emergen desde el contexto cotidiano, otorgando en ello un espacio para que aquellos que participen puedan tomar consciencia de las condiciones en la que se envuelve su realidad social (Retamozo, 2009b).

### 5.1. Diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo (Prieto, 2001) y presenta un diseño interno con algunas características de los diseños de investigación narrativa (Bolívar & Segovia, 2001) con respecto a los significados construidos acerca de la organización docente por profesores/as agrupados políticamente y que se encuentran en ejercicio. Se utilizó como estrategia de producción de información la entrevista en profundidad tipo activo-reflexiva (Denzin, 2001), analizándolas mediante las aportaciones del análisis de contenido categorial temático (Vásquez, 2004).

El enfoque cualitativo se utilizó como una metodología amplia que buscó interrogar las explicaciones significadas que se dan para comprender un fenómeno que está siendo a partir de sus posibilidades históricas (Díaz, 2007; Blanco, 2011). Lo anterior nos permite focalizar el análisis en la reconstrucción de la experiencia histórica individual y colectiva de organización docente, la cual cargada de articulaciones de significados muestra la realidad social de la docencia, a la vez que las luchas históricas que revitalizarían los sueños de su refundación tanto a nivel político, como social y educativo (Díaz, 2006).

En el diseño se utilizan algunos de los aportes de los estudios narrativos, en particular aquellos que hacen referencia a la producción de narrativas que otorgan valor a las construcciones de significados sobre las experiencias vividas por parte de los docentes (Díaz, 2006). El enfoque narrativo como categoría amplia (Bolívar, 2012) nos permite acceder a la experiencia personal de la organización docente, así como también, a las condiciones contextuales de producción que se dan en la escuela, las cuales permiten la posibilidad de significar y negociar aquello vivido por parte del cuerpo docente (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Díaz, 2007; Blanco, 2011; Bernasconi, 2011). Asimismo, las investigaciones con este enfoque muestran por un lado el germen para la aparición de nuevas historias de lo que se vive acerca de la organización en el contexto escolar, por otro visibiliza la posibilidad para indagar al propio “investigado” sobre aquello que narra, confrontándolo con aquello que dice y porqué y para que lo dice, de ahí su potencial de reflexión sobre la práctica y por último, permite recuperar la memoria de organización desde la voz de quien narra, siendo una forma activa de producción de conocimiento (Díaz, 2006; Suárez, 2007; Dávila & Argñani, 2015).

Asimismo, se utilizan los aportes de las narraciones para entender los significados. Los significados para esta perspectiva metodológica, serían construcciones de sentidos personal y colectivo, en la que los participantes dan cuenta de su vivencia a la vez de los contextos en los que emergen la posibilidad de significar (Bolívar, 2012), siendo el espacio de organización docente una matriz de sentido para adentrarse a la complejidad de la labor profesional del docente. La noción de sujeto que encubre implica un sujeto con capacidad de agencia en la enunciación, negociación y reconstrucción de significados, los cuales narrados permiten la emergencia sistematizada de la memoria acerca del fenómeno de estudio (Bolívar, 2012; Blanco, 2011), en este caso de la organización docente.

Frente a lo anterior, se asume la diversidad de experiencias como constitutiva de una narración acerca de la organización, es decir, cada experiencia narrada del “investigado” constituye un aspecto de

la matriz de significado –inacaba y en continua negociación- asociada al fenómeno de estudios (Bolívar & Domingo-Segovia, 2001). En el fondo, se asume que todos podemos narrar la propia experiencia, la que nunca del todo individual está cargada de significados asociados a la experiencia de organización; reconstruyendo el saber del profesorado organizado con respecto al fenómeno de la organización política de profesores chilenos (Suárez, 2006; 2007).

En materias de producción de información, esta investigación utilizó la entrevista individual en profundidad (Vargas, 2012) con un enfoque activo-reflexivo (Denzin, 2001) centralizada en los siguientes temas: experiencia histórica de agrupación política docente y experiencia de agrupación política docente en la escuela. Este tipo de entrevista asume la interacción entre entrevistado y entrevistador como un proceso de construcción de significados, una conversación abierta entre los participantes, en la que se interroga y reflexiona en la comprensión de su par, y del propio discurso narrado.

El análisis de la información se realizará mediante el análisis de contenido categorial temático (Vásquez, 2004; Cabrera, 2009). El procedimiento de análisis se realizó de forma paralela al desarrollo de la producción de información. Este mezcló los aportes del análisis de contenidos categorial temático que implica: preanálisis, transformación del material, descripción o integración de contenidos, construcción de significados o análisis interpretativo categorial del material y la exploración del material; y las aportaciones del método de la teoría fundamentada, llamada comparación constante (Jiménez-Fontana, García-González, & Cardeñoso, 2017) que implica la evaluación comparada entre las entrevistas, mas no para construir teoría como lo haría la teoría fundamentada, sino más bien, para construir caminos posibles en la producción y análisis de la información.

### **5.1.1. Participantes:**

El sujeto de estudio considerado en esta investigación es cualquier docente que participe en alguna agrupación de profesores/as existente en Chile –sindicatos, gremios, movimientos pedagógicos- y que, además, se encuentre trabajando con horas de dedicación en la escuela, entiendo que son ellos/as los primeros protagonistas en reconstruir los significados acerca de la experiencia de organización docente.

Esta investigación asume la dificultad de limitar los tipos de agrupaciones docentes, acogiendo la diversidad de experiencias como parte del fenómeno estudiado. No obstante, agrupa las organizaciones mediante las siguientes características: agrupaciones políticas, extra escuela, y con demandas explícitas

hacia el fortalecimiento del sector docente. Frente a esto, el sujeto de estudio se define más allá del tipo de agrupamiento político al cual pertenece. Conviene precisar que durante el desarrollo de la investigación fue imposible realizar un ejercicio de coherencia entre el tipo de agrupamiento y los significados que éste construía, debido a que los profesores entrevistados ya sea por historia o por decisión personal pertenecían a más de una agrupación docente.

Asimismo, se respetan criterios de equidad de género en la elección de los participantes, considerando un porcentaje de 60-40% con respecto a la proporción de mujeres y hombres del sector docente, en este caso se entrevistaron a 5 hombres y 7 mujeres. Con esto se logra la equidad de género en gremio de preponderancia femenina y que incluso invisibiliza demandas que realcen la experiencia de ser mujer docente y organizada.

Otros de los criterios de delimitación de este estudio fue considerar sólo participantes de colectivos y/o agrupaciones políticas de docentes chilenas, así como colectivos y/o agrupaciones políticas que tengan a lo menos un año de funcionamiento desde su constitución. Es decir, se excluyen las agrupaciones internacionales que aglutinan a docentes chilenos y aquellas agrupaciones que se encuentren en etapa en formación. En este caso, todos los docentes pertenecían a organizaciones de profesores chilenas de más de 3 años de constitución.

Finalmente, se consideró profesores que tuvieran a lo menos tres años de experiencia laboral. Lo anterior con el objetivo de poder garantizar alguna lectura desde el contexto escolar. La investigación especializada en formación docente considera a este tipo de profesores/as como docentes en ejercicio, distinguiéndolos de la categoría de docente novel, este último referido a docentes con pocos años de experiencia de trabajo en la escuela (Ávalos, 2009). En este caso el profesor más joven entrevistado tenía cuatro años de experiencia laboral, tres de los cuales eran en el mismo establecimiento; mientras que el profesor mayor llevaba 33 años de experiencia laboral. El promedio de edad bordea los 35 años.

Cabe mencionar que, en un comienzo existía como criterio de exclusión la pertenencia laboral a escuelas municipales. Sin embargo, este criterio no pudo ser cumplido debido a dos factores: el primero referido a que durante la investigación la experiencia de los docentes organizados no era exclusiva de uno u otro sector, sino más bien estaba teñida por la experiencia de trabajo de diferentes contextos –público y semiprivado-; y en segundo lugar, los primeros entrevistados aludían a particularidades en el discurso de

organización docente para aquellos profesores del sector contrario al cual referían, es decir los profesores que actualmente trabajaban en escuela pública aludían a particularidades de la experiencia de organización para aquellos que lo hacían en el sector particular-privado y semiprivado o particular subvencionado.

La descripción de los participantes en las entrevistas y sus características personales son resumidas en la tabla 1.

**Tabla 1:**

*Caracterización de participantes en el proceso de entrevista y tipo de entrevista realizada*

Sujeto	Sexo	Edad	Tipo de agrupación	Cargo en la agrupación	COPR OCHI	Dependencia laboral	Cargo Escuela	Tipo entrevista
Ron	M	29	Sindicato Comunal	Presidente del Sindicato	NO	Municipal	Profesor de aula	Individual
Belatrix	F	31	Movimiento por la Unidad Docente	Secretaria filial regional	SI	Municipal	Profesor Equipo PIE	Individual
Neville	M	36	Federación de sindicatos Movimiento por la Unidad Docente	Secretario de federación	SI	Particular subvencionado	Profesor de aula	Individual
Minerva	F	28	Movimiento por la Unidad Docente	Representante filial regional	SI	Municipal	Profesor de aula	Individual
Lily	F	42	Colegio de Profesores	Ninguno	SI	Municipal	Profesor de aula	Individual
Hermione	F	45	Colegio de Profesores	Dirigente Comunal	SI	Municipal	Profesor de aula	Individual
Severus	M	32	Sindicato Escuela	Dirigente de Sindicato Escuela	SI	Particular subvencionado	Profesor de aula	Individual
Luna	F	53	Colegio de Profesores	Representante Gremial	SI	Municipal	Profesor de aula	Individual
Harry	M	36	Colegio de Profesores y MUD	Dirigente Nacional	SI	Municipal	Profesor de aula	Individual
Ginny	F	33	Colegio de Profesores	Ninguno	SI	Municipal	Jefe de UTP	Grupal
Albus	M	34	Colegio de Profesores	Ninguno	SI	Municipal	Director	Grupal

### **5.1.2. Muestreo**

Para el caso de la elección de participantes se realizó un muestreo secuencial en tres fases, por Conveniencia, de avalancha y teórico (Ruiz Olabuénaga, 1996). El muestreo por conveniencia es una modalidad que fue utilizada al inicio de la investigación y que implicó el contacto personal con docentes que se encuentran agrupados políticamente y con los cuales se mantenía una relación previa, la cual articuló un interés en su participación. En segundo momento, se utilizó un muestreo avalancha que consistió en solicitar a los/as informantes seleccionados/as en el paso anterior la recomendación de posibles participantes en el estudio, a los cuales se contactó y se calendarizó un espacio de entrevista.

Finalmente, se realizó un muestreo teórico o intencionado que implicó avanzar a entrevistar a sujetos quienes pudieran responder a las necesidades de información detectadas en los primeros resultados (Vásquez, 2004). Dentro de estas necesidades encontramos la característica de pertenencia al Colegio de Profesores de Chile, el tener o no un rol de responsabilidad al interior de la escuela y al tipo de establecimiento de referencia del entrevistado.

Durante el desarrollo de esta investigación se utilizaron algunos de los aportes del método de comparación constante de la teoría fundamentada para tomar decisiones sobre la base de que docente era necesario ser entrevistado. El método de comparación constante implica el contraste de hipótesis desde la emergencia de resultados previos (Jiménez-Fontana, García-González & Cardenoso, 2017). En este caso, los significados versados por un actor eran comparados en su matriz de sentidos por la de otros, cuyas características personales pudieran completar, ratificar o incluso resignificar aquello que se iba construyendo en las primeras entrevistas. Este método fue utilizado de manera estratégica para ir avanzando en los tipos de muestreos utilizados, así también para ir saturando los datos desde la visión de diversos actores (Salgado, 2007).

### **5.1.3. Estrategias de producción de información**

La experiencia significada de la organización docente fue construida a partir del dispositivo clásico de los estudios narrativos, como es la entrevista tipo activo-reflexiva (Vargas, 2012). Las entrevistas – individuales o grupales– sirvieron como un complejo dispositivo dialógico en la que los sujetos interactuantes se vuelven constructores activos de significados atribuidos a la acción individual y colectiva (Denzin, 2001; Lincoln & Guba, 2003, Sisto, 2009b, Vargas, 2012). En las entrevistas se reconstruyeron

las experiencias vividas y como las comprensiones que se tienen de ellas, lo que implicó recuperar un pasado experienciado, que se hace presente en la medida que es significado en la interacción dialógica con el entrevistador (Díaz, 2007).

Si bien, es cierto que existe una diversidad de entrevistas y clasificaciones de las mismas, ya sea según su registro de contenidos, forma, relación con el entrevistado, entre otras aspectos (Vargas, 2012), se utilizó la entrevista cualitativa activo reflexiva. Esta entrevista es siempre un ejercicio de significación sobre una temática propuesta, basada en la reflexividad de sus participantes (Salgado, 2007). En esto, Denzin (2001) y Sisto (2009b) argumentan que las entrevistas son espacio de emergencia dialógica de las subjetividades atadas a un contexto particular, en la que sus participantes aparecen como agentes críticos para pensar y repensar el mundo en el que habitan. De ahí que:

“La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados. Cuando es realizada (performada) el texto de la entrevista crea el mundo, dándole al mundo su significación situacional. Desde esta perspectiva, la entrevista es una fabricación, una construcción, una ficción, un ordenamiento de material seleccionado del mundo actual” (Denzin, 2001, pp. 4).

El tipo de entrevista realizada constituyó una relación participativa entre los sujetos interactuantes. Este tipo de técnicas de producción narrativa, me sirvió como investigador para mostrarme como un sujeto activo, poniendo mis ideas, juicios y opiniones al igual que lo hacía el entrevistado, resguardando en ello, las posibilidades de la reflexión conjunta sobre la base de la experiencia del entrevistado (Denzin, 2001). Por lo que la experiencia vivida surgió en la posibilidad de diálogo abierto e informal generada en la conversación entre entrevistador y entrevistado/s (Vargas, 2012).

Asimismo, las entrevistas realizadas son complementadas según su contenido temático siguiendo los aportes de la técnica de la entrevista en profundidad, distinguiéndola de la entrevista estructurada y la semiestructurada. Lo que implica que cada una de las entrevistas realizadas se garantizó el acceso abierto a diversas experiencias, garantizando sólo el resguardo del vínculo con el tema propuesto, en este caso: experiencias de agrupación docente y las experiencias de agrupación docente en la escuela. Lo que sin duda fue en desafío metodológico para un investigador novel, como es mi caso, en dónde tuve constantemente que hacer adecuaciones al contexto de la conversación y posicionarme conocedor del tema que se investiga.

Finalmente, se menciona que toda la fase de producción de información fue documentada mediante el registro en audio de las entrevistas, previo consentimiento informado de sus participantes (Anexo 1) y aceptación de la grabación en voz de la entrevista. Posteriormente, el material producido fue transcrito siguiendo las recomendaciones de Farías y Montero (2005) sobre los contenidos manifiestos, respetando en ello, los usos cotidianos del lenguaje de los entrevistados. Cabe mencionar, que en este ejercicio artesanal de transcripción (Farías & Montero, 2005), se resguardó las referencias específicas de escuelas y/o personas, modificándolas por nombre ficticios.

#### **5.1.4. Análisis de la Información:**

La información será analizada mediante el análisis de contenido categorial temático. El análisis de contenido está centrado en los significados que se construyen en la interacción cotidiana, sin desconocer el contexto performativo que permite dicha asignación de sentido (Moraima & Auxiliadora, 2008).

Para su desarrollo se siguieron los aportes de Vásquez (2004) acerca del análisis categorial mediante temática de inferencias válidas y analizables que den cuenta del fenómeno estudiado así como los objetivos propuestos por esta investigación. Para la construcción de estas inferencias el contexto jugó un rol fundamental, en la medida que la figura categorial construida se corresponde con el contexto de enunciación discursiva que envuelve la situación de análisis. Para ello el texto producido en la totalidad de las entrevistas se descompone en unidades, las que luego se agrupan mediante un criterio de analogía o semejanzas entre las unidades, ya sea por la temática que se menciona o bien por la confrontación significativa que se realiza con el tema que está mencionando. De esta manera, el análisis de contenido categorial temático se enfocará sobre los temas provenientes de declaraciones manifiestas y directas de los entrevistados, o categorías semánticas emergentes.

El procedimiento mezcla las tres etapas consecutivas y recursivas propuestas por Vásquez (2004): preanálisis, codificación y categorización; con las propuestas por Cabrerías (2009) que agrega entre la etapa de preanálisis y codificación, una etapa de transformación del material a uno analizable y la etapa de exploración del material, que busca posterior a la categorización, confrontar las categorías con aspectos de coherencia teórica. Esto implicó:

1) Preanálisis Revisión de forma exhaustiva de las transcripciones de la producción de información, con el fin de establecer los temas de significados más recurrentes, así como aquellos de fuerza analítica, es decir con fuerza para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

2) Construcción de corpus textual de análisis que condensa las citas más relevantes por su densidad y fuerza de análisis que permiten dar cuenta de los objetivos de la investigación.

3) Codificación del corpus textual, proceso en el que se establecieron relaciones iniciales entre las citas extraídas, sobre supuestas articulaciones de significados. Este proceso se realizó según el contenido de los significados narrados por los participantes acerca de temas emergentes.

4) Categorización o integración de códigos según las posibilidades de agrupamiento que ellos presentaban. Lo que implicó dos procesos, el primero de ellos precategorial de los códigos y el segundo de construcción de categorías. La diferencia entre uno y el otro, está en que las categorías se enfrentan con el contexto de enunciación del cual hablan los sujetos entrevistados, mientras que la precategorías responde a un agrupamiento en bruto de los códigos según vinculaciones semánticas o de potencialidad analítica. Este proceso se fue realizando a medida que la etapa de producción se iba llevando a cabo. La categorización consiste en la organización y clasificación de los significados obtenidos en base a criterios semánticos que confrontan lo que se enuncia, con las posibilidades teóricas y analíticas construidas durante la investigación para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, respetando en ellos los criterios de rigor científicos de la investigación con seres humanos (Vásquez, 2004). De este proceso se construyeron 3 categorías las cuales buscan ser unidades condensadas de los significados semánticos producidos acerca del fenómeno de la organización docente. Todo lo anterior, fue realizado a través del Software de Análisis Cualitativo de Datos Atlas ti 4.1.

5) Exploración analítica del material (Cabrera, 2009): Las categorías construidas fueron revisadas con agentes escolares de cercanía, expuestas en dos seminarios, así como revisadas con académicos vinculados con la temática. Este proceso condensó algunas modificaciones en los nombres de las categorías, así como la posibilidad de reagrupar algunas subcategorías. Lo que fue realizado según su pertinencia para el desarrollo del proyecto de investigación. Cabe mencionar que esta etapa es diferente al mantenimiento de los criterios de rigor científicos ya que más bien, busca contrastar y complejizar las categorías construidas, más que revisar si dicho procedimiento fue hecho al alero de un ejercicio ético y profesional aceptable (Salgado, 2007).

### **5.1.5. Criterios de Rigor Científico:**

Aun cuando se considera la imposibilidad de seguir un método estándar para lograr el mantenimiento de validez de los datos y la objetividad en la producción científica, tal como se interrogan Salgado (2007); esta investigación resguardó el rigor científico a través de una estrategia de revisión de la producción de información mediante la asesoría directa con tres investigadores especializados en el tema.

Y es mediante el criterio de dependencia (Ruiz Olabuénaga, 1996; Salgado, 2007) que se mantiene un constante ejercicio de vigilancia epistemológica de los juicios e interpretaciones construidas por el autor, controlándolo no sólo en la etapa de análisis de la información, sino también el seguimiento de las decisiones metodológicas que como investigador fui tomando, con el objeto último de examinar o bien determinar si los procesos de investigación seguidos durante la producción de información y análisis caen dentro del esquema de una práctica profesional aceptable. Para ello, se agendó una asesoría mensual con diferentes académicos nacionales de la Universidad de Chile, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Playa Ancha, con los cuales se conversó sobre el proceso de producción y análisis realizado.

### **5.1.6. Criterios éticos en la investigación**

Entre los aspectos éticos encontraremos la realización de consentimientos informados para resguardar la confidencialidad de la información construida y pactar su uso posterior. El formato de éstos consentimientos (Anexo 1) informa sobre las implicancias y uso de la información producida, y siguió las directrices del código de ética de la Universidad de Chile acerca de estudios con población humana.

## 6. RESULTADOS

Los resultados serán presentados a través de 3 categorías conformadas cada una de ellas por las siguientes sub-categorías:

- **6.1 CATEGORÍA 1: *La organización docente y la valoración de las mayorías opinantes.***
  - 6.1.1. Valoración de una democracia de las mayorías numéricas.
  - 6.1.2. El opinadero de las individualidades.
- **6.2 CATEGORIA 2: *Los sentidos del lugar de la organización docente en la escuela***
  - 6.2.1. El lugar simbólico de la organización en la escuela.
  - 6.2.2. Reconociendo la labor docente en la organización docente.
  - 6.2.3. Negociando el poder como una estrategia de resistencia.
- **6.3 CATEGORIA 3: *El rol social del docente organizado en la escuela.***
  - 6.3.1. In-formalidad de la organización docente en la escuela.
  - 6.3.2. Los docentes organizados y su rol social en la escuela: acciones didácticas y afectivas.
  - 6.3.3. La cultura escolar como un muro para la organización docente.

Cabe mencionar que estas categorías son complementarias entre sí, y el orden de presentación no incide en el desarrollo de las mismas, más bien, responde al cumplimiento de los objetivos propuestos por esta investigación. A modo de síntesis, al inicio de cada categoría se ofrece un resumen del relato de la categoría, el cual es profundizado en la explicación de cada subcategoría, la que es diferenciada mediante un número de designación temático al inicio del texto. En cada una de las interpretaciones realizada se ofrece varios extractos de citas textuales de las entrevistas de los participantes con el fin de dar cuenta de la relevancia y densidad teórica (Prieto, 2001; Salgado, 2007) de los significados construidos por los entrevistados acerca del tema.

### 6.1. CATEGORÍA 1: La organización docente y la valoración de las mayorías opinantes.

Para las y los docentes entrevistadas/os la organización docente es significada desde la valoración de las mayorías numéricas en tanto implica un espacio de legitimidad de las decisiones ejercidas. Para ellos, la organización implica el encuentro de “muchos y varios” con los cuales es posible tomar decisiones. Estos significados se articulan con los construidos acerca de la democracia que implica la

posibilidad de que todos pueden participar mediante su opinión. La dificultad de este tipo de forma de participación es la “gestión” de la diversidad de opiniones y la búsqueda de acuerdos colectivos que escapen de las individualidades.

La anterior idea, aparece asociada a la acción social que debiese tener el Colegio de Profesores, como figura legitimada que agrupa a las mayorías, y que es tensionada por los entrevistados tras ser acusado de una mala gestión de sus dirigentes. Lo que sin duda tensiona los ideales de democracia mayoritaria que se construyen con respecto al fenómeno de la organización docente.

El ideal de una organización que congregue a la mayoría y permita la decisión de sus bases es reproducido en el espacio escolar, mediante prácticas de convocatoria para docentes no organizados, a los cuales se les invita a participar en discusiones y acciones gremiales del sector docente y su vínculo con el acontecer educativo. Pese a ello, los docentes organizados consideran que tanto la escuela como en su organización es incapaz de procesar la diversidad de pensamientos políticos, construyendo una organización tensionada entre aquellos que se organizan formalmente y aquellos que no. De ahí que la organización aparezca asociada a ser un espacio de opiniones o el opinadero de los docentes en la escuela con respecto a lo gremial.

En la figura del opinadero escolar se conjugan por un lado la valoración de que todos pueden participar mediante su opinión y con ello la valoración de los ideales democráticos, con una cultura escolar que se fragmenta en las nociones individualizadores de la propuesta social y acción educativa. La organización docente aparece al igual que los espacios de discusión política dentro de la escuela significados como un opinadero de individualidades individuales, con escaso espacio de procesar la diversidad de opiniones en claves colectivas. Aquellos docentes que enfrenta la cultura hegemónica del opinadero se autoperciben como fuera de la norma de las mayorías e incluso construyen significados asociados a la locura y al hablar tonteras. El percibirse como fuera de la norma construye una conducta en la propia organización docente, lo cual aparece como un intento por posicionar nuevos significados que emerjan de aquellos sectores minoritarios.

**6.1.1** La organización sería el agrupamiento de unos “muchos y varios”, y desde la cual se podría emprender acciones de protesta y lucha política con respecto al gremio, pues los entrevistados significan su organización como una *valoración de una democracia de las mayorías numéricas*. Lo

anterior asociado a la visibilización de un colectivo con fuerza de enunciación, tras el respaldo numéricos de “muchos” docentes, en el supuesto de que alzar una voz desde el respaldo de varios es legitimador de una acción colectiva, siendo también coherente con un significado de democracia en la que todos pueden participar mediante su opinión.

En la siguiente cita ilustrativa de esta subcategoría, la profesora manifiesta que tener la presencia de las mayorías legitima que los cambios efectuados son pertinentes para el sector que se intenta defender en un ideal democrático en el que todos pueden opinar. En el fondo si se cuenta con el respaldo de las mayorías las acciones desplegadas tienen fuerza legitimadora gremial, de ahí la significación de la organización como un espacio de las mayorías.

“Eh... no es que seguro, pero cuando tú estás solo no puedes hacer tantos cambios como cuando estás organizado, en grupo, uno solo es como solo, ¿qué haces tú solo?... puedes gritar al mundo y nadie te va a hacer, escuchar digo (...) Nadie te va a oír, sin embargo si estás en una organización se nota más un movimiento, se nota que no es un chiste lo que se está demandando, que habemos varios de acuerdo con el cambio (...) hay una fuerza que puede generar cambios, y que sí ha generado cambios, por ejemplo se ha logrado ehm... eh, algún, cosas como por ejemplo cuando yo recién entré te dije que yo ganaba, ni siquiera alcanzaba a ganar doscientas lucas, ahora, ha cambiado, pero todas esas marchas es porque las hemos ganado afuera, luchando, de una y otra manera, al final la organización depende de los números” (Entrevista Lily).

En esta idea, la organización aparece significada desde la fuerza de la mayoría que respalda, tal como lo demuestra la entrevista con el ejemplo de mejoramiento de las remuneraciones percibidas por una intervención de un conjunto de docentes. Idea que es compartida por el profesor de la siguiente cita, quien alude a la fuerza gremial como necesaria para hacer frente a medidas externas que busquen romper y cuestionar los acuerdos y peticiones que realizarían como profesores organizados.

“Y así la gente se fue adhiriendo ¿cierto? a esta visión, a esta organización que nosotros teníamos dentro de mi escuela, que era una de las tres escuelas más fuerte en la comuna a nivel de organización. Estaba la escuela 1, la escuela 2 y la escuela 3 que siguen teniendo fuerza. A la comuna le costará más quebrarlas, estamos hablando por ejemplo que la escuela 3 en la comuna tenía casi 30 sindicalizados, en número éramos más que todas las demás escuelas, era casi toda la escuela, así que cualquier cosa que pidiéramos se sabía que íbamos a tener fuerza, ya que tenían una organización de mayorías” (Entrevista Ron).

Desde la cita vemos como el significado de la organización docente aparece inscrito desde una acción legitimadora de la fuerza de las mayorías, quienes acordarían demandas o peticiones con escasa posibilidad de ser quebrantadas por parte del sujeto destinatario de dichas solicitudes. En el fondo, vemos cómo la pertenencia a una colectividad entrega la posibilidad de articular una idea común, la que emerge con fuerza producto de la asociación de significados de la organización con las mayorías numéricas.

La valoración de las acciones gremiales desde las mayorías numéricas está asociada a significados que los entrevistados construyen con respecto a la democracia deseada tanto para la sociedad como para su gremio. La democracia anhelada implicaría una participación consultiva de todos y todas, resguardada por mecanismos de votación que permiten la opinión del profesorado—organizados y no organizados— así como el mantenimiento de la fuerza legitimadora de la visión mayoritaria.

En la primera de las siguientes citas, se menciona que la democracia debe estar asociada a la decisión de las mayorías, quienes mandarían el ejercicio de sus bases, independiente del acuerdo y desacuerdo que éstas podrían tener con respecto a sus decisiones. Para el caso, de esta entrevistada la participación queda asociada a la discusión y al respeto por la posibilidad de votar sobre las ideas discutidas. Para la segunda cita si bien, se menciona la necesidad de participar en la construcción de un proyecto colectivo, terminan concluyendo que el mecanismo de legitimación es la votación y que no sería otra cosa que el resguardo de la visión mayoritaria.

“porque si suspendieron las clases por paro, no es para quedarme en la casa de vacaciones, ni viendo televisión, es porque hay un motivo detrás y yo soy bien consecuente y responsable con ese motivo, a veces no he estado de acuerdo, pero como la mayoría vota, yo voy. Mayoría manda, eso es democracia po', en la vida y en la organización (...) Sí, cuando uno, eh se elige y tú puedes no estar de acuerdo, pero tienes que asumir las consecuencias, entonces yo he votado a veces por sí, o por no, pero si mi moción no ha ganado yo igualmente me sumo, porque ganó la mayoría, y eso es respeto también a la organización, no solamente al, al Colegio de Profesores, sino que a mi organización como escuela, como consecuencia. (...)” (Entrevista Lily).

“Lo que tú quieres, lo que tú deseas como sociedad, lo que tú deseas como educación, lo que tú quieres en base a tu ideología, en base a lo tú piensas de lo que realmente se debe preocupar el sistema educativo en Chile es que todos puedan participar pa hacer algo diferente. Por lo tanto, nosotros tampoco estamos hablando de un proyecto educativo que se pueda presentar, estamos hablando de un proyecto educativo en donde las organizaciones se junten a debatir, a opinar sobre lo que queremos y se vota por mayoría” (...) (Entrevista Ron).

El ideal de democracia que es significado como la participación de los miembros en los procesos de discusión, se tensiona en instancias de movilización del sector docente o de construcción de un proyecto pedagógico colectivo gremial, pues en dichos espacios aparece la posibilidad para convocar a una mayoría no organizada, con la cual se lograría el anhelo de fuerza gremial. Lo que es ilustrativo en la siguiente cita, en la que conversando sobre la necesidad de que el gremio docente construya un proyecto político colectivo se termina excluyendo de él, aquellos que no participan activamente.

Entrevistador: ¿Y con los que no están organizados hay que debatir el proyecto pedagógico transformador del gremio docente?

Entrevistado: Es que siempre los incluimos, siempre los incluimos en el debate por lo menos, cuando se tratan de cosas que les puede interesar o que son del gremio. El problema es que no se generaba el debate que nosotros queríamos con ellos ¿cachái? Porque los locos –refiriéndose a los profesores no organizados- ni siquiera tenían una opinión con respecto a eso, porque tampoco había la intención. Hay varios factores que puedes considerar ahí, los motivacionales, de formación crítica, de conciencia, porque están cansados, porque están viejos, porque les faltan dos años pa jubilarse

Entrevistador: ¿Y quiénes no podrían participar?

Entrevistado: los directivos, ellos no, porque tienen otros intereses, y los que no están organizados, si bien pueden participar, dar su opinión, ¿cachai? al final el proyecto surgirá de aquellos con compromiso político... ¿Cachai? (Entrevista Ron).

En este marco, vemos como la valoración de la mayoría queda asociada a una idea de que todos puedan opinar, más no tomar decisiones, ya que ésta quedaría supeditada aquellos que estén comprometidos con la organización formal que agrupa políticamente al magisterio, excluyendo en ello otras formas de participación solapadas. Con esto el significado de democracia que valora las mayorías, queda asociada a la cantidad de profesores participantes como un opinante numérico, más no como tomadores de decisión. Aquellos docentes que no están agrupados políticamente o bien que ocupan cargos directivos, se limitaría su participación por no demostrar un compromiso formal con las causas de la organización docente.

Esta concepción democrática que invita a los otros a participar y que valida la mayoría gremial es cuestionada en su trama de significada cuando se involucran los sentidos atribuidos a la adhesión a la agrupación política nacional que colectiva a la mayoría del gremio docente, como es el caso del Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI) y en las relaciones cotidianas.

En el primer caso, los profesores entrevistados le asignan cualidades positivas al Colegio de Profesores por el ser el espacio congregante de las mayorías, ya sea como un agente válido para las negociaciones política, es decir, un interlocutor válido como es el caso de la primera cita; o porque es reconocido a nivel social, tanto por su lugar en el escenario político-nacional, así como por los beneficios conseguidos en su acción histórica, como es el caso de la segunda cita. Concuerdan los entrevistados acerca de las discrepancias personales con respecto al funcionamiento y conducción de este gremio.

“Yo me organicé en el Colegio de Profesores, porque, mira, yo he tenido discrepancias con las distintas direcciones del Colegio de Profesores en muchos momentos, pero es la única organización que está a lo largo de todo Chile, que aglutina a la mayor cantidad de profesores, y el gobierno que esté de turno, el que esté, cuando quiere un interlocutor válido o quiere utilizarnos, llama al Colegio de Profesores” (Entrevista Luna).

“Al principio rechazaba el colegio de profes porque consideraba que era un botín de redes clientelares de ciertos partidos, emm, y nada, pero después me convencí que para bien o para mal el colegio de profes con todas sus críticas que puede tener, es hoy día, aún el espacio organizativo más grande que existe en términos del imaginario de la sociedad, y por tanto lo que diga el colegio o no diga el colegio de profes si va a ser importante con la discusión de la agenda pública, y me metí” (Entrevista Severus).

Estas discrepancias con respecto al espacio gremial se asociarían más que al espacio de colegiatura, al cómo sus dirigentes escuchan y materializan la voz de las bases organizadas del magisterio. Tal como nos comenta la siguiente profesora que alude al malestar por no sentirse escuchada, tras el llamado del COPROCHI a participar.

“Porque yo creo que el Colegio de Profesores, es la organización más grande que existe en el país de profesores históricamente, entonces yo creo que debemos consolidar este gremio, lamentablemente hoy día estamos ahí pero, medios guateando, porque al final te invita a participar y después no escuchan a sus bases, por eso creo que hay que consolidarlo, porque al final es la colegiatura más grande que existe de profesionales en Chile y que han logrado una serie de demandas y que seguimos actuando (Entrevista Hermione).

Vemos como en la figura del COPROCHI se materializa el significado de fortalecimiento de la agrupación nacional en la medida que éste representa material y simbólica el lugar que agrupa a las mayorías de los docentes del país, pero que es cuestionado por los mecanismos de consulta que su propia directiva propone. Asimismo, vemos como los profesores entrevistados buscan la generación de una mayoría numérica con el objetivo de validar una acción representatividad del sector docente, lo que entra

en conflicto con los mecanismos de participación valorados por sus bases y los cuales no son correctamente conducidos por los representantes gremiales como es el caso de los mecanismos de participación democrática mediante la manifestación de la opinión.

En la misma línea, el cuestionamiento de lo democrático de las mayorías aparece tensionado en las relaciones cotidianas que se dan entre aquellos profesores organizados y aquellos que no lo están. Los profesores organizados disputan sus significados entre la posibilidad de participar independiente del estatus formal de “docente organizado”, el resguardo de que participen la mayoría y en ello tener la posibilidad de convocar a nuevos docentes a los espacios formales de organización.

En este marco, los profesores organizados problematizan la necesidad de invitar a los que no están organizados a que puedan ser parte de las discusiones gremiales, y por otro se les acusa de individualista e incluso egoístas por no querer ser parte de la organización formal que agrupa a los docentes. Para el primer caso, los profesores organizados construyen mecanismos de consulta de las opiniones para aquellos que no están organizados, como por ejemplo, realizar votaciones gremiales diferenciando aquellos que se encuentran colegiados como aquellos que no se encuentran colegiados, aunque esto no está ajeno de cuestionamiento sobre la participación en espacios formales. En cualquiera de los casos, la participación queda restringida a la consulta.

“(…) y hay un montón que no está organizado, que no participan de la organización porque todas las organizaciones te piden una cuota de membresía, de mantenimiento, una cuota de…Entonces es gente que es tan egoísta, tan egoísta, que le duele mucho aportar con un 0,5, con un 5 por ciento de sus ingresos para la organización, no le ve la necesidad, si tampoco la organización funciona de buenas intenciones (…) De todas formas no vayas a creer que no hacemos intentos porque participen, por ejemplo en la última votación que tuvimos se vota por la carrera docente, por ejemplo, se hace un listado en el cual votan los colegiados y otro listado donde votan los no colegiados.” (Entrevista Luna).

Cuando tenemos que elegir a los dirigentes internos o a nivel comunal, sólo votan los colegiados, pero a veces tenemos que hacer una lista aparte para que voten, y así puedan participar, y en algunas actividades ehm sólo pueden opinar los colegiados, aquellos que participan de la orgánica, y ahí la gente reclama, y yo le digo “si tú quieres opinar, quieres participar, quieres ser tomado en cuenta, participa también de la organización”, pero no “solamente cuando me conviene participo”, “cuando no me conviene dejo de participar” (Entrevista Albus).

Esta idea es coincidente con lo que nos comenta otro profesor sobre la importancia de que participen todos, independiente de la búsqueda de beneficios individuales de algunos docentes; valorando en esto la mayoría por sobre el ejercicio de construcción de acuerdos colectivos.

“yo creo que todos deben participar, es mejor que seamos más... me acuerdo que le decíamos a los que no estaban muy convencidos del sindicato que participaran igual porque había beneficios (...) Bueno usted si no si sindicaliza va a perder los beneficios que nosotros tenemos, se va a quedar sin recibir bonos, va a dejar de recibir beneficios de permisos administrativos, etc., etc. Llevamos a la parte práctica más de bolsillo, si al final hay que asumir que algunos buscan el beneficios personal, en vez de no sé, ideas colectivas” (Entrevista Neville).

Este significado es compartido por otros entrevistados, al asociar el sentido de participación en tanto descrita como toma de decisiones con el cumplimiento de los requisitos formales de adscripción a un agrupamiento político docente, caracterizando negativas la conducta de aquellos que no deciden participar, tildándolo de egoístas e interesados únicamente sobre el beneficio personal.

¿Puede un médico que no está colegiado opinar con respecto a la orgánica del Colegio Médico? No puede. En Chile era obligatorio participar en tu organismo colegiado, y eso te trae beneficios y te trae también obligaciones, pero si alguien no quiere las obligaciones, no puede obtener los beneficios... pero no “solamente cuando me conviene participo”, “cuando no me conviene dejo de participar”, no pueden ser tan egoístas e interesados en su beneficio propio (...) (Entrevista Luna).

Pese a esta situación, el cumplimiento de los requisitos formales de adscripción y con ello de participación, es flexibilizado en algunas situaciones en pos de la participación mayoritaria del gremio. En el primer caso de las siguientes citas, se deja de lado “el pago de la cuota” por un bien que se cree mayor, en este caso la participación de una mayor cantidad de docentes en las acciones de protesta ciudadana. En el segundo caso se menciona que se abren espacio de participación para reivindicar también una voz que estaría perdida en el funcionamiento de la escuela. En el fondo se permite participar para reconocer el lugar profesional del profesorado.

“Es una presión, tienen que sumarse, tienen que sumarse, tal vez no sé, no, no, no vayan y no paguen la cuota, pero de alguna manera tiene que participar igual del movimiento, ir a marchar y no quedarse en su casa... “(Entrevista Lily).

“Igual yo prefiero que participen todos, pues la idea es que nosotros exijamos participar siempre, no en todo se genera lo mismo que eso tiene que ver cómo funciona desde la dirección del establecimiento, como son los liderazgos que se da en cada grupo y... y dentro de la escuela es súper importante, yo te decía también que te permite democratizar las escuelas y las políticas educacionales hacia allá van, a que sean las determinaciones de la escuela mucho más democrática” (Entrevista Hermione).

Para algunos entrevistados, la dificultad de participación de una mayoría estaría precisamente en la distinción entre los agrupados políticamente y los que no lo están. Estos entrevistados construirían sí, la organización desde las lógicas del trabajo en educación, con lo cual se pierde la distinción entre profesor organizado y no organizado. Esta salvedad de la pregunta por la organización desde una temática más amplia que ser docente abriría una posibilidad para encontrar puntos comunes e intereses colectivos entre otros agentes educativos. Siguiendo los extractos de las siguientes citas, en ambos casos esta distinción se construiría con el objetivo de hacer frente al encapsulamiento que podría caer una agrupación o colectivo de docente y que evidentemente podría estancar las posibilidades de cambio y transformación de los contextos políticos y locales de los profesores, tal como señalan:

“Hay una mirada que es un poco más, yo le digo más encerrada, encapsulada. Hay una, y se traduce en una visión más de, de juicio hacia el otro profe. “No, si este piensa así, no”, y como te encapsulas entre los convencidos y quieres, y que esos convencidos son los menos. Entonces a la al grueso tú dices no, no nos podemos juntar con él y, por lo menos lo que yo planteo, es que nosotros tenemos que tratar de transversalidad a la esa construcción, entonces los profes los sumamos igual, los invitamos, conversamos con ellos a pesar de que no comparten completamente la mirada pedagógica o ideológica de lo que queremos construir en la escuela y...” (Entrevista Harry).

“A mí no me gusta la distinción entre sindicalizados y no, porque somos todos trabajadores de la educación. El problema está cuando no participan, pero eso pasa también en el propio sindicato. Una vez cuando yo era dirigente nos fuimos a huelga y no éramos todos los que iban. Por eso de ahí que entendimos que teníamos que tratar de convencerlos y no sólo hacerlos que se metieran al sindicato” (Entrevista Severus).

A modo de síntesis de la subcategoría “la valoración de una democracia de la mayoría numérica” los docentes entrevistados valorarían una democracia de las mayorías en la que todos puedan participar mediante su opinión, tensionándose en sus discursos cuando intentan aumentar la cantidad de docentes participantes, que chocaría con las implicancias del compromiso formal de participación política.

**6.1.2.** En el siguiente extracto, el entrevistado nos narra la experiencia de un intento de poder agrupar a diferentes profesores con respecto a una situación con un estudiante, reflexionando que al final todos terminan opinando y manifestando lo que creen, pero que no se logran generar acciones conjuntas, pues en el espacio escolar no se consigue lidiar con la diversidad de voces y significados que se disputan frente a una situación de interés colectivo, lo que sería similar a lo que ocurre en la propia organización: todos opinamos y se muestra fuerza de la mayoría. Lo que articularía la subcategoría *“El opinadero de las individualidad”*

“Eso es lo que, esa es mi hipótesis de lo que pasa hoy en la escuela, y que creo que también pasa en algunas organizaciones, que hay distintas concepciones, perspectivas diferentes, y el colegio no ha logrado traspasar y los profes tampoco, no estamos jugando ahí un rol importante en, en que esas tensiones se expresen en un espacio de organización de los profes, al final todos opinan de esto y lo otro, ¿cachai? Para sacar adelante el proyecto. Por ejemplo cuando hay un caso de estudiando (...) “Oye, sabí que pasa tal situación con tal alumno. Tú vas a hablar con el profe” y el profe aplica la mirada tradicional: sanción, disciplina, etc. Tienes otros profes que vienen con la mirada más crítica, “oye, aquí hay un contexto, hay que ver qué está pasando en su casa, en su familia, hay que apoyarlo, tú no puedes decirle esto a los estudiantes así a careraja, y otros que te dicen acá hay un profesor anterior y hay que respetarlo...”. Y eso genera tensiones, y la escuela es incapaz de procesarla, como que todos opinan de lo que pasa, pero no se puede llegar a acuerdos y eso pasa también en la organización” (Entrevista Harry).

El entrevistado no sólo asocia que la experiencia de organización es coherente con lo que ocurre en la escuela, por lo que en la organización también sería un espacio para debatir, construir y reconstruir la cultura escolar, sino que nos plantea la figura del opinadero inserto en el medio de las organizaciones de profesores. En el opinadero todos tendríamos derecho a opinar.

El derecho a opinar es planteado por algunos de los entrevistados como una expectativa de colectivización docente. En la siguiente cita, el docente indica que esperaba que en el espacio de organización, él pudiera manifestar lo que pensaba y escuchar también, lo que otros opinan con respecto a un tema de interés para el sector docente. Esta acción opinante tendría cierta condición previa para aquellos docentes que no estuvieran en una situación de seguridad laboral. Aquellos docentes que alcanzaran un estatus de estabilidad al interior de la escuela podrían opinar, pues hacerlo sin lograr este estatus podría generar consecuencia negativa para la imagen que se tenga del docente, en este caso el

estigma del ser conflictivo. Lo anterior en el supuesto, de que la opinión generaría un problema que no podría ser procesado en la cotidianidad escolar.

“Consideraba que participando en el sindicato era el espacio para seguir siendo, llevando a la práctica mis pensamientos políticos... tenía un espacio para manifestar lo que pensaba y escuchar a los otros que opinaran. Tanto es así que generalmente se nos recomendaba incorporarnos al sindicato luego de pasar a contrato indefinido, o sea luego, al tercer año”, sino íbamos a ser visto como los problemático” (Entrevista Severus).

En cualquiera caso, se construye una idea de que en el espacio de la organización docente todos pueden participar, mediante su opinión, incluso eso llevaría a que un dirigente construya una imagen de sí mismo como “sin opinión”.

“Ni el dirigente tiene opinión ¿ya? Y en ese sentido por lo general a nivel educacional yo podría decirte que quizás uno siempre opina en función de lo que los otros te dicen, pues tú representas la voz de las bases. Entonces si las bases no demandan una modificación, nosotros no lo hacemos, y como que da lo mismo lo que opines” (Entrevista Neville).

La opinión es significada como positiva, independiente de si dicha argumentación tenga una repercusión en alguna acción, aludiendo a que dicho elemento es propio de las escuelas como lo es de las organizaciones. Es decir, en la escuela “todos opinamos”, como esperamos opinar en el espacio de encuentro político docente. Pareciera ser que la matriz de significados que construyen los entrevistados de las organizaciones docentes se asociaría a ser espacios en lo que se puede manifestar la opinión, por más contraria que pueda ser ésta a la de un par. En esto uno de los entrevistados, diferencia entre valorar la diversidad de opiniones y la dificultad que tienen las agrupaciones en las escuelas para construir acuerdos colectivos, indicando que es un problema para las escuelas y sus organizaciones poder generar puntos de acuerdos o miradas compartidas, sobre todo en una escuela que individualiza y tematiza la protesta social.

“(…) Ahí está el problema, porque tú para construir un proyecto educativo institucional con características transformativas tiene que haber una construcción y en esa construcción tenemos que ser todos partícipes, debatirlo y con el mismo compromiso. Y cómo llegai tu a juntar veinte, treinta cabezas locas que piensan diferente en cosas diferentes, se hace imposible y cuando tú quieres hacer organización docente, por ejemplo, y tienes la mitad de la escuela que pertenece a una organización y la otra a otra o son libres pensadores o pertenecen a otro tipo organización

que la apuntan a lo mejor como casi terroristas por decirlo así, nunca vas a llegar a un acuerdo, y todos van a querer opinar” (Entrevista Ron).

El opinadero guardaría un riesgo en una cultura social que individualiza y tematiza la protesta social de las organizaciones docentes, tanto en la escuela como en la vereda de los movimientos sociales. El riesgo es que el manifiesto constante de una opinión individual sobre aquello que me compete es coherente con un modelo social que individualiza la acción colectiva en la tematización de la protesta social. En la primera de las siguientes citas se habla de una sensación en la escuela y las organización de despreocupación por el otro, asociado a una participación de los no organizados sólo cuando se logra un beneficio individual, lo que sería coherente con un movimiento social individualizado en la tematización de la protesta social, como indicaría la segunda cita al mostrar que las demandas de los movimientos sociales cada vez están más individualizadas a temas específicos, como si el ciudadano fuera únicamente ciudadano, trabajador, o profesor. Este significado se acompañaría de una sensación de soledad.

“Si lo mismo pasa en la escuela se ha dado esa diferencia, como más individualista, así como que yo me preocupo de mí y chao... ¿y cuando alego? cuando un cabro chico me pinta el mono, pero cuesta o te pregunta ¿qué gano? por ejemplo un día le puedo decir oye colégiate, ¿y qué me van a dar? y yo como por qué te vamos a dar algo, no te vamos a dar nada po si no es una caja de compensación, no es que que... no es una financiera, no es un banco, para estar en el Colegio de Profesores significa organizarse, no esperar que yo te traiga un premio o un regalo, entonces...pero esa profe es la primera opinando cuando cambian la carrera docente” (Entrevista Hermione).

“A mí me gustaría que todos participaran, que los profes estuvieran mucho más unidos para poder generar un cambio, porque si te fijas los profesores siempre luchamos solos, en realidad todos luchan solos, los de la salud... ah, solos, los profesores... solos, las AFP, solos, pero si todo el mundo se uniera, habría un remesón, son cómo todos individuales” (Entrevista Lily).

Al individualismo se le asociarían conceptualizaciones asociadas al miedo, ya sea por perder los privilegios conseguidos o el lugar social que se ocupa, o bien el miedo a que se retomen proyectos dictatoriales, tal como se narra en las siguientes citas que asocian consecuencias emocionales, políticas y de configuración social asociadas al individualismo.

“Pero no existe esa unión, como vivimos en un ambiente capitalista tan individualista es difícil también unirse y tener, y arriesgarse a perder tus propios beneficios, porque todo el mundo está seguro donde está, tiene, no quieres por ejemplo perder tu trabajo, o las comodidades que tienen,

y todas esas cosas a veces priman más que un bien común, la, lo individual, entonces eh es complejo, y eso pasa en la escuela (...)" (Entrevista Lily).

"Pero Pinochet y su dictadura del miedo está presente en todas las cosas, la gente tiene miedo que el fascismo vuelva, la dictadura, pero los intereses económicos están presentes, y la herencia más brutal que nos ha dejado esta dictadura es el individualismo, es lo más brutal y lo ha dejado dentro de las escuelas, y todas estas reformas educacionales que han ido avanzando han ido agudizando esa brecha" (Entrevista Luna).

Lo anterior no sólo va mostrando la mezcla de significados de las organizaciones docentes entre aquello que ocurre a nivel macro social y que es cuestión de los movimientos sociales de profesores, sino también aquello que ocurre en los espacios de organización que se darían en las escuelas. Tal como mencionan las entrevistadas que la principal causa de por qué no se generan espacios de colectivización al interior de las escuelas es por el individualismo, misma causa que tematiza las protestas sociales.

El discurso de individualidad es resistido en la experiencia de las profesoras cuando se pone en la palestra de la acción gremial, los intereses colectivos por sobre los individuales. En el extracto del entrevistado siguiente, éste menciona que se puede tener significados de la organización que transformen las prácticas cotidianas, pero estos seguirán respondiendo a la cultura individualista y competitiva cuando provengan únicamente del interés individual-personal del docente, y no a significaciones compartidas por colectividades políticas de profesores. En el fondo cuando se cuestiona el opinadero docente como individualizador de la acción colectiva se generan nuevas formas de organización docente, a juicio del entrevistado.

"Hay una, como una, el profe en como su ser social se desarrolla en tanto pedagogo al interior de la escuela, y por tanto ahí la mirada crítica o transformadora se expresa en dos planos en la escuela. Se expresa tanto al interior del aula con los estudiantes, entonces ahí tú tenís que tener toda una cuestión... una mirada distinta del currículum, etc, etc. Y se expresa también generando organización entre tus propios pares y trabajadores de la educación de la escuela. (...) Lo que nosotros planteamos es que es insuficiente que tú tengas una mirada transformadora individual al interior del aula o al interior de la propia escuela. Es condición necesaria, pero insuficiente porque también necesariamente esa organización que se expresa en un espacio muy local, tiene que formar parte de un proceso mayor que es de un nosotros colectivo, una demanda colectiva (...)" (Entrevista Harry).

De hecho, aquellos docentes que intentan ir contra de las conductas de valoración del opinadero docente genera una autopercepción de desviación de la norma, e incluso se describen a sí misma como

“loca” por intentar construir acuerdos. Es decir, la autopercepción de loco y desviado de la norma surge cuando se intenta realizar un ejercicio de organización que vaya en contra del opinadero de individualidades y propenda a la toma de acuerdos más allá de la distinción entre agrupados y no agrupados políticamente. Las siguientes entrevistadas nos cuentan sus intentos de organización docente frente a temáticas de reivindicación gremial y denuncia laboral frente a situaciones de abuso o agobio laboral. En el primer caso, la profesora se describe “como hablando tonteras” y en el segundo como “la loca”.

“Nosotros tenemos una orgánica, me implica siendo organizado o no. Pero lo que nosotros buscamos es que el profesor que no está organizado entienda que si nosotros somos víctimas de una cosa no es porque nosotros queramos ser víctimas o hemos aceptado, si no que somos víctimas de este agobio, de este maltrato que nos hace el Estado de Chile porque tenemos todo este universo de profesores que no es tan organizado y ellos a nosotros nos quitan fuerza. Y yo se los digo, y me quedan mirando como si hablara tonteras” (Entrevista Luna).

“Siento que sí, que lo entienden y no quedo, así como la loca. Pero en la escuela hay como distintas realidades, hay dos grupos de profes muy marcados, dentro de estos dos grupos yo era la distinta, pero la distinta en todo, de cómo me visto, de cómo me comporto, de lo que opino y no me importa. Además de cómo soy con la organización cuando me da por pelear, ser reivindicativa y salir de las quejas, por ejemplo con el agobio, me dicen ya empezó la Conce con sus discursos, y me da un poco de cosas igual, pero si haces mucho caso al qué dirán, puff. En mi caso además, como soy tan particular, me toca aguantarlo (risas)” (Entrevista Minerva).

Desde las entrevistadas aparece una subjetividad sujeta a principios de colectivización democrática, que intentan hacer frente a las consecuencias de una cultura del opinadero y que por el ejercicio hegemónico de las mayorías genera significados percibidos por fuera de “las opiniones” generalizadas de la organización docente y del espacio escolar. De hecho, las atribuciones “de locura o el hablar tonteras” es una forma de mostrar el ejercicio de las mayorías en la emergencia de nuevos significados acerca de la organización docente en el espacio de la escuela. Para estas docentes esta posición subjetiva aparece tensionado entre asumir la voluntad de la mayoría y con ello respetar la valoración asociada a ella y el intentar generar una orgánica de los acuerdos desde la diversidad.

## 6.2. CATEGORÍA 2: Los sentidos del lugar de la organización docente en la escuela

En esta categoría los docentes entrevistados conceptualizan la organización docente asociada a significados que la constituyen como una posición diferenciadora dentro de la escuela, es decir como un

lugar simbólico dentro de ella, el que estaría tensionado en sus significados sobre la base de quien es el sujeto que puede ocuparlo al interior de su trama organizativa.

Este lugar le otorgaría en lo explícito, a aquellos que lo ocupan, poder negociar con quien encapsularía el poder de la escuela, en este caso el director. Mientras que, en lo implícito, la consecución de este lugar tributaría reconocimiento social y educativo al sector docente, toda vez que se asocia un docente ideal a estar organizado políticamente, y en ello, luchar por mejorar las condiciones socioeducativas que involucran el quehacer de su profesión. Este lugar les otorgaría voz a los profesores para poder disputar el poder de quien es el prescriptor de lo educativo, lo que podría implicar una práctica de resistencia que permite la emergencia de nuevas concepciones de lo educativo y en ello del ser docente.

**6.2.1** Los entrevistados construyen en sus significados un lugar simbólico para la organización docente al interior de la escuela. Este lugar es posible de ser ocupado sólo por docentes reconocidos por su labor en la defensa de las demandas docentes. Esta posición es investida con poder simbólico por parte de los docentes y permitiría enunciar demandas y quejas del sector docente. Este lugar se ampararía en la posición que ha ocupado históricamente el gremialismo o sindicalismo del sector docente en la escuela, y que la ha conferido un lugar institucionalizado para el docente organizado. Cabe mencionar, que este estatus se le confiere a la figura de quien representa las demandas de los profesores, lo que no siempre está encapsulado en la figura del dirigente gremial o sindical de la escuela. Lo anterior constituye la subcategoría “el lugar simbólico de la organización en la escuela”, que es ejemplificada con la siguiente cita ilustrativa:

“Claro, que te da ciertos estatus el sindicato, el estatus te lo confieren cuando estás en negociación colectiva y te dan fuero, ahí te da un estatus de protección que es indiscutible porque no te pueden despedir, y si te despiden te arreglan la vida (...), y cuando no estamos en negociación eres reconocido como el que estará pendiente de defender a tus compañeros. De hecho el dirigente es por lo general el franco tirador más pesado, y otros profes confían en que ocuparás ese lugar (...) Te puedo confesar un secreto, yo cuando era presidente me había organizado con un colega para que él fuera el franco tirador, él no estaba ni siquiera en la directiva, pero estaba blindado por nosotros, ya que ya había tenido un problema con el director (...) Con esto, hacíamos que el sindicato no fuera tan confrontacional, y así fuera una opción para los que son más como amarillos, cachai” (Entrevista Severus).

Tal como menciona el entrevistado, se construye un lugar para la organización docente al interior de la escuela y desde el cual es posible construir acciones de defensa de la profesión docente. Este lugar no sólo funciona cuando se encuentran en espacio de negociación en la que la condición material permite la emergencia de un lugar, sino también se construye en las acciones cotidianas de los docentes organizados que se agrupan para defender y cuestionar las prescripciones de lo educativo, y en ello el trabajo docente.

Este lugar confiere ciertos “privilegios” en la institución escolar como la protección en caso de despidos, así como la confianza profesional por el posible desempeño de este lugar. Esta posición en muchos casos es asimilada como un cargo dentro de la estructura organizativa de la escuela, atribuyéndole funciones y responsabilidades en el quehacer laboral del docente, tal como nos menciona la profesora en la siguiente cita. Para ello, este supuesto cargo sería equiparable a la figura del director al interior de las escuelas, toda vez que su función principal será gestionar espacios de participación y trabajo docente. El símil con la figura del director no sería azarosa, sino como veremos en la tercera subcategoría, permitiría a los docentes organizados posicionarse desde un lugar par en la cadena organizativa de poder para negociar ciertas condiciones para el trabajo educativo.

“Si, yo soy como la directora del comunal, y tengo más planta laboral que mi dire (risas) una cuestión así... Entonces ella me dice –refiriéndose a un docente-, ya mira esta actividad, ya preséntala ¿qué vamos a hacer? ¿Qué se necesita? El tema de recursos es poco, por lo general *la comuna* -cambio del autor- como organización no tenemos sede, entonces eso implica que tienes que andar golpeando otras instituciones como pa oye me presta una sala y me deja hacer esto, porque hay temas que por ejemplo la iglesia no nos permite tocar, otros que no es que esto no es político, al final vai gestionando espacios, encuentros, acciones para que los profes puedan debatir...” (Entrevista Hermione).

Cabe mencionar que la ocupación de este lugar no tributa en la remuneración o disminución de la carga laboral del docente investido con esta posición, como si ocurrirían en otras agrupaciones políticas de trabajadores. Por el contrario, tal como indica la entrevistada, cuando se les pregunta por los pro y contra de ser representante gremial de la escuela y/o dirigente, alude a una mayor carga que se asume en tanto le significa una “responsabilidad histórica por el ser profesor”, lo cual asocia a estar organizado.

“es una responsabilidad histórica, social, económica, política de ser docente. Yo me organizo por mí y por todos (...). Estar organizado es un tremendo acto de generosidad por la humanidad

porque hay muchos que pierden la vida, y tú no ganas nada, no es más plata en tu sueldo” (Entrevista Luna).

Este lugar que tal como indican los y las entrevistados/as se construiría, en pos de la defensa de las demandas del sector docente, podría en algunos casos permitir un ascenso en la carrera laboral de aquellos profesores que ocupan dirigencias sindicales y/o gremiales al interior de las agrupaciones docentes. Pese a ello, este ascenso no es común según relatan los entrevistados, y más bien responde a intenciones individuales de algunos. Aquellos que utilizan este espacio en la escuela como un trampolín para el ascenso individual serían cuestionados por el sector docente. En la primera cita se tilda de “traición” el accionar de estos casos; mientras que en la segunda cita se reflexiona sobre las intencionalidades que podrían implicar para la estructura organizativa de la escuela el ascenso de un profesor organizado a cargos de poder, atribuyendo un cierto silenciamiento de su voz y su posibilidad de lucha en la defensa del sector; en el fondo, se ofrecería un ascenso para quitar al docente organizado de sus espacios políticos de representación de la demanda del sector docente.

“Hubo un tipo que era dirigente sindical en un conflicto le ofrecieron un cargo y se fue a trabajar a nivel central y yaaa pasó a gerente. O sea utilizó el sindicato como trampolín laboral, emmm... y si no me equivoco hubo director también que hizo como lo mismo en el 2000, pero no es como la tónica permanente, de hecho, yo me atrevería a decir que a nivel sindical eso es visto como traición, es muy mal visto, como que utilice al sindicato como trampolín laboral” (Entrevista Severus).

“A mí una vez me ofrecieron si quería ser del DAEM. Yo dije que no, porque sentía que aportaba po, estaba haciendo clases y era representante gremial del liceo, si del DAEM me cachaban. Igual a veces pienso... que quizás era porque estaba muy metía en el colegio de profes, y que hinchaba mucho (risas)” (Entrevista Hermione).

Ahora bien, cuando se interroga por quienes pueden ocupar este lugar dentro de la escuela encontramos significados en disputas. Por un lado aquellos que indican que es un lugar propios de las profesiones, pues los profesionales tendría un saber específico que les permite entender las implicancias de su lugar, lo que excluiría aquellos trabajadores que desempeñen funciones técnicas y/o de apoyo dentro de la escuela, aun cuando dicho saber pueda ser adquirido por todos/as los/as trabajadores. Otros se auto atribuyen una responsabilidad individual, que asociaría a características personales, siendo la dirigencia el curso “natural” del despliegue de sí en el contexto laboral educativo. Finalmente, otros indicarían que este lugar siempre ha sido de un/a sujeto/a docente reconocido socialmente, lo que más bien responde a un imaginario de que aquel que es representante del sector docente debe ser un profesor/a de aula reconocido por su labor, lo que implica la idea de que la dirigencia gremial o sindical del sector docente

debe venir de las bases y permanecer en ellas. Pese a ello, en todos los casos aparece un reconocimiento del sector docente para ocupar esta posición al interior de la escuela, lo que no sería azaroso, ya que en la segunda subcategoría el lugar construido permitiría reconocer al docente como agente político y educativo, en ello reivindicar su saber profesional.

“Los profes siempre tenían más argumentos, más herramientas para debatir de repente con otras personas, más profesionales -en comparación con otros trabajadores también sindicalizados- y además que son el centro de lo que pasa en la escuela” (Entrevista Severus).

“Yo creo que de los 10 años que soy dirigente, eh partí siendo encargada de la llave de la sala cuando tenía 10 años (risas), siempre tuve un liderazgo, una responsabilidad. Eh claro, ahí me ocurrió un evento, que me hicieron una broma y se perdió la llave y entendí que yo tenía que ser dirigente, o sea, que un dirigente tiene que ser responsable, pues tu acción tiene impacto en otros” (Entrevista Luna).

“Entonces dije, bueno en realidad si tanto defiendiendo los temas sindicales en mi vida, tengo que meterme a un sindicato ¿no? a los trabajadores, si estoy en esa postura personal y soy trabajador en términos materiales de la educación tengo que estar en el espacio donde están los trabajadores y ver como son de verdad los trabajadores también ¿cachai? no como me gustaría que fuesen ¿no?” (Entrevista Neville).

“Y es como una condición que no está escrita, pero que está ahí es que el representante no va a ser directivo tiene que ser profe, no está en ninguna parte escrito, pero entre ellos no van a escoger a un directivo, porque ellos se hace una votación para escoger al representante y eligen al que reconocen como el profe que los puede representar, es como un espaldarazo” (Entrevista Albus).

En todos estos relatos se aprecia como el estar organizado en alguna agrupación docente confiera un estatus material y simbólico dentro del sistema educativo, toda vez que el gremialismo y/o sindicalismo docente ocupa un rol fundamental en la circulación de las demandas del sector docente. Este lugar si bien es transversal a las bases sociales organizadas pone especial atención aquellos que lideran las agrupaciones políticas, lo que no necesariamente tiene directa relación con el dirigente gremial o sindical, tal como se indicaba en la primera cita ilustrativa de esta subcategoría. Sin embargo queda abierta la pregunta por cuales son los sentidos que son construidos por las bases de profesores/as agrupados/as políticamente y cuál es la función que ocupan en el escenario educativo. Esta última cuestión es desarrollada en las subcategorías: (2.2) Reconociendo la labor docente en la organización docente. (2.3) Negociando el poder como una estrategia de resistencia.

**6.2.2** Los significados asociados a la organización docente y que atribuyen un lugar material y simbólico al interior de la estructura organizativa de la escuela también construye una valoración positiva por aquellos/as que son capaces de agruparse políticamente, atribuyéndole una estima social al docente organizado. Este ejercicio permite la recuperación de un poder históricamente perdido por la docencia acerca de su autonomía y su lugar como agente político-social del acontecer de la escuela. Los significados que envuelven este mecanismo asocian la pertenencia a un grupo (agrupamiento político) con la emergencia de una voz que no sólo le confiere un “poder decir” al docente.

El reconocimiento parte de la visión que tienen los pares como también la comunidad con respecto a la labor política y también educativa que se desempeña al estar organizado, pues no sólo se reconoce la pertenencia a un grupo “los profes organizados”, sino que también se reconoce su desempeño en dichos espacios, lo cual desde el relato de sus protagonista impacta en la propia estima que se tiene de sí mismo, tal como indica la siguiente profesora con respecto a la evaluación realizada de su desempeño como dirigente gremial comunal.

“Ellos -refiriéndose a sus pares- esperan eso po, valoran, te reconocen, hay un reconocimiento de tu labor política y educativa, y esperan uno que lo haga bien po, aunque yo no he cedido, yo soy bien honesta, no todas las cosas te van a resultar pero uno, por lo menos notan que uno está tratando de hacer cosas (...) hay harto reconocimiento, respeto, por ejemplo el hecho de que ya nosotros como primer periodo, después votaron de nuevo, yo salí electa por segunda vez, eso por mi cuenta, ah chuta no lo he hecho tan mal po... también podría haber sido, pero hay un reconocimiento acá y comunalmente también po o sea por eso te decía que la gente te dice oh no la profesora tanto, ella es una buena profe” (Entrevista Hermione).

Tal como indica esta última cita, para que este significado tenga sentido es necesario visualizar que, para los y las docentes entrevistados, estar organizado es parte del ser un buen docente, tanto como atribución individual como un reconocimiento externo. El docente ideal sería aquel que participa en el espacio formal de organización, el que es coherente y consecuencia con sus ideales, los cuales debiesen apuntar a la construcción de un proyecto social diferente.

“ser profe organizado, en el fondo tenía que ser el docente ideal” (Entrevista Hermione).

“Para mí el Consejo Gremial es el lugar donde los profesores son más profes, plantean sus posturas con respecto a las luchas propias de ser docente, al final la sala de clase es un reflejo de tus ideales” (Entrevista Albus).

“Bueno, soy mamá y quizás el fin último de mi lucha es que mis tataranietos o mis tataratataratataratataranietos tengan un mundo mejor que el que vivimos nosotros hoy en día, que haya más justicia, que haya más igualdad, que los seres humanos nos respetemos, eso es ser un profe organizado, y pa mi un buen docente, consecuente” (Entrevista Luna).

La noción de ser un buen docente se articula con un significado de consecuencia entre los ideales manifestados en la agrupación política y el ejercicio cotidiano de la sala de clases, lo que es vivido por los docentes entrevistados como una consistencia entre un buen desempeño laboral y un buen desempeño en la acción gremial, pues no se podría ser únicamente un buen dirigente, sino que también se tendría que ser un buen docente de aula. Esta coherencia es reconocida por los otros docentes y auto-exigida en el relato de la siguiente profesora, la cual manifiesta un correcto desempeño técnico laboral para evitar habladurías de colegas.

“Una consecuencia o sea tengo que tratar de ser una buena profesora jefe, en la evaluación docente te tiene que ir bien, o sea tengo que salir destacado, competente, porque teni que estar en tu rol, no podí estar diciendo oye hagamos esto si hací las cosas mal, cumplir en todo por ejemplo, ehh desde el libro de clases que esté lleno, pa que el jefe no te diga oiga usted anda haciendo cuestiones y no ha llenado el libro, no te pueden decir nada porque está todo hecho, ¿están las notas las sub? si están subidas” (Entrevista Hermione).

El reconocimiento embestido por los pares es significado por los docentes entrevistados como una responsabilidad mayor en el quehacer cotidiano, la cual es pugnada entre una atribución personal asociada a la significancia del rol de dirigente, o bien una característica personal de querer continuamente ayudar a sus pares, como el caso de la segunda cita. Los entrevistados indican que ser reconocido como “docente organizado” implica asumir ciertas responsabilidades ya sea en la participación gremial o en la participación del quehacer de la escuela.

“De ahí después yo dije ya había que asumir ciertas responsabilidades, no siempre iba a ser el que estaba ahí pa pa ayudar po, si no ya ya tení que asumir, tenía que avanzar en las funciones, te reconocía, entonces ya ahí tú te presentas como candidata algo... y asumiendo o sea ya lo estás haciendo el hecho a lo mejor de de participar, de ir a tratar de ... tenemos que organizarnos pa esto, hay que participar, tenemos que consolidarnos, crecer como institución, y ya ahí participaba, como parte de una organización” (Entrevista Hermione).

“Siempre soy de los que está opinando, ayudando a los demás en distintas cosas, como te dije siempre he tenido eso de informarme con las demás cosas, e informar a mis pares. Entonces de una u otra forma antes que se presente a la gente sabía que tú algo sabías de ciertas cosas, te

preguntaba, les preguntaba a los dirigentes de entonces. Entonces, no sé si una presión, no sé si hay directamente una presión del grupo pero si tú personalmente tienes una presión, bueno tengo que empoderarme un poquito con lo que sé y ayudar desde otro ámbito de la organización” (Entrevista Neville).

Ahora bien, la construcción de estos significados les permitiría aquellos que son reconocidos poder tener voz al interior del sistema escolar, lo que indudablemente implica la recuperación de la palabra con respecto al ejercicio cotidiano del ser docente. De esta forma se constata como el significar la organización asociada al reconocimiento social de un docente ideal, contribuye con la recuperación de una posible autonomía con respecto al decir y opinar acerca de la profesión docente, lo cual se transfiere a la labor personal como a la de los pares. En la primera cita la profesora que es dirigente gremial comunal logra tener voz para poder contraargumentar la decisión de la Jefa DAEM, ya sea en la gestión de lo educativo y el posible cierre de las escuelas, y la gestión del recurso humano mediante el pago de las remuneraciones. En la segunda cita, el profesor dirigente sindical sostiene que su voz puede modificar la vida de sus pares, en tanto las negociaciones dirigenciales pueden contribuir con el entendimiento de una profesión docente valorada y necesaria para el acontecer de la escuela. En ambos casos las citas coinciden en que mediante la voz de la dirigencia se logra la reivindicación del sector docente, o a lo menos se lucha por ella.

“Si porque, porque tus jefes te ven ahh ya viene esta otra como a defender al... lo mismo, el alcalde, la jefa DAE, que sabe que uno la va a estar llamando diciendo oye ¿qué pasó con tal cosa?, esto no es así, y esto no corresponde, entonces vas a pelear tú con argumentos, si puede no, ustedes están incumpliendo esto, decía que por ejemplo cierran una escuela, nosotros tenemos visto po, yo voy a decir que no me parece, no me parece no más, si en el fondo tu como docente debes opinar, eso que significa que pucha ya está esta otra profesora hinchando o sabe que ustedes no pagaron ¿por qué no pagaron? ehh entonces vai a llamar oye ah no, o te dicen Hermione sabes que es mi obligación tal cosa no sé o al colega tanto lo quieren denunciar de no sé qué, entonces tú vas pa allá y asumes el rol del sindicato y obviamente puedes opinar con respecto a lo que le pasa, si era una buena profe...” (Entrevista Hermione).

“Porque claro yo puedo ser un profesor muy informado, y ayudarlos en el tú a tú a mis compañeros, pero ya a nivel dirigencial es más importante, porque lo que tú vas a participar en los cambios que marcan la vida del docente por lo menos donde yo trabajo o del trabajador donde yo me desempeño, inmediatamente impactarás en sus condiciones laborales” (Entrevista Neville).

Ahora bien, el reconocimiento atribuido y validado por los propios docentes organizados se disputa en sus significados entre ser un interés o deseo individual de trascendencia el sistema escolar o ser un

interés colectivo, tal como se indica en las siguientes citas. En la segunda cita, el docente menciona que los intereses individuales por ser reconocido/a en el espacio escolar como un/a profesor/a que realiza acciones de reivindicación por el sector docente no puede superar los intereses colectivos de la agrupación política de la cual se reconoce como docente organizado, ya que los intereses colectivos son los que te permiten la acción en la organización política de la escuela.

“Y después a medida que eh fui creciendo me fui dando cuenta que sí po', que es como una motivación social, primero que todo, eh... una vocación social, de ayudar al otro, de ayudar al prójimo, y por eso me organizo como profe, es una manera de contribuir a este mundo, dejarlo mejor como lo encontraste, o sea yo entro al aula y, y lo que yo haga tiene mucha incidencia en el futuro de muchas personas” (Entrevista Lily).

“Acá no somos individuos, nadie busca nada individualmente. Es la organización que debe fortalecer un movimiento de construcción histórica futura y en eso la organización juega un rol como a otras organizaciones y uno está en función de un proceso mayor. (...) Yo de verdad no tengo respuesta pa' eso porque no, no, no es que no lo haya pensado, o sea tú me lo planteas y yo no busco eso, no busco... No quiero trascender, o sea, no, estoy cumpliendo un rol como individuo en la escuela y ese es mi rol no más po'...” (Entrevista Harry).

En esta disputa de significados acerca de las razones de porqué los sujetos deciden asumir el reconocimiento de sus pares como figuras capaces de posicionar temas de reivindicación al interior y fuera de la escuela, un docente tensiona la cadena de significados de la organización docente entre ser un espacio de consecuencia personal con respecto a su propia ideología de cambio del espacio escolar, que tal como indicaban las anterior citas podrían o no ser propias de un individuo, y los valores de justicia que puede implicar asumir este lugar. En la siguiente cita el docente construye una subjetividad de justiciero o en palabras de Guerrero (2017) una subjetividad heroica con respecto a su labor como docente organizado, tal como se indica en el siguiente extracto de entrevista:

“Yo no lo sé muy bien, porque si ocupar este lugar implica como no sé.. consecuente con tu ideología, pero también te da no sé, como valor, ese valor justiciero también yo lo resalto en la labor sindical dentro de la escuela cachai, donde donde siempre hemos tenido algo que decir con respecto a la, a los amedrentamientos, a los hostigamientos, a las hostilidades que se han dado dentro de las escuelas con con nuestra gente cachai, a la misma persecución que nosotros podemos ehh ehh sufrir cachai, en ese sentido el justiciero tiene que ver con dignificar la labor también, a través de bloquear un poco la explotación de la políticas pública, y que ellos te pueda ejercer –refiriéndose a los jefes DAEM y directivos- cachai y en ese sentido el justiciero tiene que ver con revindicar la labor docente” (Entrevista Ron).

Esta subjetividad que se construye fruto de la construcción de significados acerca del reconocimiento de estar organizado permite poder posicionar cierta opinión con respecto al ejercicio cotidiano de las políticas educativas y su consecuencia para el acontecer cotidiano de los trabajadores de la educación.

**6.2.3** El estatus social conferido en las significaciones de la organización y que permite el reconocimiento del docente como un agente político y educativo con voz de enunciación en la escuela; es también utilizado como una estrategia para luchar con aquellos que tendrían poder sobre el quehacer docente. Para ello, los docentes construyen una cadena de significados que primero identifica al directivo como la figura que ostenta el poder de la escuela sobre la situación laboral del profesor, aludiendo a que dicho poder se construye sobre la base del control e implementación de las prescripciones de lo educativo; frente al cual se levanta un lugar simbólico que puede ser usado para disputar lo educativo y en ello el resguardo de los profesores. Esta posibilidad de disputa de lo educativo, permitiría prácticas de resistencias al interior de las escuelas, en tanto producen conductas de descrédito y devaluación de la gestión del directivo.

En primer lugar, los entrevistados identifican que el/a director/a debe participar de forma marginal en las agrupaciones de docentes, aun cuando se reconoce su pertenencia al gremio y su identidad como docente de base. En esto, se identificaría al director asociado a otros intereses, diferentes a los de profesores de aula. En la primera cita, la profesora manifiesta que los directivos si bien participan en las instancias gremiales de votación, no lo harían en aquellos espacios que serían gestionados por los profesores, como es el caso de la paralización y las marchas. En la segunda cita se sostiene incluso que el directivo estaría imposibilitado a liderar procesos gremiales al interior de la escuela, ya que esto sería un lugar destinado sólo a docentes de aula sin cargo, en el supuesto de que el cargo tendría intereses contrarios a los gremiales.

“Sí pues, los directores anteriores que estaban en la escuela, ellos ehm... se mantenían al margen, y por supuesto no les gustaba que los profesores paralizaran, pero igual ellos estaban colegiados e iban a votar por los representantes gremiales, pero a las marchas no” (Entrevista Lily).

“Yo creo que el Consejo Gremial valida más a un par, por eso los directivos no postulamos, ya... porque claro yo soy director, tengo mi cargo, soy profesor igual de base, pero no va a tener

la misma perspectiva porque a lo mejor los demás colegas van a pensar ahh pero él está tomando estas decisiones porque le convienen de acuerdo a lo que está administrando, entonces igual sería como un poco hacer roce con los demás colegas y yo personalmente prefiero que sea un profesor” (Entrevista Albus).

Frente a esta exclusión de los espacios institucionalizados de participación gremial o sindical al interior de las escuelas, los directivos que sí quieren participar de formas activa en los espacios formales e institucionalizados de organización política de los docentes, construyen un relato de pertenencia al grupo de profesores organizados en la medida que asumen como un profesional educativo y como un sujeto carente de estabilidad laboral, en tanto la designación de algunos cargos en la escuela depende del arbitrio de un tercero, en el caso de la siguiente cita, la designación de la jefatura técnica pedagógica depende de la decisión del jefe DAEM.

“(…) para mí no me cabía que los profes cambiaran por tener un cargo, si tú los viste luchando en la calle... no cabe en mi cabeza que eso suceda y yo no podría ser así... porque yo primero soy profe, estudié pa eso y ser UTP es solo un cargo, un cargo que hoy día lo tengo y mañana no, porque yo no sé lo que va a pasar mañana, a lo mejor me van a cambiar de escuela y si me voy a otra escuela yo voy a ser profe, no voy a ser jefa técnica, entonces es un cargo no más, es un papel escrito donde dice usted parte el año tanto al año tanto va a ser la jefa técnica de la escuela, pero si el próximo año el jefe DAEM decide que yo no tengo que ser más la jefa técnica de mi escuela y que me tengo que ir a otra escuela a trabajar como docente, por eso yo participo” (Entrevista Ginny).

Siguiendo esta misma línea, el siguiente profesor va mostrando que la participación de los directivos es excluyente con las acciones de protesta de los profesores al interior de la escuela, pues el cargo impediría que el profesor-directivo pueda organizarse políticamente, por ejemplo en el caso de huelgas. De hecho, el profesor termina concluyendo que fueron las presiones de la dirigencia sindical de hacer que los directivos participaran en las acciones de protesta escolar docente, las que los hicieron construir otro agrupamiento, el que paralelo al sindicato, reivindicara el lugar y la realidad del docente directivo.

“(…) Todos menos el director, menos el director, el director es de exclusiva confianza del cura, aun cuando sea profesor entonces no puede sindicalizarse, los demás si, hasta antes de este periodo de polarización llamémoslo así, había si muchos directivos que estaban sindicalizados, hasta que asumió esta nueva directiva que fue un poco más confrontacional, y entonces empezaron a presionar a los directivos, que tenían que irse a la huelga con ellos, y en vez de sumarlos a su política los terminaron asustando o o y prácticamente expulsándolos en algún

sentido de las cosas y entonces terminaron saliéndose los directivos, y en hoy en día con la ley actual armaron un sindicato de directivos para poder tener beneficios” (Entrevista Severus).

Pese a lo anterior, la participación de los directivos es un significado que se disputa en la trama de sentidos de los entrevistados, en la medida que se discuten las posibilidades de acción que tienen los directivos dentro de la escuela. En la primera cita se construye una imagen del directivo “atado de manos” para la acción de protesta, mientras que, en la segunda, es el propio directivo quien argumenta que son precisamente sus pares docentes los que comprenden las limitaciones que tiene el cargo. En ambos casos se tensiona la participación de los directivos en las acciones de protestas y se generan significados desde una matriz comprensiva sobre las posibilidades que dichos cargos tienen para con ellas.

“A mí me gustaría que la directora participara, igual se entiende que no pueda desplegar ciertas acciones, si también está atada a dos manos con respecto a los acuerdos de la corpo. Aunque no sé creo que sería difícil que ella estuviera, si igual no le gusta que los profes se vayan a paro” (Entrevista Lily).

“Yo no he tenido que presionar para sentir el apoyo de mis pares, ellos antes de pensar algo, dicen oye esto afectará al director, si al final tamos todos involucrados, entonces son cuidadosos con lo que hacen como escuela. Pero entiendo que no tienen que preocuparse únicamente por mí, si al final hay acciones mayores a mi cargo” (Entrevista Ginny).

Desde las citas vemos como se significa la presencia del directivo como una cuestión tensionante al interior de la organización, incluso por los propios directivos entrevistados, que en muchos de los casos prefieren automarginarse de los espacios de acción colectiva. Este significado que es disputado por los distintos entrevistados, guarda el cuestionamiento por el poder atribuido a la figura directiva para con el quehacer laboral del docente y en ello, el poder que tiene para asegurar la continuidad de algunos profesores en la escuela. La figura del director sería narrada como el encargado de la gestión del recurso humano, encarnando la figura de quien gestiona lo educativo. El punto está en que aquello que gestiona no es otra cosa, sino las propias prescripciones que tienen las políticas educativas con respecto a la figura del docente.

En las siguientes citas vemos como el directivo es significado como un agente que tiene poder para tomar decisiones, lo que no sería otra cosa más que ser el prescriptor de la implementación de las políticas de gestión neoliberal, tanto en la distribución de funciones como en la continuidad del docente como trabajador de la escuela. Es decir, en ambas citas el directivo es significado como una figura que tiene

poder, ya sea el de la política pública o ya sea el de la gerencia directiva de la empresa educativa, que en cualquiera de los casos refieren al poder de la gestión neoliberal (Sisto, 2004).

“Sí lo que pasa, cuando tú por ejemplo te enfrentái a la gestión de un Director que en definitiva está acostumbrado a ser un patrón de fundo, a distribuir ¿cierto? a su antojo dentro de la escuela sin ninguna justificación ¿cierto? en donde los profesores son vulnerados en sus derechos, en su dignidad y ante esa respuesta ¿cierto? Por eso no pueden participar, sino no permitirían que los profes opinaran con respecto a lo que quieren de la escuela (...) Entonces, las personas que están en cargos directivos en las escuelas son los principales represores de las organizaciones dentro de la escuela, si son los que tiene que implementar el neoliberalismo de las políticas y ¿cómo se reprime como se anula eso? a través del miedo, por eso que la gente no organiza, no se organiza” (Entrevista Ron).

“Los dirigentes sindicales. ¿por qué? porque cuando tú estás con contrato a plazo fijo, emm estás sujeto a la renovación del contrato año a año, entonces lo que no querían que el director o empleador dijera dado que te introdujiste al sindicato no te voy a renovar contrato, o que ese fuera un causal de no renovación de contrato. Entonces en el fondo, en lenguaje chileno le decían no se "quemem" todavía, ¿no?, aguántense, lleguen a indefinido y luego organicense (...) Bueno como yo era porfiado, ideológico y me daba lo mismo "quemarme" o no, me metí igual el primer año, el primer año ya estaba sindicalizado... eh y no me acuerdo si el primer o el segundo año incluso fui presidente del sindicato” (Entrevista Severus).

El poder que se construye al directivo es a su vez, confrontado en el relato de este último profesor. Por lo que frente a dicho poder se construye un significado atribuido al lugar material y simbólico que le da la organización y que actúa como estrategia opuesta al poder encapsulado en los relatos de los entrevistados. Tal como señala este último extracto, que si bien reconoce la figura de poder de la directora, y en ello el riesgo de su continuidad laboral, actúa enfrentándola desde el respaldo dado y atribuido por ser parte de una agrupación política, como es el caso del sindicato.

Esta estrategia de construcción de conducta frente al supuesto poder del directivo es coincidente con los significados de otros profesores, que en las siguientes citas no sólo asumen la relación de poder frente al directivo, sino que también sostienen una estrategia de confrontación para el proceder del directivo, esperando que esta estrategia de confrontación se oponga en alguna medida a las prescripciones del trabajo. En la primera cita, la profesora argumenta que se intenta suavizar el posible conflicto con el gremio que puede traer una decisión directiva, lo que para ella implica tener que informar a sus bases acerca de las decisiones posibles que se están tomando con respecto a los docentes. En la segunda, el profesor simplemente asume que es necesario confrontar a los directivos para poder

implementar una nueva idea de proyecto educativo, así como resguardar la defensa de las condiciones laborales de sus compañeros docentes.

“El director por ejemplo conmigo me llama cuando a veces, oiga venga quiero hablar con usted primero, poco menos para que yo suavice y después le voy a contar a las demás, cuando son cosas conflictivas, lo conversamos no no estoy de acuerdo, si estoy de acuerdo lo voy a plantear, entonces yo voy después, ehh y entonces como un nexo al final también po, pero depende de los jefes yo he tenido directores que son no, no, no, con usted nada así como que... tu sabí que contigo van a ser peores, si igual hay relaciones de poder, él tiene poder y nosotros igual lo tenemos” (Entrevista Hermione).

“Sipo, te da voz, me acuerdo en una situación que peleamos, pues nosotros teníamos las decisiones curriculares de cambio digámoslo que lamentablemente se ven frenadas por la burocracia como te decía delante o por la parte administrativa y ahí uno con los compañeros hace algo y se enfrenta a la directora no más” (Entrevista Ron).

Esta estrategia de poder –productivo- es construida sobre la base de un mayor manejo de información por parte de aquel que ocupe “el estatus de docente organizado” al interior de la escuela. Con la información recibida se podría negociar las posibles decisiones directivas con respecto a lo educativo. Tal como nos los indica el siguiente profesor, quien argumenta que recibe información como profesor organizado, con la cual podría jugar estratégicamente en la trama de relaciones que se construyen al interior de la escuela.

“Ocurre que muchos dirigentes en esa lógica asumen una función determinada y esa función evidentemente lo sitúa en una lógica de mayor poder, un poder porque tienen acceso a una información distinta, porque toda la información o los demás en los circuitos de dirigentes se transmite la información, y con esto logras negociar, aunque ser dirigente es diferente al estar organizado, pues esto último refiere a formar parte de un colectivo que discuten una línea de trabajo en común y después de esa discusión es lo que orienta el quehacer de cada uno de esos sujetos en su individualidades y en su espacios de trabajo po” (Entrevista Harry).

En la cita vemos como la significación construida con respecto a la organización se puede desplegar como una estrategia de acción en el espacio escolar. Esta acción no buscaría otra cosa más que enfrentar el discurso de verdad de quien tiene poder en la escuela, tal como indican los entrevistados acerca del significado atribuido al uso del fuero como una acción para contradecir públicamente a la directora de su establecimiento, y así enfrentar el poder supuesto que ésta tendría con respecto aquello necesario de hacerse en la escuela.

“Sipo, te ayuda estar organizado, si en el fondo tu esto lo hablaste con tus pares, sabi cuál es la respuesta que dar (...) esa respuesta que tú la compartí en consejo te atreví a decir al Director “¿sabe qué? aquí hay una clara evidencia de su mala gestión por esto, por esto, por esto, por esto...” Tú lo estai acusando públicamente de que el loco tiene una mala gestión po” (Entrevista Ron).

“Como que en buen chileno, como que me hincho, pero na hizo saber que ella –refiriéndose a la directora- estaba pendiente de lo que yo hacía, pero de una manera muy sutil, no lo sentí coercitivo, pero evidente había un signo de coerción ¿cachai? nunca me paso la cuenta por eso, nunca me paso la cuenta de hecho después fui dirigente eh y tenía fuero y usaba el fuero para contradecirla públicamente o privadamente y la contradecía igual y nunca me paso por, nunca me paso encima...entonces eso me acuerdo” (Entrevista Severus)

En el fondo, los entrevistados construyen una práctica de resistencia que permite producir un nuevo curso a las discusiones que se están dando en la escuela. Lo anterior, se lograría no sólo mediante el uso del lugar conferido a la organización al interior de la escuela, sino usando su conducción para poder dismantelar el ejercicio de poder hegemónico que ostentarían los directivos como prescriptores de lo educativo.

Sin embargo, esta estrategia de resistencia está limitada al contexto de estabilidad sociolaboral que tenga el docente en la escuela. Algunos de los entrevistados nos narran que no siempre se puede usar el lugar del sindicato para reclamar o bien participar en acciones gremiales, ya que las formas de contratación que hoy rigen a los profesores –público y privado- son flexibles. De ahí que la estrategia de disputa del poder es posible de ser usada sólo cuando existen ciertas condiciones laborales de resguardo y estabilidad. Hace entonces sentido la construcción de una demanda reivindicativa de las condiciones de inestabilidad laboral del sector docente, que impiden la arbitrariedad legal de quien tiene el poder dentro de la escuela.

En la primera cita, el profesor indica que por más blindado que se pueda estar en el sindicato, sino se tiene un contrato indefinido es imposible alzar la voz; misma situación que nos cuenta la jefa técnica de una escuela, la cual argumenta que por más respaldo gremial que se pueda tener la asignación de su cargo está siempre sujeta al arbitrio de quien tiene el poder conferido por el Estado.

“Yo creo que los profesores se resguardan por la fragilidad que tienen los contratos. La realidad en ese sentido Sebastián es que no se po, al sistema educación me voy a referir preferentemente que es distinto al sistema laboral del resto de los trabajadores. Por lo general cuando a nosotros nos contratan es por un año, el plazo es de marzo a febrero por lo general y ese es un primer

contrato a plazo fijo, lo cual quiere decir que es un contrato débil. El empleador no debe argumentar mayores excusas para desvincularse sin mayores problemas. Es decir, si tú le reclamás algo a tu empleador que no estás de acuerdo y eres un trabajador a plazo fijo créeme que va a decir “este me está reclamando lo corto”, y ahí poco va a servir que estés organizado. Legalmente te puede desvincular” (Entrevista Neville).

“(…) de hecho pasa muchas personas te lo dicen pero usted que hace aquí si usted es la jefa técnica, pero soy profe igual y tengo que defender igual esto, porque en cualquier momento yo puedo dejar de serlo... y si te cambian no puedes alegar cuestiones de persecución, porque igual tu contrato dice que tu renovación está sujeta a lo que tu empleador indique” (Entrevista Ginny).

En el fondo sería la lucha por el encapsulamiento del poder de la figura del directivo el que pondría en cuestionamiento la posibilidad dada por el espacio de organización en la escuela y el lugar de enunciación que éste permitiría para aquellos docentes organizados.

### 6.3. CATEGORÍA 3: El rol social del docente organizado en la escuela.

Para los y las profesores entrevistados/as el fenómeno de la organización docente es construido en los espacios formales e informales de la vida escolar, toda vez que en ellos se disputan los significados referidos al ejercicio docente. El contenido a debatir argumenta cuestiones referidas a las condiciones sociolaborales, así como el proyecto de educación que se construye como país. En esto los entrevistados indican las contradicciones que se dan por ser docentes organizados, visualizando en ello, un rol social por el hecho de estar agrupados políticamente. Este rol tendría componentes tanto micro como macrosociales, los cuales emergerían en la medida que los docentes problematizan su aula y las relaciones que establecen con los estudiantes.

El rol social del docente organizado involucraría dos tipos de prácticas con respecto a sus estudiantes, por un lado, el involucramiento de lo afectivo en la sala de clase, así como acciones didácticas que incluyen la participación de los estudiantes con respecto al contenido previsto por las curriculas oficiales. Estas prácticas no sólo muestran que los límites de la agrupación política docente se encuentran difusos en la vida escolar, sino además los escasos vínculos con una demanda de cambio curricular por parte de las agrupaciones docentes.

Desde aquí las prácticas construidas por los profesores organizados irían en contra de las conceptualizaciones erigidas de la escuela como un espacio tradicional, conversador, competitivo e

inestable laboralmente. Estas condiciones materiales y simbólicas actuarían como barrera para las posibilidades de agrupamiento político y de organización docente, lo que mostraría las vicisitudes del fenómeno de la organización en la escuela.

**6.3.1** Los entrevistados van argumentando que la organización docente en la escuela se construye en los espacios formales e informales de la vida escolar. En relación a los espacios formales los entrevistados aluden a aquellos espacios institucionalizados de la vida escolar y que refieren a los tipos de agrupamiento posible en el contexto desde el cual narran su experiencia, como por ejemplo la Asamblea Sindical o Consejo Gremial. Mientras que los espacios informales serían todos aquellos que no están institucionalizados, pero que permitirían relaciones cotidianas de emergencia del fenómeno de organización docente. En ambos espacios –formales e informales- es posible debatir acerca de las condiciones macro-sociales de regulación de la docencia, así como aquellas condiciones micro-sociales que en la escuela se darían y que también, estarían asociadas a la regulación de la labor docente. Lo anterior se ejemplifica con las siguientes citas ilustrativas, en ambas se muestran espacios formales e informales en donde aparecerían las conceptualizaciones que los entrevistados tendrían de la organización docente.

“En ese sentido como te dije yo un sindicato más cercano que no solo funciona en el espacio de sindicato, en el espacio de la reunión como tú me lo comentaba antes sino que el sindicato es todo el día, todo el día. Independiente que la ley diga que no podía hacer actividades sindicales, todo el día en el sentido de conversar alguna cosa, de comenzar otra, en el pasillo, en el espacio de colación, por Whatsapp, por correo... no solo llevarlo al espacio formal. El sindicato se construye en el espacio formal e informal” (Entrevista Neville).

“¡Típico!, desayuno, hora del desayuno, y cuando hay contingencia se habla del tema, y la mayoría estaba en contra, todos en contra de Gajardo, nadie quería en mi escuela al menos, nadie quería saber de ese gallo po', todos los apodos habidos y por haber (...) Claro, a las contingencias, "pasó tal cosa, ¿escucharon? ¿vieron?, me pasó esto", y ahí se empieza a hablar del tema, o a veces para hablar de cosas de la escuela, renovaciones de contrato... y luego votación en el Consejo Gremial, se llama a consejo en lo formal” (Entrevista Lily).

Tal como nos narran en las citas, en el uso de los espacios formales e informales para la construcción de la organización docente, se difuminarían los límites del agrupamiento político docente al cual se hace referencia en las propias relaciones sociales que se establecen entre pares. Importaría más

que el tipo de agrupamiento - sindicatos, o gremio- las relaciones interpersonales construidas por los docentes –organizados y no organizados-. Pues si somos rigurosos aquellos que pueden participar de los espacios formales debiesen ser exclusivamente aquellos agrupados políticamente, sin embargo y desde lo informal, se involucraría a todos los docentes, tanto aquellos que se encuentran organizados como aquellos que no.

Ahora bien, la construcción de las relaciones cotidianas entre pares permitiría lidiar con aquello que se vive en la escuela, así como también encontraríamos una posibilidad para poder innovar pedagógicamente. Tal como nos refieren los siguientes extractos en los que los entrevistados argumentan que la organización emerge desde las relaciones cotidianas que se dan entre pares, más allá del tipo de agrupamiento político al que pertenecen; argumentando que dicha interacción contribuiría para enfrentar situaciones de agobio laboral o preparación para la evaluación docente, o incluso para construir innovaciones pedagógicas.

“(…) No se po me siento agobiado y no por eso debo conversarlo en el sindicato o en la reunión de sindicato o con los dirigentes del sindicato. Sino que puedo conversarlo con mi colega que está al lado “te pasa lo mismo” “sí, me pasa lo mismo” “mira quiero compartir esta idea para innovar en el tema educacional”. Yo creo que en ese sentido la escuela quizás ahí está la diferencia que habíamos conversado con una empresa. Yo creo que sindicato se hace todo el día en la escuela, todo el día en las relaciones. O todo el día se hace consejo de profesores o todo el día se mezclan las cosas, no están estrictamente separadas” (Entrevista Neville).

“Por ejemplo nosotros ahora nos hemos ido juntando porque estamos, hay un grupo que se está evaluando entonces oye todos los que nos estamos evaluando juntémonos, trabajemos juntos ya ya entonces compartimos, nos reímos, la talla y tratamos de de generar esos espacios...” (Entrevista Hermione).

Desde las citas vamos corroborando los significados construidos por los entrevistados en la que los límites del agrupamiento político de referencia se difuminan en la vida escolar, entendiendo que el ejercicio de organización es una práctica que se da en el cotidiano y en el marco de relaciones de confianza y esparcimiento. De hecho, este espacio de in-formalidad es caracterizado como un espacio lúdico y de confianza, tanto para contar aquello que se vive, como también para significar la experiencia social que se vive en la escuela. En las siguientes citas, la confianza depositada en las relaciones cotidianas potenciaría el conocimiento entre pares e incluso orientarían la acción docente a la institucionalización de espacios políticos al interior de la escuela. Para la última cita, la docente narra su experiencia de

constitución de un sindicato al interior de un colegio privado, indicando que serían las prácticas cotidianas de confianzas las cuales potenciarían la necesidad de conformar y en ello, institucionalizar un espacio de agrupamiento docente al interior de la escuela.

“Yo creo que las relaciones que se tensaban en esos espacios formales... entre risas, chistes, bromas se liberan en lo informales, y ahí se podía avanzar” (Entrevista Severus).

“Era bien conspirativo porque usábamos la sala de la fonoaudióloga para poder reunirnos y por supuesto tratábamos de reunirnos fundamentalmente fuera de la escuela, en lo informal, pero fue un ejercicio de mucha confianza de poder... teníamos que ser ocho no era necesario nadie más, pero esas ocho tenían que estar dispuestos el día de la cita para poder firmar la constitución del sindicato y asumir todos los riesgos que se podían asumir en una condición como esa. Entonces fue un ejercicio de mucha confianza que nos unió a todos como trabajadores, no todos nos conocíamos... Ya luego nos fuimos conociendo, y así se empezaron después a sumar a más” (Entrevista Belatrix).

Ahora bien, cuando los entrevistados conceptualizan los contenidos abordados en los espacios (in)formales de agrupamiento político aparece una distinción entre aquello que ocurre a nivel macrosocial y que sería propio del gremialismo docente; y aquello que ocurre a nivel micro social y que sería propio de la escuela y el sistema escolar. Ambos niveles serían propios de la organización docente, y en ambos se construirían significados de una demanda reivindicativa de la profesión docente que ponga en tela de juicio las condiciones de opresión en la que se haya la labor cotidiana y social de la docencia, tal como nos explica el profesor en la siguiente cita.

“La organización docente se manifiesta en dos áreas principalmente. La primera, es el área en la cual tu trabajas ¿cierto? La escuela en la que tu trabajas ¿cierto? Y el sostenedor que mantiene esa escuela, en este caso es la Corporación para contextualizar, y todos los elementos que te pueden a ti perjudicar con respecto a la labor que estás teniendo. Y por el otro lado, están las políticas nacionales por las cuales la mayoría de las organizaciones docentes se han movilizadas durante los últimos años, el tema más gremial, por ejemplo, la demanda de mejoras en las condiciones laborales a propósito de la carrera docente que se aprobó” (Entrevista Ron).

Esta distinción entre elementos micro y macro sociales se construirían como una herramienta para el agrupamiento político, en tanto permitirían materializar el ideario de organización docente, el cual guardaría elementos de cambio y transformación en lo micro-social como en lo macro-social. En la primera cita el ideario de organización implica la visibilización de la demanda docente y la pedagogía

como una profesión, y en la segunda implicaría enfrentar las políticas de profesión que tendría incidencia tanto en lo macrosocial como aquello que ocurre en lo microsocio-escolar.

“Organizarse para poder colectivizar cuestiones que son problemas y también la búsqueda de soluciones a través de un colectivo, entonces es la instancia de de de formación también, tanto en lo lo pedagógico, tanto en lo político más gremial, una dimensión más general. Entonces, es una herramienta, una herramienta de formación interna para uno como profe y la herramienta que te permite concretar un ideario de de profes po'. (...) es la materialización de una concepción de la pedagogía, estar organizado” (Entrevista Harry).

“Cuando estás viendo que tení que cubrir cierta necesidad, te enfrentái a políticas que pasan a llevar a nivel profesional, ahí te organizaí. Te organizaí también para poder intervenir en la escuela, para crear debate” (Entrevista Ron).

En lo anterior, el fenómeno de la organización docente aparece conceptualizada con elementos de distinción -micro y macro social- y articulada en torno a la labor del docente en el sistema escolar. De hecho para los entrevistados, la organización aparecería como una compleja articulación de referencia de elementos micro y macro sociales, es decir, elementos gremiales de las políticas educativas o de las políticas laborales y lineamientos de las acciones cotidianas. Esta articulación se construiría en la relación histórica entre las agrupaciones docentes y el Estado y sus representantes. La siguiente profesora nos narra cómo el Estado a través de sus políticas y prescripciones de lo escolar construye la posibilidad de organización del sector docente, tanto a nivel microsocio como a nivel macro social, por ejemplo, con respecto a las políticas de evaluación docente y las prácticas de acusación de plagio que esta tendría, y que para la entrevistada provendrían de la colaboración docente.

“Entonces como el Estado lucha con la organización, por ejemplo, hace que el profesor se convierta en una isla, y más encima te piden algo, aplicar un programa, que yo no sé si todo el mundo lo sabe, un programa en el cual si tú utilizas una cantidad de palabras que otra persona ha ocupado, a ti te acusan de plagio, y resulta que cuando tú haces clases tú utilizas material de mucha gente, porque tú no eres productivo intelectualmente per se, sino que hay planes y programas que tienes que cumplir, entonces tú los utilizas, y cuando tú haces un portafolio, tú le preguntas a tu colega más experimentado, le dices “oye, ¿cómo tú hiciste esto? ¿cómo hiciste acá?”, y el colega te cuenta. No suficiente con esa perversión, no suficiente, te dice que va eh que se llama objetado ¿ya? eh o sea cuando te acusan de plagio se utiliza el concepto “objetado”, pero en un tercer instrumento de esta evaluación que se les hace a los profesores, se les pregunta por su trabajo colaborativo, entonces ¿cómo tú quieres eh...? el Estado te pregunta y te evalúa por tu trabajo colaborativo, cuando si tú colaboras te acusan de plagio, por eso que hoy más

que ayer es necesario absoluta y completamente que el profesor esté organizado, absolutamente organizado” (Entrevista Luna).

Más allá de las relaciones contradictorias que se visualizan con el Estado y sus políticas, vemos cómo el fenómeno de la organización docente aparece como una categoría para reflexionar sobre el ejercicio de las políticas macro-sociales y su correlato interpretativo con aquello que se vive en la escuela, en el último relato docente, con aquello que viven con respecto al trabajo colaborativo en la planificación del portafolio docente.

Ahora bien, el marco legal tanto del Código Laboral como del Estatuto Docente, permite la convocatoria de reuniones de agrupamiento político en la escuela, diferenciándola según la temática y los objetivos del encuentro docente (Revista Docencia, 2005). Para el caso del Consejo de Profesores sería el espacio en el que se visualizaría temas pedagógicos y propios de la escuela, mientras que para el Consejo Gremial o reunión sindical sería el espacio en el que se aborden cuestiones de reivindicaciones laborales, las cuales afectarían al conjunto de docentes, y que podrían estar más vinculados a cuestiones macrosociales. Esta diferenciación de contenidos y objetivos propuestos para cada espacio tensionaría a sus entrevistados sobre en qué espacios es necesario articular la reivindicación pedagógica del sector docente. Tal como vemos en el relato de un profesor sobre los espacios de organización política de los docentes en dónde diferencia y aleja lo pedagógico de la reunión sindical, por ser esto una cuestión propia del Consejo de Profesores, aun cuando este último espacio de reunión docente sea también uno en donde se despliegue la in(formalidad) de los espacios de emergencia del fenómeno de organización docente en la escuela, tal como nos menciona los siguientes entrevistados.

“Lo pedagógico se ve más en el Colegio de Profesores que en el gremio, más que en el sindicato, ¿o la reunión que tenemos ya? Los temas políticos, educativos los vemos a ese nivel... yo diría que más que a nivel sindical es como gremio, el Consejo de Profesores específicamente. Pero como te dije no son antagonistas para nada y finalmente lo que uno decide no tiene nada que ver con las decisiones del otro estamento (...) el Consejo de Profesores es para los profesores y el Sindicato engloba políticas más transversales, aunque uno en el Consejo de Profes igual está pendiente del cumplimiento de los acuerdos gremiales... pero son espacios distintos, uno para lo pedagógico gremial y el otro para lo sindical” (Entrevista Neville).

“Cuando existen demandas a nivel nacional todo eso, ahí como que evoca el tema del Consejo Gremial porque es justo y necesario, pero cuando vemos el tema pedagógico ehh propio institucional como escuela, no como gremio ehh a la escuela, y ese yo creo que es el mayor

porcentaje (...) Ellos mismos dicen sabí que esta cosa la tenemos que ver como Consejo Gremial y se reúnen y se conversa y todo, pero hay otros temas que, y lo que tienen que ver con lo pedagógico que están en el Consejo de Profes, o sea cuando se trata de un tema, no sé de derechos, de o de... que no se ha dado acá... que les impongan algo y que nosotros no queramos como profes, yo sé que el Consejo Gremial va a reaccionar, pero como no se ha dado es como la instancia donde ellos sacan la voz, sobresalen del tema más que nada de defenderse, de tener un espacio donde se defiendan (Entrevista Ginny).

Sin duda la tematización de las demandas del sector docente según el tipo de lugares traen el riesgo de escindir el lugar del docente como profesional, trabajador, pedagogo y agente político, y en ello, la emergencia de espacio de organización política que provengan de las relaciones cotidianas de los docentes. Pese a lo anterior en ambas citas vemos como se significa la organización al interior de la escuela como una construcción cotidiana desde las relaciones intersubjetivas dadas en los espacios formales e informales, en dónde los docentes organizados se reunirían en pos de la reivindicación micro y macro social de las condiciones que envuelven su profesión, tanto a nivel escolar como a nivel social.

**6.3.2** Desde los relatos de los docentes, su organización es significada como un engranaje del sistema escolar, como una necesidad para vehicularizar las demandas de reivindicación tanto a nivel escolar como a nivel social que tendrían los docentes, como también para reposicionar un lugar social del docente como el sujeto que “enseña acerca de la importancia de la organización”. Este rol social vendría acoplado de significados asociados sobre lo social y sobre la importancia del docente para crear la necesidad de las relaciones colectivas en la infancia. Vale decir en la labor del docente se problematiza a lo menos, la sociedad que se quiere construir, así como la importancia de las relaciones colectivas para emparejar demandas ciudadanas.

“La organización de nosotros es como la base de todo en realidad, y es necesaria dentro del mismo sistema en el que estamos como escuela (...) organizarse también porque nosotros en este lugar podemos perder la mirada de lo que pasa allá po y necesitamos que los profes estén organizados y nos y nos hagan mantenernos en nuestro lugar, para no olvidar quienes somos y ellos también cuidar el, la importancia de su labor como docentes, porque muchas veces hemos escuchado y visto que ellos sienten que no, que la sociedad en general los mira mal, los ha como pucha el profe no sirve de nada, pero que ellos estén organizados les da fuerza, les da un lugar distinto y la la lo retoma en ese lugar importante de que somos la base de todo lo que sucede en una sociedad po, formamos niños y estamos organizados y tomamos decisiones y no somos así

como pajaritos que volamos sin rumbo, si no que somos un grupo de personas que sabemos lo que queremos y sabemos dónde vamos es como la base de todo (Entrevista Ginny).

En esta última cita es representativa no sólo de los significados atribuidos a la organización como una articulación entre aquello que se vive en la escuela y en la sociedad acerca de la profesión docente, sino porque revela un rol social del docente de ser un ejemplo de organización de la sociedad civil en su conjunto.

Los profesores agrupados construyen un rol asociado a su labor cotidiana, la cual implicaría un ejercicio tanto de aula como de cuestionador de lo social. Este rol sería autoatribuido por los entrevistados a propósito de la consecuencia que debiese tener su accionar con el pensamiento político que los llevó a organizarse como docente. La consecuencia que nos narran implicaría poder tener una visión “opinante” con respecto a las políticas educacionales, lo que a su vez involucraría cuestionar a aquellos docentes que sólo entenderían su labor como la transmisión de contenidos previstos en las curriculas oficiales, toda vez que entender la labor docente de esta forma sería una desvalorización del rol docente, que no sólo debiese ser consecuencia con la imagen que tiene en la sociedad y en la escuela, sino que también ser un agente de opinión y respeto en las comunidades locales.

Además, en la cita, la profesora nos menciona que el docente tiene que tener una opinión con respecto a lo que pasa, así como participar en la sociedad que se construye a nivel, en el supuesto de que su rol no debiese ser la mera transmisión de contenidos, sino la construcción de una sociedad. Con lo anterior, la profesora reivindica el lugar histórico del docente como un interlocutor válido en la sociedad, aludiendo con esto a un pasado en dónde la ciudadanía confiaba, reconocía y respetaba la voz del profesor en la sociedad.

“Porque yo creo que el profesor no solamente tiene que ojala hacer clases, también tiene que ser partícipe de las políticas educacionales, tiene que tener una opinión con respecto a cómo se piensa la educación a nivel país y en eso los profesores tenemos que participar, no podemos quedarnos solamente con la mera transmisión de contenido curricularmente en lo que, que te dicen que tienes que hacer, si no yo creo que el rol del profesor es mucho más importante que eso, y más el que está organizado. Si bien es cierto están las demandas y clases, pero también el profesor tiene que participar de la discusión que se da a nivel país (...) Creo que antes el profesor era, era respetado, bueno se dice antes el profe se respetaba, porque era como un personaje de los pueblos, pensando este pueblo chico, el profesor tenía como un rol, era importante tenía palabra y la gente la creía” (Entrevista Hermione).

Esta imagen de sí como un agente social no deja de provocar agotamiento a los profesores entrevistados, toda vez que conlleva una exigencia, la que no es única ni exclusiva, sino más bien convive con otros aspectos de la vida personal de los entrevistados. Lo interesante es que esta significación aparece en la medida que se piensa en otro –estudiante o colega- y se visualiza que es lo que se desea construir en la escuela, tal como nos menciona la profesora sobre su vida personal y la exigencia que lleva como docente organizada, mujer, pareja y mamá.

“Hay que ser persistente y consecuente en esto, porque es difícil, es difícil ser profesor, organizarse políticamente, ser mamá, ser pareja. Porque además se suma que uno es todos esos roles dentro de la escuela, se vive mucho intensamente el mundo de la docencia y se vive de forma muy solitaria. Entonces yo creo que pasa también por no solo practicar políticamente lo que hay que hacer, sino permitirse a uno mismo como docente entrar en sintonía con el otro. Mirar para el lado y ver que compartimos visiones de vida y transformarla implica un esfuerzo, un esfuerzo que hay que estar dispuesto a hacer” (Entrevista Belatrix).

Este cuestionamiento de sintonizar con el otro se tensiona en la relación pedagógica que los docentes agrupados construyen con sus estudiantes, pues le exigiría al docente no sólo instruir curricularmente, sino también hacer participar al estudiante en los procesos de aula. El involucramiento de los estudiantes en la clase buscaría formarlos como sujetos opinantes y junto a ello entregar un mensaje esperanzador de que es posible avanzar socialmente y salir de la condición de vulnerabilidad en la que se encontrarían los estudiantes con los que la entrevistada trabaja.

“No quiere decir que todos sean dirigentes o que todos formen cosas si no que por lo menos entiendan que el rol del profesor no solamente es hacer clases de química en mi caso sino que también tiene un rol social importante, en cómo enseñar a todos los cabros que tengan opinión, que entiendan, son todos nuestros chiquillos que viven en espacios como vulnerables, que a veces les cuesta entender que ellos también pueden seguir adelante porque están ahí como en su... entonces ese mensaje” (Entrevista Hermione).

En este cuestionamiento del rol social que debiese ejecutar el docente en la escuela y que para los entrevistados es consecuente con un pensamiento político que los llevó a organizarse, es tensionado en los límites de la participación asignada a la voz estudiantil dentro de su quehacer educativo. Si bien, todos los entrevistados concuerdan con la necesidad de ser transparentes con respecto a la posición que ocupan como docentes organizados en la escuela, y con el involucramiento de los estudiantes en los procesos de aulas; se cuestionan el límite que debiesen ocupar los estudiantes en el proceso pedagógico. En todas las

citas que se preguntan por el límite de la participación estudiantil en su aula, los docentes se preguntan cuál es el lugar que ocupan como formador de seres humanos. En el primer caso, se discute que es lo que necesitas formar para que el estudiante pueda participar, mientras que en la segunda cita la profesora indica que el estudiante puede participar, pero que de todas formas hay momentos de la instrucción pedagógica que simplemente el estudiante no puede participar, por ejemplo, las evaluaciones. En la tercera y última cita, ambos profesores también intentan que sus estudiantes participen, manteniendo su posición como dirigente de la escuela velada hasta el momento en que el estudiante les pregunta y los cuestiona por su rol. Aun cuando son coincidente las citas en que la participación de los estudiantes es con respecto al manifiesto de la opinión o el involucramiento de la visión que puedan tener con respecto al proyecto educativo, un contenido, o a una actividad pedagógica.

“Cuando tú lo empiezas a implementar –referido a un proyecto educativo institucional transformador- te das cuenta con que, uno, hay contradicciones entre los mismos estudiantes cuando uno presenta perspectivas de esa manera y uno también va formándose como profe, ajustando o calibrando una situación de cómo llevar a la práctica lo que tú estás creyendo, y ahí te preguntas hasta dónde puede participar el estudiante y hasta dónde tú lo necesitas formar” (Entrevista Harry).

“(…) Química que no lo pesca nadie, imagínate a las 3 de la tarde, química fome hasta yo estoy aburrida, así que... de eso como profe po y desde la organización también a los chicos les digo que tienen que tener opinión un mundo de cuestiones y a los chiquillos les gusta que uno les haga dinámicas po (...) si estay trabajando en la formación, entonces los alumnos obviamente que pueden opinar en cierta cosas, obviamente hay otras que no se van a meter, por ejemplo en tema curricular o sea en tema de evaluación, podrán opinar pero no van a cambiar... pero pueden así hablar hacia donde enfocamos el establecimiento” (Entrevista Hermione).

“Yo trato de mantener la objetividad con mis estudiantes, igual si me preguntan yo le respondo, pero no parte de mí... quizás en otras asignaturas como historia y lenguaje es más común, por el desarrollo de pensamiento crítico, pero en la mía (educación física) no lo propicio como pensamiento político, sólo intento que participen, que elijan el deporte o que tengan voz, cachai” (Entrevista Neville).

“Cuando los cabros me preguntaban si era sindicalizado, les decía que sí, hubo un tiempo que era presidente, después era base, si yo estoy sindicalizado y cuando me preguntaban mi opinión yo les decía cuál era mi opinión (...) en mi sala yo trato que se cuestionen y juego con ello a que tengo una opinión contraria a la que ellos creen, pa que se la cuestionen también” (Entrevista Severus).

De la misma manera, en todas las citas vemos como el rol social que construyen los docentes organizados y que involucra la formación de sujetos opinantes y en alguna medida cuestionadores de la realidad social, mantiene un lugar de poder-saber del profesor con respecto a lo educativo. En las citas anteriores, vemos que el profesor se tensiona en su rol social en el límite de participación de los estudiantes, toda vez que este cuestiona su lugar de saber con respecto al currículum, y la objetividad que debiese guiar las acciones cotidianas efectuadas, ya sea en el uso de la estrategia de la confrontación como es el caso de la última cita anteriormente descrita y/o la estrategia de participación simulada como es el caso de la segunda voz y/o el distanciamiento de su labor en el sindicato de la última tercera presentada.

Frente a esto, este rol social tensionado en los límites de participación estudiantil por el resguardo de la figura de saber, se ejecutaría en diversas acciones de involucramiento estudiantil en el espacio de aula, con el objetivo de brindar una participación posible que pueda ser consecuente con los significados valorados de la labor docente, y contruidos por los entrevistados. Estas acciones de despliegue comprenderían, por un lado, acciones de involucramiento de lo afectivo a quehacer cotidiano del aula y acciones didácticas que propendan a la construcción de una opinión acerca de la vida social.

Los profesores organizados consideran como relevante el involucramiento de lo afectivo, entendido como la consideración de aquellos estados de ánimos que traen los estudiantes y que no les haría posible aprender. Para ello sería necesario entender el rol social en el aula desde la cercanía, la amabilidad y la seguridad, que considere el ser preocupado por lo que viven y sienten los estudiantes. Junto con ello, los docentes ofrecerían opciones a sus estudiantes para que se sientan libres en el espacio escolar, ya sea para ser tal cual es, o expresando sus opiniones con respecto a un tema. En ambas citas los profesores manifiestan la amabilidad de la acción pedagógica y el involucramiento de aquello que sienten los estudiantes en sus aulas.

“O sea por ejemplo esta un chico, ¿cómo estai hoy día? yo sé que viene idiotizado, le hablai, esta medio loco anda por allá arriba, entonces esperai que baje, entonces es como mucho más cercano con ellos, tení que estar casi como encima o sea darte el tiempo dentro del poco tiempo que tení en el aula porque todos necesitan y como ir pa allá oye. Por eso hablábamos eso con los colegas de qué manera yo no me puedo dedicar a este niño Carlos dentro del aula porque todos los otros 40 o los otros 30 me están llamando, pero qué hacemos como para que Carlos no signifique que la única opción que sea pa Carlos que le demos es que se vaya, pa que deje, querí que se vaya po, entonces ¿qué hacemos?” (Entrevista Hermione).

“Trato de que sea un lugar agradable, trato de que los niños se sientan seguros, les pregunto a todos, siempre les pregunto a todos, entonces a ratos de repente no avanzo mucho porque yo les pregunto a todos (...) que participan y participan a cada rato, y hay otros que se callan, y están siempre, están pensando o están temiendo, y siento que hay niños que a veces ni en un su familia hablan con ellos en las casas, entonces yo trato de que tengan este espacio de habla” (Entrevista Luna).

Las acciones de involucramiento de lo afectivo buscarían ofrecer a los estudiantes un espacio dentro del aula para poder participar, tal como nos menciona la última entrevistada. Mismas significaciones que ocupan los entrevistados para dar cuenta de las acciones didácticas narradas por los entrevistados, para hacer que los estudiantes participen. Las acciones didácticas implicarían cuestionar el contenido curricular previsto a través de una acción que tienda al rescate de la voz de los estudiantes, más que a su aprendizaje reproductivo.

“Por ejemplo, al proceso histórico que estábamos analizando y trataba de ser, no voy a decir menos ideológico, porque es imposible no ser ideológico, pero no ser panfleto, entonces jugaba con, los alumnos que yo sabía que eran de izquierda igual que yo, pero que ellos eran radicales de izquierda les trataba de mover sus bases de pensamiento y volverlos de derecha, y a los de derecha hacerlos de izquierda y hacerlos dudar, dudar de todo” (Entrevista Severus).

Inclusive la voz de los estudiantes y sus contextos locales es usada como una estrategia didáctica con el objetivo de motivar a los estudiantes a que participen. En la siguiente cita, las acciones didácticas no sólo buscarían el involucramiento de la voz estudiantil, sino también la de sus contextos locales motivando su involucramiento y cuestionando aquello que aprenden.

“(...) o por ejemplo como ellos saben que soy dirigente de trabajadores yo también tengo conexiones con otros trabajadores por y que me reúno como jefe no se pal día del trabajador nosotros hacemos una conmemoración y estamos con el sindicato de de no se po de la Tres Montes, las temporeras, entonces saben que la profe... entonces yo, ellas son apoderadas más más encima también ellas son dirigentes de los temporeros entonces a mí me sirve porque después yo también eso lo ocupo para mis clases yo sé, al apoderado tanto, los papás trabajan ahí en la Tres Montes, los otros trabajan aquí, se su problemática entonces la ocupo también dentro de mi área de disciplina, pa que se motiven” (Entrevista Hermione).

Cabe mencionar que en las citas presentadas en esta subcategoría las acciones didácticas de los estudiantes no implican el cuestionamiento del currículum, toda vez que se encadenan al significado de participación estudiantil como una forma de motivar la instrucción pedagógica, más no involucrar la

acción didáctica a otras formas de participación estudiantil que puedan incluir la toma de decisiones con respecto al contenido previsto y/o la instrucción curricular.

Esta idea la vemos con claridad en los significados que narra el siguiente docente, que parte argumentando que su rol tiene que ver con la posibilidad de horizontalizar el aula en las relaciones establecidas entre profesor-estudiantes y estudiante. En esta experiencia se narra que la acción cotidiana del docente para un aula más horizontal implica que el estudiante pueda hacer una propia opinión con respecto a un hecho histórico ocurrido, en este caso el nazismo, y no la posibilidad para poder conectar posibles persecuciones que se viven en la adolescencia. De hecho, el relato parte indicando la importancia de hacer una pedagogía más horizontal y termina argumentando que esto se lograría con una acción lúdica de un caso simulado, evaluando la experiencia desde la generación de una opinión del estudiante con respecto al contenido previsto, más no su conexión del contenido histórico con su experiencia vital.

“Que yo creo que está bien que ocurra porque tiene que ver con cómo ellos van significando un poco el tema de lo que es la pedagogía y lo que es educarse, entonces no son modelos puros. No es que los estudiantes versus el profe, sino que entre ellos se generan distintas miradas, donde por lo menos lo que ocurrió este año y lo que ha ocurrido en años anteriores son como tres sectores. Un sector que como que es más reactivo a esta mirada, otros chiquillos que definitivamente les gusta y quieren que se mantenga esta lógica y otros que no están, no les interesa, no forman parte de ese debate al interior de la sala, ¿cachai? Emm, y, ehh, tratando un poco de cambiar las lógicas de trabajo en la sala, de hacer un poco actividades donde los chiquillos sean más el centro y no el profe, acciones como por ejemplo, no sé, vai a explicar el tema del nazismo y tú recreas con los estudiantes a través de una actividad de educación dramática, todo lo que se ocurrió por parte de una familia que va huyendo, después la toman presa, tienen que relatar y la evaluación consiste en dejar un registro escrito de lo que fue su experiencia como supuestos, digamos, perseguidos” (Entrevista Harry).

Desde lo anterior, el rol social del profesor y que es autoatribuido al docente organizado, se articula desde significaciones de involucramiento de lo afectivo y de acciones didácticas de propensión del diálogo, a la vez que se tensiona con lecturas de cuál es la voz posible del estudiante en el espacio de aula, que se concluye que es una voz con respecto al contenido y la generación de una opinión, más no la construcción de una postura política e ideológica con respecto al currículum.

**6.3.3** Esta última significación se construiría al alero de una cultura escolar conservadora y competitiva para sus agentes, que individualiza, y en ello tecnifica la labor del profesor en el aula. De ahí

que la cultura escolar sea construida como un muro o barrera para el agrupamiento político y la organización docente. Este muro estaría asociado a elementos de la política educativa y a su gestión local que buscaría, en palabras de los entrevistados, impedir el pensamiento del docente sobre la educación, tal como es descrito en los significados de esta profesora al mostrar los muros de la política y la escuela para la organización docente.

“Yo creo que en la escuela hay varios muros para la organización, hay un muro vegetativo, un muro político, desde la política pública. Tiene injerencia sobre los profes de que no tengan que pensar sobre la educación, como el profe no tiene que pensar sobre la educación, ahí tiene las bases curriculares y en las bases curriculares está todo. Entonces muchos profes están acostumbrados a eso, como nos hemos acostumbrado a, bueno como todo está en las bases curriculares yo no tengo que pensar nada, tengo que ir a la escuela, cortar el rollo y yo soy yo, yo soy más que la EFI de la escuela” (Entrevista Minerva).

Las barreras de la escuela para la organización estarían asociadas a elementos de la cultura escolar, que por un lado corresponden a significaciones de la escuela como tradicional y conservadora, y por otro lado, a traducciones realizadas de las políticas públicas que son leídas desde la competencia.

La cultura de la escuela como tradicional y conservadora implicaría un currículum racional, de valoración de lo académico, es decir de valoración del cumplimiento de los contenidos mínimos obligatorios previstos, el cual estaría asociado a un saber en la que sólo algunos (privilegiados) tendrían derecho a decidir sobre cómo es la vida social. Ambos profesores cuestionan en el conservadurismo que existiría en la escuela, que impediría ir en contra de las orientaciones nacionales y aquello que pareciera estar naturalizado en el acontecer educativo, por ejemplo, lo racionalista y academicista del currículum o una acción de protesta docente que impida acciones de paralización de actividades.

“Un PEI que está en la lógica de la pedagogía crítica y nosotros asumimos la pedagogía crítica y de manera institucional, imagínate lo que significa eso, y eso tiene distintas lecturas y eso ha generado tensiones, ¿cachai? Entonces se entiende, hay un sector de profesores que a mi juicio o funcionan con una lógica como si fuese la, una escuela tradicional, como que tuviese un PEI tradicional: racionalista, académico, en el que hay que cumplir la base curricular, etc. No se logra hacer el ejercicio de que nosotros estamos en otra perspectiva teórica, ideológica, etc., diferente. Y que por tanto nosotros tenemos que reorientar nuestro accionar como profes, como organización, etc.” (Entrevista Harry).

“Claro, la situación es como que en general hay muchos profesores como muy conservadores, que te dicen abro comillas, “no vamos a parar”- refiriendo a las movilizaciones docentes-, “es que yo estoy de acuerdo con lo que está pasando”. En otro momento en esta escuela como que una profesora dijo que los derechos humanos no había que respetarlos obligatoriamente, a ese nivel. Fue cuando a una chiquilla le dieron 3 paros cardio respiratorios por cualquiera que sea el problema que tuviera a principio de año, pero si una persona se muere los derechos humanos uno no tiene que respetarlos. ¡Arg! derechos humanos, para todos, no sé qué parte del contexto no se entiende. En general hay eso, una escuela y hay que reconocerlo, profesores que son tremendamente conservadores, entonces a nivel de organización depende, también es muy difícil y yo creo que la escuela es una institución muy amplia. Entonces el conservador se siente estable en la escuela” (Entrevista Minerva).

La cultura escolar anteriormente descrita no contribuiría con la generación de un espacio de agrupamiento político en tanto, no se podría avanzar en la reflexión sobre los sentidos de la educación, y con ello el ejercicio de una pedagogía diferente. Esta visión que ostentarían los profesores tradicionales y conservadores sería cuestionada por ambos entrevistados, argumentando desconocimiento del contexto en el que se vive y el desarrollo de una pedagogía transformadora, la cual pueda impactar sobre el cuestionamiento de las prácticas de los docentes en la escuela.

Por otro lado, se describiría la competencia que existe entre docentes como un elemento que no contribuiría con la generación de un espacio de organización docente al interior de la escuela, toda vez que esto mantendría al docente individualizado en su quehacer cotidiano. Esto no solo sería algo de la política pública, sino también una práctica cotidiana de aquellos que la gestionan, tal como nos cuenta una de las entrevistadas, quien nos narra su experiencia con un par de la misma asignatura en la que por su buen desempeño es puesta en una pseudo-competencia por las horas de permanencia en la escuela. Para las entrevistadas esto tendría relación con que la escuela habría una forma de trabajo aislado y de competencia entre pares, y que claramente no tendería a la organización de acciones conjuntas.

“Yo siento que no, siento que ahí la política pública se va mucho en cómo nos relacionamos los profes, y eso no permite organizarnos po... siento que la extrema competencia que hay entre profes nos hace que tratemos, que haya disputas ahí, fuertes. El año pasado el colega de educación física mío, antes los profes de educación básica hacían educación física hasta cuarto básico, el año pasado el equipo directivo decidió que van a poner especialistas desde pre básica hasta cuarto básico, entonces el otro profesor tenía jornada de 44 horas, no podía tomar más horas, y a mí me contrataron y ahí llegué yo. Y desde el principio él genera un problema conmigo, no es así como que te recibe, te entregue los materiales, como que tú te das cuenta

que hay, como que hay un muro contigo. Intento ser buena onda, tierno, pero después digo no lo voy a intentar. Y en una de esas, van de UTP a observar mi clase y cuando termina la retroalimentación me dice “el Carlos tiene que temer”... tú tienes una hora, él tiene otra, así que quédate tranquila con eso, que bueno porque es la segunda vez que me hace eso, era como la segunda vez en un mes desde que había llegado a la escuela que me hacían mención de la competencia entre los ramos (...) Yo creo que pasa porque todo es muy individualista en la escuela, y la política nos hace competir por quien es el mejor, así que todos se salvan con lo que pueden” (Entrevista Minerva).

La experiencia narrada por la profesora sería coincidente con la de otras, quienes también significan a las dificultades que se hallarían en la escuela para la organización docente. En la primera se alude a la falta de unidad y miedo a perder el trabajo, mientras que la segunda menciona la falta de solidaridad o camaradería para el involucramiento de docente jóvenes y con opiniones diferentes a las tradicionales e históricas.

“En la escuela no existe esa unión, porque todo el mundo tiene miedo a perder la pega, o que te van a decir esto, o que pueden, al final se genera tanto temor que la gente no quiere unirse” (Entrevista Lily).

“Si, por ejemplo mí escuela hay un espacio en la sala de profes que tienen nombre y apellido arriba y tú no te puedes sentar acá. Entonces algunos se sienten con el poder de cuando tú pensaste que el espacio es de todos, pero no el espacio es mío porque yo llevo acá más años que tú. Y claro esa gente se cree con un poder distinto al tuyo y cuando tú hablas más eres visto en mala. Y ese tipo de cosas son muy difíciles dentro de la cultura escolar y de cómo nos organizamos los profes. Y a la hora de organizarse es un problema” (Entrevista Belatrix).

Frente a esto, la escuela aparece como una barrera que dificulta los espacios de organización, toda vez que en ella se propendían valores conservadores y de competencias entre pares. Lo interesante que es la organización nuevamente, y tal como expresábamos en la primera categoría de estos resultados, es significado como un espacio para opinar y en ello, recuperar una voz perdida en el ejercicio cotidiano docente en la escuela, construyendo mediante el lugar simbólico de la organización docente la posibilidad para reivindicar lo pedagógico y educativo.

## 7. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Los hallazgos de este estudio van delineando los significados que los docentes organizados construyen con respecto a su organización. La organización docente se construye en una compleja red de significados, asociados a la valoración de las mayorías opinantes y la construcción de una demanda social-educativa que reivindica el reconocimiento social y profesional de la figura del docente. De la misma manera, la organización docente aparece como un lugar simbólico formal e informal al interior de la trama de sentidos de las prácticas cotidianas de la cultura escolar y desde el cual los docentes organizados pueden negociar las demandas del sector docente, desplegar diversas acciones didácticas de involucramiento de lo afectivo en la sala de clases y resistir las acciones de individualización y tecnificación de las políticas de regulación de la profesión docente.

Los entrevistados construyen una cadena de significados acerca de la organización en la escuela que va mezclando las acciones de reivindicación que despliegan, con las que construyen en sus agrupaciones, cuestionando en ello, elementos de la crisis que atravesaría el gremialismo docente. En esta mezcla de significados los profesores le otorgan nuevos sentidos a la crisis de participación de las agrupaciones docentes, posicionando un discurso que se tensiona entre la participación consultiva y la participación deliberativa de sus bases. Lo que para los docentes organizados sería reflejo de elementos propios de la cultura escolar y el ejercicio individualizador de las políticas educativas. De ahí que la experiencia de organización emerja anquilosada en la cultura de las escuelas como elemento que impediría más no limitaría, las posibilidades de organizarse políticamente en la escuela. En el fondo, los docentes cuando hablan de su experiencia de organización política lo hacen inscritos en los elementos de la cultura escolar y como una experiencia que se viviría también en las dinámicas cotidianas de la escuela.

Con todo lo anterior, el fenómeno de la organización se muestra más allá de los límites de la agrupación docente de referencia, para inscribirse al interior de las relaciones y acciones que se dan en la escuela, ya sea mediante el establecimiento de un lugar en la estructura organizativa escolar o bien como una posición simbólica desde la cual levantar demandas y acciones que puedan permitir resistir el ejercicio de la tecnificación docente. Esto último aparecería como el señalamiento de justicia (Fraser, 2009) que los docentes entrevistados construyen con respecto a la reivindicación política de su organización.

Estas discusiones no pretenden ser únicamente un ejercicio de contribuciones y avances científicos para el fenómeno de la organización docente en la escuela, sino también buscan ser un insumo para la reflexión del momento histórico que viven las agrupaciones de profesores de nuestro país y en ellos, las posibilidades que se construyen para resistir. Se espera ser capaz de mostrar algunos elementos que puedan permitir crear nuevos discursos de posibilidad para la crisis que atravesarían las organizaciones docentes, a la vez que se analiza el fenómeno de la organización docente en la escuela. Para ello, se presentan tres ejes de discusiones que discuten a su vez las tres categorías presentadas.

### 7.1. Entre la participación consultiva y la participación deliberativa: el opinadero

El significado de valoración de las mayorías construido por los docentes para narrar su organización y el que se tensiona en la gestión de la diversidad de opiniones al interior de la escuela, nos va mostrando no sólo un nuevo tipo de relación social al interior de la escuela, entre aquellos organizados y aquellos que no, sino también interroga la necesidad del sector docente de construir mayorías legitimadas en los espacios formales de agrupamiento político y desde el cual construir antagonismo social (Laclau, 2005; Retamozo, 2009a).

La noción de mayorías se construye sobre la base de una particular forma de democracia, en este caso la representativa, la cual se caracteriza entre muchas otras cosas, por la presencia de grupos organizados legitimados y formalizados que disputan, en el escenario político y social, los deseos y devenires de sus bases sociales (Saguir, 2011). Para ello, las bases sociales serían representadas por aquellos escogidos como dirigentes o líderes, y tendrían por función interpretar mediante diversos mecanismos de consulta, el sentir y las demandas de aquellos que participan formalmente en la colectividad (Aguilera, 2016).

- La dificultad de esta definición, es que la organización docente se construye tensionada entre los espacios formales, desacreditados en la imagen del Colegio de Profesores, y los espacios informales de la escuela, en los que se negocia con aquellos/as que no están organizados/as, la fuerza gremial del sector docente. Esta construcción tensionada nos hace pensar que el fenómeno de la organización docente toma a su vez, elementos de una forma de agrupación o colectivo social moderno (Iñiguez, 2003), con elementos propio de las descripciones de los nuevos movimiento social (Aguilera, 2016) caracterizado por sus límites y difusiones en la disputa siempre constante de la posibilidad de participar.

En esta tensión, los espacios de participación que se usan para la consulta del sector docente son también, utilizados como una excusa para la creación de la fuerza gremial. Los espacios formales e institucionalizados de consulta para el docente organizado no serían únicamente para aquellos que porten la categoría de “agrupados políticamente”, sino también para aquellos que no forman parte formal de la agrupación, en tanto en la micropolítica de la escuela se busca constantemente crear unidad y fuerza gremial, a la vez, que se valida en los espacios formales de consulta docente. De ahí que el cuestionamiento de los profesores organizados no esté en el mecanismo de votación sino en la posibilidad de convocar a más docentes o para crear fuerza gremial. Este mecanismo de participar como fuerza gremial nos muestra cómo los profesores intentan hacer frente a la crisis de participación que se ha diagnosticado de su gremio.

Pese a esto, el mecanismo de participación invisibilizaría aquellas demandas o articulaciones de sentidos que vayan en contra de lo mayoritario, o que eventualmente puedan cuestionar la validación de una participación consultiva legitimada en la institución formal. Para diversos autores (Retamozo, 2009a; Fraser, 2009, Lager, 2011) las posibilidades de avance de un agrupación o grupo social se encuentran en la construcción de un grupo mayoritario, que a la vez sea capaz de construir y visibilizar nuevos puntos nodales o dislocaciones de sentidos en el acontecer de significados de dicho grupos. En este caso, las demandas “minoritarias” podrían eventualmente tener fuerza hegemónica que pongan en disputa las formas de participación y construyan fuerza gremial desde otro lugar. En el caso de los docentes organizados, las demandas minoritarias y de cuestionamiento a las mayorías formales son excluidas de la trama de significados hegemónica de la experiencia de organización.

Aquí vale la pena precisar que al interior de las colectividades docentes también se construyen relaciones de poder hegemónico (Giroux, 1992), que impiden la emergencia de nuevas formas de acoplamiento subjetivos y desde lo que eventualmente, se puede proyectar una nueva fuerza social del sector docente. De ahí la importancia de revitalizar nuevos mecanismos de participación más allá de la consulta, que puedan más bien construir de sentidos comunes y compartidos por todos y todas los y las docentes. Ya nos adelantaría Laclau (2005), y en algunas medidas los estudios micropolíticos, (Bardisa, 1990) la hegemonía no se crea con la adscripción a las mayorías sino más bien, en la construcción de alianzas estratégicas que puedan aunar puntos comunes para construir antagonismos, respetando aquellas posiciones que parecer ser diferentes a las de mi colectividad.

En este cuestionamiento, el Colegio de Profesores (COPROCHI) aparece disputado en sus significados entre ser la orgánica formal e institucional de consulta docente y las posibilidades que este genera para crear puntos nodales o fracturas de sentido para una mayor participación. El COPROCHI se legitima como la orgánica que congrega a las mayorías, pero por otros se cuestiona la gestión de sus dirigencias en tanto, su acción social no representa el sentir mayoritario de sus bases. Este juego discursivo de “las mayorías” no es azaroso, con su uso intento dar cuenta de cómo los docentes organizados intentan cuestionar a las personas que dirigen el colegio, más no a la orgánica de congregación del sector docente, pues la sienten necesaria como un espacio para posicionar la demanda del sector docente en una idea de democracia representativa, valorada como mecanismo de acción social gremial.

Ahora bien, diversos movimientos y colectivos de profesores llaman a la refundación del COPROCHI, argumentando la necesidad de salir de la crisis de legitimidad y representatividad que este vive (MUD; 2017). Esta crisis implica, por un lado, una escasa asociación de nuevos miembros, lo que se hipotetiza como una escasa representatividad de las bases reales de docentes, y por otro, una baja legitimidad de las acciones emprendidas por las dirigencias, lo que implica desconfianza de las bases por los intereses que guían realmente las decisiones de sus dirigentes (Cornejo & Reyes, 2008).

Este estudio avanza en despejar que la legitimidad es con respecto a la acción dirigencial del COPROCHI, mas no con la institución, pues ésta última se valora como un espacio de congregación de las mayorías organizadas. Por su parte, la crisis de representatividad sería en la escuela una oportunidad para hacer participar aquellos docentes que no están organizados, es decir, los docentes de base sí construyen mecanismos de consulta para representar a los docentes de la escuela en las solicitudes que hace el COPROCHI. Lo que implica que aquellos docentes que no están organizados formalmente de igual forma, participan en los espacios de consulta gremial existente.

Lo anterior, también nos desafía a pensar que el sector docente no ha estado del todo alejado en las movilizaciones educativas, pues si bien ha estado ausente en la esfera de los movimientos sociales por el apego discursivo de su protesta a las lógicas neoliberales (Cornejo & Inzunza, 2013), si ha estado presente cuestionando aquellos que conducen su accionar. Pues sería contradictorio que los docentes organizados apoyaran una dirigencia que no ha sido del todo satisfactoria, más aún en una época de fuertes negociaciones de los grupos legitimados, en la que el COPROCHI como figura que congrega es la que representa en el plano discursivo a la amplia masa de profesores. Inclusive podríamos hipotetizar como

señal de fractura mediática la ausencia de los profesores en la opinión pública y las protestas ciudadanas para las propias dirigencias, que ahora se quedarían sin fuerza gremial de base para aquello que era enunciado. Tal como menciona Marín-Baró (1983; 1989) los líderes sociales requieren de una base comprometida con los cambios para que tenga fuerza social el discurso que enuncia. De ahí que la ausencia del sector docente puede ser también para sus bases sociales, una manifestación del profundo cuestionamiento de las acciones y decisiones dirigenciales.

En esto, vale la pena hacer un detenimiento, pues la historia de las agrupaciones docentes en nuestro país, muestran una tendencia de la acción social por la vía institucional y de relación directa con los gobiernos de turnos (Gentili et al., 2004; Gentili & Suarez, 2005; Larrañaga, 2010; Assaél e Inzunza, 2008); lo que nos podría hacer cuestionar la idea de que sus bases se ausentaron de las protestas sociales por cuestionar a sus dirigencias. El problema de esto es que hemos tendido a entender el fenómeno de la organización asociado únicamente a la relación de las bases con las agrupaciones formales (Vianna, 2001; Gentili et al., 2004; Gentili & Suarez, 2005; Gindín, 2007; 2011; Helvia, 2008; Da Silva, 2008; Santibáñez, 2008; Tenti, 2007; Vieira, 2008a; 2008b; Dal Rosso, 2009; Dal Rosso, Hélvia & Da Silva, 2011; Góngora & Leyva, 2011; Nardacchione, 2012; Gouveia & Santos, 2013; Tello, 2013; Cornejo & Inzunza, 2013 reportando pocos hallazgos de experiencias de organización que emerjan desde otros lugares (Reyes, et al, 2010; Dal Roso, 2011; Cornejo et al, 2014). En este estudio, por el contrario, hemos intentado avanzar en pesquisar como los docentes organizados generan acciones de protesta en distintos niveles, no siendo únicamente la vía del Colegio de Profesores aquella desde la cual enunciar y articular demandas gremiales. Lo que, en ningún caso, quiere decir que no sea una vía importante y necesaria para la protesta social de los entrevistados. En particular, vemos también como la experiencia de organización extra escuela e intra escuela es otro espacio para articular acciones de protesta social. En estas experiencias los entrevistados reactualizan en su matriz de significados, los debates del escenario político de las agrupaciones nacionales, a la vez que se hace con elementos micropolíticos de cambio y transformación de escuela y sus relaciones.

El Colegio de Profesores es importante pues permite a los profesores organizados mantener un lugar para enunciar institucionalmente sus demandas, así como congrega mayorías opinantes. Lo que no muestra un sector de trabajadores profundamente conservador en su acción gremial, que resguarda en todas sus acciones la posibilidad de mantener una legitimidad de fuerza gremial nacional que congrege a las mayorías y la institucionalización de los espacios de consulta. En este resguardo los profesores buscan el mantenimiento de su voz como un agente opinante del escenario político educativo, lo que

quizás podría estar asociado al mantenimiento de una memoria histórica de organización que posiciona al docente como un agente político fundamental del acontecer social del país (Reyes, 2015). Es así como en el mantenimiento del Colegio de Profesores permite resguardar la voz de los docentes y la congregación de sus fuerzas como gremio. Lo que sería rasgo identitario para los profesores que antes que rasgar vestiduras en los espacios de acción colectiva organizada, como lo harían los movimientos estudiantiles, prefieren usar las vías de consultas existentes, legitimadas y formales de una orgánica que congregue, a lo menos en discurso de sus bases, la fuerza gremial.

En cualquiera de los casos, el COPROCHI aparece cuestionado en sus formas de dirigencia, más no como orgánica que congregue a sus bases. De hecho, ninguno de los entrevistados, siendo o no perteneciente al COPROCHI, cuestiona su orgánica y el modelo democrático que este permite. En este cuestionamiento, sería interesante en futuras investigaciones analizar el discurso y las implicancias que de él se derivan, de algunas agrupaciones que llaman e incluso se articulan en pos de la refundación del COPROCHI, pues dicha refundación podría implicar únicamente una cuestión estética de cambio de la dirigencia o bien un cambio en los mecanismos de participación y en ello, la refundación de la orgánica que se articula alrededor de esta institución.

En la misma línea, los docentes organizados representan a su organización mediante la figura del “opinadero”. El opinadero de la organización docente conjuga por un lado la valoración de que todos pueden participar en los ideales de democracia representativa, a la vez que resguarda la voz del docente como un agente político crítico de la realidad cotidiana (Freire, 1997; 2015). El opinadero se articularía inscrito en la cultura escolar y asociado a la matriz de significados validada y legitimada al interior de la escuela que implica la idea de que en la escuela todos podemos opinar. En el opinadero de la escuela y las organizaciones, si bien se valora y resguarda la voz del magisterio mediante la idea naturalizada de que todos puedan/deben opinar, se fragmenta las posibilidades de articular nuevos puntos comunes desde las opiniones diferentes y minoritarias de los sujetos educativos de la escuela. Inclusive aquellos docentes que buscan reconstruir y resignificar la cultura escolar y en ello, las posibilidades de una nueva organización, se auto-perciben por fuera de la norma validada y naturalizada en la escuela.

El percibirse por fuera de la norma de las mayorías construye una posibilidad siempre inacabada de contraconducta (Langer, 2011) que puede permitir nuevas significaciones para el fenómeno de la organización docente, así como para repensar la escuela. Estas pueden permitir por un lado cuestionar las

formas de participación consultiva naturalizada de la cultura de la escuela, así como dar nuevos cursos a las relaciones de poder que se establecen entre aquellos que están organizados y los que no se encuentran y en ello, posicionar nuevas formas de colectividad docente que puedan ser útiles para la vida escolar y política de sus participantes.

En muchos casos, el lugar de la colectividad docente es vista como un “impedimento” para las posibilidades de transformación escolar, incluso algunos autores han mencionado que sus luchas han impedido el avance de la propia escuela (Valenzuela & Bellei, 2005), lo que resulta contrario a los hallazgos de esta tesis, en la que se delinea la necesidad de legitimidad de los espacios de organización en la escuela, como unos en los que se intenta por un lado dar voz a los docentes y por otro involucrar a sus bases en procesos de reflexión sobre lo que se vive en la escuela. Estos hallazgos son coherentes con Reyes, et al, (2010) y Reyes (2015) que sostienen que el cambio escolar surge a partir de la reflexión e involucramiento de los agentes escolares sobre la problematización de su rol, y los proyectos pedagógicos que reconfiguran la escuela (Fernández, 2001; Guzmán & Pinto, 2004; Vieira, 2011; Ferreira & Ondina, 2011). La lucha en la escuela es entonces por una nueva subjetividad capaz de enfrentar la seducción de los principios del éxito y el emprendimiento que ha puesto el neoliberalismo educativo (Cornejo & Inzunza, 2013) y que se traduce en la matriz de sentidos del opinadero de individualidades.

## 7.2. La ideología del reconocimiento y los riesgos de una demanda dirigida al Estado capitalista.

De la misma forma, los profesores encuentran en la figura del opinadero la posibilidad para poder otorgar voz al gremio, y en esto reconocer la figura del docente como un agente capaz de articular demandas sociales y educativas que revaloricen la profesionalización de su labor. Es coincidente con algunos hallazgos previos, que la demanda del sector se articula en torno al reconocimiento social y educativo (Fernandez-Enguita, 2001; Tenti, 2005; Vaillant, 2007; Ávalos, et.al, 2010, Ortiz & Rodríguez, 2015) y la lucha por una identidad que enfrente los modelos profesionales ocupacionales (Evetts, 2013; Ávalos, 2013; 2015) que tecnifican la labor del profesor en la escuela (Ávalos & Sotomayor, 2012, Fardella & Sisto, 2015, Biscarra, Giaconi & Asaaél, 2016).

El reconocimiento aparece como una categoría necesaria para el conjunto de docentes organizados, toda vez que permite refundar la demanda por reconocimiento profesional que articulan los profesores organizados a nivel macro social, así como reivindicar el lugar del docente en la propia escuela.

En esto se usa el lugar simbólico de la organización para introducir mecanismos de reconocimiento social y educativo para aquellos que están organizados revalorizando en ello, también el reconocimiento gremial.

Diversos autores mencionan que el reconocimiento no es únicamente un fenómeno individual, sino también lo es colectivo (Honett, 2006; Fraser, 2009; Retamozo, 2009a; Guerrero, 2017). El reconocimiento colectivo aparece como una categoría amplia que busca reivindicar un ideal del ser docente, en este caso con capacidad de agencia y voz para opinar con respecto a las políticas y el mejoramiento de las escuelas, vale decir, tendiente a la profesionalización de su labor. De ahí que los docentes no esperan únicamente que se les valide como personas u orgánica, sino que se visibilice el lugar profesional de su labor, y que para ellos, implica la posibilidad de tener voz con respecto a lo educativo y su quehacer.

Lo anterior, es esperable que emerja en un contexto de tecnificación y desvalorización docente, ya que como nos adelantaría Martín-Baró (1989) acerca de las demandas sociales, éstas emergen no sólo como un acto reivindicatorio, sino para dar cuenta del escenario en el que se haya un determinado grupo social, en este caso el de los docentes. Así, la demanda de reconocimiento confluye en un momento histórico del gremio docente que reclama mayores niveles de autonomía con respecto a la acción cotidiana, a la vez que buscar aumentar los niveles de reconocimiento social de su figura.

El reconocimiento social del que se habla en esta tesis, se configura más allá de la mera visibilización de un individuo o un colectivo, más bien como una poderosa operación ideológica que busca “mostrar/ocultar” una forma de comprensión particular con respecto a un grupo social. Los profesores se hacen visibles mediante la ideología del reconocimiento como un actor social, opinante con respecto a lo educativo y al ejercicio performativo de sus políticas, señalando la necesidad de posicionar nuevas formas de comprensión de lo profesional, lo cual iría en contra de las actuales formas de desarrollo profesional posicionada por el Estado. En el fondo, se visualiza como un espacio de dislocación la necesidad del cuerpo docente de articular nuevos significados con respecto a lo profesional que van más allá del ser un técnico de lo educativo, y que posiciona discursos asociados al ser un intelectual transformador de la realidad circundante de sí y de la de los otros. El reconocimiento entonces aparece como una posibilidad para hacer visibles demandas profesionales que escapan las barreras de la valía de unos u otros, y que se inscriben en las disputas y configuraciones que se dan de lo profesional en las relaciones cotidianas de escuela.

La dificultad de este mecanismo de visibilización de todo un gremio en la acción cotidiana y que es significada como experiencia de organización, es que se hace sin problematizar al sujeto al cual se proyecta la solución de dicha demanda, en este caso el Estado, el cual mantendría mecanismos de reconocimientos asociados a las lógicas neoliberales y mercantilizadoras de lo educativo.

Quizás la rememoración a una identidad de funcionario público (Nuñez, 2004; 2007) o bien la configuración del magisterio en relación con el Estado (Leiras, 2007) ha hecho que los profesores construyan desde sus organizaciones, este tipo de demanda. En cualquiera de los casos, los profesores deben combatir contra la ideología de ser representantes del Estado, por qué serlo implicaría asumir acríticamente la relación del Estado con el Mercado, pues las posibilidades de reconocimiento desde el Estado capitalista implica la visibilización de un profesional tecnificado en su labor en términos de modelo profesional y asociado a una moralidad que se encapsula en los discursos de la vocación y la bondad docente, coherente con las nociones neoconservadoras performativizadas por el neoliberalismo (Apple, 2015).

Frente a esto, las demandas por el reconocimiento si bien buscan escapar a las lógicas individualizadoras de valía social por posicionar discursos colectivos, mantienen un modelo de desarrollo profesional basado en los principios del modelo organizacional en el mantenimiento sin cuestionamiento de la relación con el Estado (Evetts, 2013). El Estado sería en este caso, el experto gerente de las que nos habla Avalos (2015) bajo las formas de autoridad que regula las opciones posibles de ejercicio profesional. Así se mantendría la tecnificación del sujeto docente que intenta cuestionarse en los espacios de organización, en la configuración de una subjetividad colectiva mercantilizada y como diría Cornejo & Inzunza (2013) apegada a los principios del neoliberalismo.

Pese a ello, este marco de operación ideológica no es del todo completo e inacabado en las significaciones de las bases sociales y educativas de profesores organizados. En el señalamiento de justicia que intenta ser legitimado por los diferentes sectores sociales en la demanda por el reconocimiento profesional se muestra el ejercicio de opresión por las situaciones de inequidad del contexto social (Ranaul, 2007; Fraser, 2009), a la vez que se llama a disputar nuevos sentidos de la organización y que implica la pregunta por lo profesional más allá del reconocimiento de cualificaciones del sector docente, más bien como una posibilidad para reivindicar una función social diferente del profesorado, y que intenta entre muchas cosas: otorgar voz al gremio desde la visibilización de espacios de organización política al

interior de la escuela. Este lugar les permitiría a aquellos que lo ocupan la posibilidad de poder negociar con quien encapsularía el poder de la escuela, en este caso el director. Esta posición les otorgaría voz a los profesores para poder disputar el poder de quien es el prescriptor de lo educativo, lo que podría implicar una práctica de resistencia que permite la emergencia de nuevas concepciones de lo educativo y en ello del ser profesional docente.

Por lo anterior, debo tomarme la libertad de hacer política esta discusión, y transparentar el posicionamiento político que guía esta tesis, que en ningún caso busca responsabilizar a los docentes por la generación de un espacio de señalamiento de justicia, sino busca convocar a diferentes agentes involucrados al acontecer educativo a aportar en la construcción de una demanda por mejorar la profesión docente, que pueda a su vez, ser capaz de desarticular la construcción social del Estado. Y esto no es una cuestión únicamente de los docentes, sino del amplio sector social. Al igual que lo es, el levantamiento del reconocimiento social de los profesores no es un asunto único de los profesores y sus organizaciones. Entender la importancia de su rol docente para el escenario social y el mejoramiento de la escuela, invita a todos a luchar en contra de aquellos modelos que no contribuyan con su reconocimiento y más explícitamente desvaloricen la acción profesional. Tal como nos ilumina Martín Baró (1989) la docencia es un oficio que trasciende las reconfiguraciones epocales y societales; por lo que independiente del momento histórico, se requiere de una docencia liberadora de las condiciones de injusticia social que rodean los sistemas sociales. Luchando contra la modernización conservadora que ha cambiado el sentido común de los movimientos sociales, los cuales han individualizado luchas que son colectivas, tematizando la acción y protesta de lo educativo al sector docente y estudiantil, en vez de transversalizarla en un frente social organizado de movimientos sociales (Apple, 2015).

Siendo enfáticos e intentando evitar malos entendidos e incluso dejos de interpretación pesimista del fenómeno del reconocimiento social de la acción profesional docente de los profesores organizados. Me atrevo a sostener la siguiente reflexión: Asumiendo los grandes cambios que vive el mundo del trabajo así como los del mundo de la escuela en la época neoliberal, debemos estar alerta acerca de las teorías del reconocimiento social que nos llaman a homogenizar el reconocimiento al mérito de individuos o de un colectivo, los que coherente con un modelo neoliberal nos pueden sesgar a reproducir las propias lógicas que intentamos cuestionar. Asimismo, resguardar la preocupación crítica al velo siempre ingenuo, de pensar que el mejoramiento de las injusticias económicas o las demandas de la regulación del trabajo de

los profesores es únicamente un problema de reconocimiento social, y no de una estructura social profundamente injustas con sus trabajadores.

### 7.3. Lejanía de un proyecto curricular y la trampa de las didácticas y la afectividad.

Para los y las profesores entrevistados/as el fenómeno de la organización docente es construido en los espacios formales e informales de la vida escolar, toda vez que en ellos se disputan los significados referidos al ejercicio docente con respecto a la supuesta función que el docente organizado ocupa en la escuela. En esto, emerge una significación que sitúa aquel que se encuentra organizado desde un rol social distinto, a saber vinculado a didácticas de involucramiento de la afectividad estudiantil a la vida escolar, así como de acercamiento del contenido curricular a la experiencia vital y contextual de los estudiantes. La dificultad es que este rol se construye en la lejanía de un cuestionamiento ideológico con respecto a la estructuración del currículum oficial.

Para aquellos docentes que se encuentran agrupados políticamente se narra un ideal de profesor asociado a un ejercicio didáctico diferente del que no estaría agrupado. Este ideal implicaría un profesor que pueda por un lado, manejar adecuadamente el contenido curricular, cumpliendo con las exigencias de su desarrollo, y por otro capacitado de involucrar la afectividad vivida por los estudiantes al quehacer de aula, o sea el docente del marco para la buena enseñanza definido por nuestra país que espera del docente la capacidad de generar estrategias diversas y diversificadas para todos los estudiantes y la generación de un clima escolar que pueda hacer surgir aquellos elementos emocionales del desarrollo estudiantil. Es decir, siendo capaz de hacer de fácil el acceso del contenido previsto por las curriculas oficiales, adecuándolos a la experiencia vital de los estudiantes e involucrando aquello que vive y siente el estudiante, sin importar si aquel ejercicio de instrucción didáctico mantiene o no las relaciones jerárquicas de dominación entre aquellos que ostentan el poder hegemónico sobre los sentidos de lo educativo.

Para Pinto (2012) el profesor del capitalismo tiene que ser capaz de manejar el contenido curricular y adecuarlo con efectividad a cualquier realidad contextual del cuerpo estudiantil, realizando un ejercicio de encubrimiento de los fundamentos implícitos que tienen el currículum establecido, es decir un profesional reflexivo sobre su práctica (Shon, 1998) que pueda generar diferentes dinámicas de aula para hacer significativo el aprendizaje sobre aquello (previamente) establecido.

A diferencia de este modelo, las lógicas de formación que ponen las del profesor como uno intelectual transformativo (Giroux, 1997) que cuestiona la pertinencia del currículum para el desarrollo de los estudiantes, y en ello, la posibilidad de hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje una oportunidad para concebir consciente las relaciones de poder de la que forma parte. El profesional reflexivo que indaga sobre el ejercicio de las didácticas se aleja de la pregunta de cómo el currículum reproduce ciertas desigualdades e invisibiliza la experiencia social de grupos oprimidos o invisibilizados en el escenario social (Pinto, 2005).

La demanda de los docentes agrupados que construyen sobre el docente ideal queda entonces restringida a la invisibilización de cómo opera el currículum como una poderosa arma de segregación y exclusión en la escuela. Freire (2004) sería crítico con este tipo profesor, en la medida, que su acción sea desvinculada con una mirada política de los quehaceres esperados de la docencia. Para el autor ser un profesor implica la posibilidad siempre inacabada de dotar sentidos al mundo que se rodea, lo que implica cuestionar el lugar desde el cual se construye el conocimiento que se enseña, siendo la labor educativa y docente la posibilidad de liberación colectiva sobre el mundo que parece natural, obvio y establecido, por uno que sea más apropiado, justo y construido (Freire, 1997).

De ahí que el mantenimiento de un rol social del docente organizado en la escuela asociado al ejercicio de las didácticas invisibiliza el ejercicio ideológico que está detrás del currículum, manteniendo modelos profesionales ocupacionales (Evetts, 2013) y tecnificados de la labor docente (Ávalos & Sotomayor, 2012) ahora con respecto a la configuración curricular. La supuesta autonomía entonces quedaría encapsulada a un modelo de profesor cercano a las lógicas neoliberales y que implican un docente capaz de hacer de las ideologías del saber dominante, un ejercicio de adecuación y simplificación para las masas ciudadanas. En el fondo, con este modelo ideal el docente organizado tomaría el contenido, lo adecuaría a sus estudiantes, y lo haría fácil de comprender; sin cuestionar que cómo el saber hegemónico del que nos hablan las teorías de reproducción (Giroux, 1997) encapsulan particulares formas de comprensión de lo educativo, del lugar del Estado en el escenario social, así como del el papel de la cultura en la generación de una estructura social de clases, género y étnica, en la que unos son más privilegiados que otros.

Lo anterior, es coincidente con los hallazgos de Cornejo e Inzunza (2013) quienes muestran cómo el discurso docente se encuentra alejado de uno que politice el lugar de trabajo para el desarrollo de la

labor educativa. Lo que no es menor toda vez que las demandas de refundación del espacio escolar que han erigido las agrupaciones de profesores, pasan por el cuestionamiento profundo sobre las implicancias de los sentidos de lo educativo, lo que sin duda pasa también por una deconstrucción del saber curricular desde aquello que se realiza en el aula.

Asimismo, la lejanía del cuestionamiento ideológico sobre el currículum alejaría a los docentes organizados, de conceptualizaciones que puedan recuperar la memoria política de las agrupaciones. La fractura de la memoria política de la que nos habla Reyes (2010; 2015) también se articula sobre los modos de acceso a lo curricular, que en este caso queda supeditado a las didácticas y a un ejercicio de acercamiento de lo dominante a la experiencia vital de los estudiantes. La lucha por tanto de las organizaciones de profesores en la escuela pasa también, por problematizar el ejercicio ideológico que está detrás de aquello que enseñó, y no tan sólo por cómo lo enseñó, sino también y fundamentalmente por para qué lo enseñó.

Pese a esto, diversos autores (López, et al., 2015; Carrasco, 2016) sostienen que es esperable que se construya este ideal del docente con ambientes de política punitiva con altas consecuencias para las escuelas y sus profesionales. Pues, en la medida que no se logran derrocar y desmontar aquellos dispositivos que anclan el desempeño de las escuelas y los profesionales, como por ejemplo el SIMCE, será imposible avanzar a una apropiación curricular distinta, en tanto la visualización de formas diferentes de acceso a lo curricular está hoy determinado por la posibilidad de dar respuesta a los contenidos mínimos esperados de ser enseñados, y en ello, medidos por la política estatal.

Esto último, abre las posibilidades para visualizar en investigaciones futuras, cómo en el espacio simbólico construido para la organización docente en la escuela permite también la reproducción educativa. En ese orden de ideas, es posible negociar aquellos sentidos que permiten un abordaje y problematización curricular más allá de la didáctica, más bien cuestionando la propia subjetividad que se construye en la escuela y que se reproduce en el ejercicio de aula, de una forma más fácil y comprensiva de desarrollar la labor pedagógica, o en palabras de Mejía (2010) cuestionando la subjetividad desde la cual se enuncian los discursos, con el objeto último de pedagogizar la labor docente, a una de intelectual transformativo con respecto a los contenidos previstos.

Para finalizar es conveniente consignar algunas limitaciones que ha dejado este estudio, así como también la visibilización de algunas líneas investigativas que se abren luego de estas discusiones. Sobre la base de la idea de que aquellos que construyen fuerza social y educativa son todos/as los/as docentes organizados como no organizados, es conveniente mencionar que esta tesis centraliza sus análisis desde la figura del docente que se encuentra agrupado/a formalmente, y que participa activamente en aquellos espacios disponibles e institucionalizados de organización política docente, lo que en ningún caso construye ni todas las formas de organización, ni visibiliza otros tipos de configuraciones que pasan por fuera de lo institucionalizado. Esta consideración nos abre nuevos campos de investigaciones para entender el fenómeno de organización política desde aquellas voces que deciden hacer de la docencia una cuestión política por fuera del espacio institucional de organización formal. Considerar esta voz podría abrirnos nuevas luces para entender la lucha docente y la mencionada crisis magisterial del sector.

Asimismo, es necesario indagar en los supuestos de esta investigación, que reconstruyen el fenómeno de la organización política en la escuela desde perspectivas narrativas, las cuales son útiles para reconstruir una experiencia vivida que hace sentido y que se reconstruye como una posibilidad para poder denunciar aquellos elementos de injusticia y estancamiento para el fenómeno de estudio. No obstante, explorar nuevas formas de producción de conocimiento más cercanas a la investigación participativa o a formas de exploración etnográfica de la realidad escolar podrían ser útiles para visualizar cómo se construyen y negocian los significados en el espacio cotidiano, así como es posible impactar, apoyar y participar en nuevas configuraciones de significados construidos por los profesores y profesoras acerca de la organización política en la escuela. Sin duda este tipo de estrategias metodológicas podrían rescatar aquellas vivencias que se encuentran en disputa y que en alguna medida, se aún no son posibles de narrar y articular en la experiencia vital de los participantes.

Otro elemento no considerado en este estudio y que da cuenta de una característica no controlada de la elección de los participantes refiere al lugar de formación profesional en la que se formaron como profesores. Para los participantes la universidad sería un espacio importante para aprender acerca de la organización del sector docente, así como sería en ella en donde habrían vivido las primeras formas de organización política como magisterio. Sin duda la relación inexplorada entre formación inicial y organización docente se vuelve un tema importante para seguir explorando en la búsqueda de la comprensión del fenómeno de organización docente.

## 8. REFERENCIAS

- Alarcón, M. (2011) Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. *Literatura y lingüística*, (23), 141-165.
- Aguilera, O. (2016) *Movidas, movilizaciones y movimientos: cultural política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. RIL Editores: Chile.
- Apple, M. & Beane J. (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2001) ¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo en la educación? *Revista Docencia*, n° 13, 4-10.
- Apple, M. (2015) *¿Puede la educación cambiar el mundo?* Santiago: LOM.
- Assael, J. e Insunza, J. (2008) *La actuación de los sindicatos docentes. La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Serie Ensayos & Investigaciones N° 33 [online]. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Assael, J. & Pavez, J. (2008) La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 42-55.
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., Sobrazo, M. (2011) La Empresa Educativa Chilena. *Educ. Soc., Campinas*, 32(115), 305-322.
- Assael, J.; Acuña, F.; Contreras, P. & Corbalán, F. (2014) Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 07-26.
- Assael, J., Albornoz, N. & Caro, M. (2018) Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos* 22(1):83-90. DOI: 10.4013/edu.2018.221.09.
- Avalos, B. & Assael, J. (2006) Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research* V. 45, (4-5), 254-266.

Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 43-59.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos. Vol. 36(1)*, 253-263.

Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51 (1), 57-86.

Ávalos, B. (2013) *¿Héroes o villanos?: la profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Ávalos, B. (2015) *La profesión docente en Chile*. En M., Morales (Presidencia) *XV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa*. Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Badilla, C. & González, E (2015) Avanzar hacia críticas políticas y vinculadas al sentido común del profesorado para construir un movimiento amplio y diverso que se oponga a las políticas educativas neoliberales. En R., Cornejo, L., Castañeda, W., Abarca, & F., Acuña, (eds) *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal: un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos sociales*, pp. 103-120. Santiago: Editorial Quimantú.

Barbosa Gouveia, A. & Alexandre dos Santos, M. (2013). Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. *Educar em Revista, Curitiba*, Vol. 48, 111-129.

Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: Principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56, 9-36.

Biscarra, C., Giacconi, C., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, D.F.)*, 24(67), 135-156.

Bolívar, A., Domingo-Segovia, J. & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Bolívar, A. & Segovia, D. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).

Bolívar, A. (2012) Metodología de la investigación biográfica narrativa: recogida y análisis de datos. En Passegui, MC & Abrahao, M.H (comps). *Dimensiones epistemológicas y metodológica de la investigación biográfica*, 79-109. Tomo II. Porto Alegre: Editorial da PUCRS.

Bolívar, A. & Bolívar-Ruano, R (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, (62), 181-198.

Cabaluz, J (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973–1990) *Perspectiva Educacional*, 54(2), 165-180.

Cabrera, I. (2009) El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimiento para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, Vol XIV (3), 71-89.

Caiceo, J. (2003). Formación De Profesores: El largo camino hacia la profesionalización docente. *Revista virtual Intramuros*, Vol. 1, 1-15.

Carimán, B. (2012). El "problema educacional" entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones. *Universum* 27(2), 31-44.

Caro, M. (2011). La política educativa en Chile durante los gobiernos de la Concertación: Elementos para un balance. *Debates Críticos* N° 1, Universidad ARCIS.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Buenos Aires: Martínez Roca.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012) Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas* 11(2), 31–55.

Carrasco, C., Baltar, MJ. & Ortiz, S. (2017) Estrategias Discursivas de Profesores con respecto a la Educación Municipal. *Revista Intersecciones Educativa* Vol 6(2), pp. 71-95.

Carrasco, C. (2016) Identidad Docente en las Políticas Educativas Chilenas. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada [no publicada].

Castro-Paredes, M. (2012). Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010): De las acciones colectivas a las acciones del mercado. *Educación y Educadores*, 15(1), 97-114.

Colegio de Profesores de Chile [COPROCHI] (2005) Propuesta Educacional del Magisterio a la ciudadanía y a los candidatos a la presidencia de la República. *Revista Docencia*, 27, 4-13.

Contreras, P.; Corbalán, F. & Assaél, J. (2012) El malestar de la libertad vigilada. Gobernanza, accountability y trabajo docente en Chile. Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional Red Estrado, Políticas Educativas en América Latina. Praxis Docente y Transformación Social, Santiago, 18-20 julio. <http://www.redeestrado.org>.

Cornejo, R. (2006) El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología*, 15(2), 34-58.

Cornejo, R. (2007). Nuevos sentidos del trabajo docente: En análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal. Tesis para el Optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Chile [tesis publicada].

Cornejo, R. & Reyes, L. (2008) *La cuestión docente en Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE: 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, Vol. 30,107 (1), 409-426.

Cornejo, R. & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectiva* Vol. 12(2), 72-82.

Cornejo, R., Castañeda, L., Abarca, W. & Acuña, F. (Comp.) (2014) *Trabajo y subjetividad docente en el Chile Neoliberal*. Santiago: Editorial Quimantú, Santiago de Chile.

Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 80-92.

Cortéz, K, Fuentes, V., Villablanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113.

Da Silva, R. (2008) Vocaçao para a profissão, sindicato de professores e identidade social do professor. *Sociedade e Estado*, Vol. 23 (2), 487-498.

Dal Rosso, S. (2009). Contribuição para a teoria do sindicalismo no sector da educação. Disponible en: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Rosso.pdf>.

Dal Rosso, S., Hélvia L., & Da Silva, H. (2011). Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, 22(2), 111-113.

Dávila, P.; Argnani, A. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Linhas, Dossiê "Narrativas, (auto)biografias e educação"*, 16(32), 72–92.

Delfini, M, & Ventrici, P. (2016). ¿Qué hay de nuevo en el sindicalismo argentino?: Relaciones laborales y reconfiguración sindical en el kirchnerismo. *Trabajo y sociedad*, (27), 23-41.

Denzin, N. (2001). The Reflexive Interview and a Performative Social Science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.

Díaz, C. (2006) Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Revista Actualidades Pedagógicas No 48*: 95-103.

Díaz, C. (2007) Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5, (2)*, 55-65.

Echeverría, R. (1983). Política educacional y transformación del sistema de educación en Chile a partir de 1973. *Revista Mexicana de Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, 1*, 181-210.

Evetts, J. (2013) Professionalism: Value and ideology. *Journal Current Sociology, Vol 61(5-6)*, 88-96.

Elacqua, G. & Santos, H. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y política pública*, 22(1), 85-129.

Elliot, T.S. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

Falabella, A. & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 42(2), 395-413.

Fardella, C. (2013) Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: el caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectiva*, 12 (2), 83-92.

Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.

Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), Article 4.

FENATED, (2015) Porqué es importante federarse. Video disponible en redes sociales oficiales: <https://www.facebook.com/Fenated.Chile/videos/522329581291849/>

Fernández, J. (2001) Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 3(1) 23-39.

Fernández, M. (2001) A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol 25 (1), 43-64.

Fernández, K. (2010). Incentivos de los dirigentes del SNTE del Valle de Toluca. *El cotidiano*, 79-85.

Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R. & Etcheberrigaray, G. (2016) Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, (2), 283-302

Ferreira, V. & Ondina, M. (2011) Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. *Educação*, 34(1), 106-113.

Fischer Bollin (comps) (2009) *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina: Chile*: Editorial konrad: Brasil.

Flores, J., & Marín, O. (2009). Nuevos Movimientos Sociales: ¿Nuevas Identidades? *Revista Electrónica de Psicología Política*. Vol. 7(20), pp.86-94.

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: beyond Structuralism and Hermeneutics*. [Traducción] Chicago: The University of Chicago Press 208-226.

Fraser, N. (2009) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo nueva época* 4(6), 83-99.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires.: Siglo XXI.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional. ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107.

Galván, José. (2013). El movimiento magisterial de la región Ciénega de Jalisco: en busca de la apropiación de un campo de la historicidad. *Espiral (Guadalajara)*, 20(58), 103-134.

García, M.; Hypolito, Á.; Vieira, J. (2005) As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação & Pesquisa, São Paulo*, v. 31(1), 45-56.

Gavilán, M. (1999) La desvaloración del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 211-228.

Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. & Gindín, J. (2004). Reforma Educativa y Luchas Docentes en América Latina. *Educ. Soc., Campinas Vol N° 25 (89)*, pp. 1251-1274.

Gentili, P., & Suárez, D. (2005). *Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. En Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Gindín, J. (2007). La conflictividad Educativa en América Latina: Un balance al año 2004. En. Gentili, P. (2007) (Comp.). *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, pp.1-31. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Gindín, J. (2011). La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público. *Revista Latinoamericana de Estudios do Trabalho Vol N°26*, pp. 119-143.

Gindin, J. (2013) Sindicalismo de trabalhadores na educação: as políticas organizacionais e tendências (1978 a 2011). *Curitiba educar Magazine, Vol. 48*, 75-92.

Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. *Harvard Educational Review N°3*.

Giroux H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Giroux, H. (2005). El neoliberalismo y la crisis de la democracia. *Revista Anales de la educación común. Vol N° 1(2)*, pp. 72-91.

Góngora, J. & Leyva, P. (2011) Cultura política de los docentes y percepción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). *El Cotidiano*, pp. 33-45.

González, E. (2015) *Arriba Profes de Chile*. Editorial Quimantú: Chile.

González, J., Cornejo, R. & Sánchez, R. (2006) “*Estamos dando clases: Significados y perspectivas del movimiento nacional de estudiantes en Chile*”. Boletín Referencias, N° 19, año 3. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE. Disponible en: [http://www.foro-atino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_19/boletin\\_referencias19\\_2.htm](http://www.foro-atino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19/boletin_referencias19_2.htm)

Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Gudelevicius, M. (2011) *La actuación política de los docentes primarios durante la revolución Argentina ‘. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972*. Nuevos Mundos. Mundos Nuevos.

Guerra, R. (2016) Formas positivas y negativas de reconocimiento en el trabajo: un estudio crítico-interpretativo del discurso de cajeras de grandes cadenas de supermercados en Santiago de Chile. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social. Universidad Alberto Hurtado, Chile [Tesis publicada].

Guerrero, P. (2017) Equidad, justicia y reconocimiento en el trabajo de los profesores/as de las escuelas vulnerables chilenas. *Trabalho (En) Cena*, 2(2) 98-113.

Guzmán, M. & Pinto, R. (2004) ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación de la episteme curricular. *Theoria*, Vol. 13(1), 121-131.

Hélvia, C. (2008). Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica. *Sociedade e Estado*, 23(1), 194-195.

Hevia, R. & Ramírez, J. (2011) Acompañando la inserción de profesores nóveles en establecimientos municipales de Valparaíso: La experiencia de los Talleres de Educación Democrática (TED). *Revista de Psicología Vol 20 (2)*, 173-198.

Honneth, A. (2006) El reconocimiento como ideología. *Isegoría (35)*, 129-150.

Hypolito, A., Pizzi, L. & Vieira, J. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100-112.

Iñiguez, L. (2003). Movimientos sociales: conflicto, acción colectiva y cambio social. En F. Vázquez (ed.). *Psicología de la acción colectiva*. Barcelona: EDIUOC.

Jiménez-Fontana, R., García-González, E., & Cardeñoso, J. M. (2017). Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos *Campo Abierto. Revista De Educación*, 36(1), 29-46.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Langer, E. (2011) *Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI*. En J. Silver VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, Formación e Intervención en Pedagogía, p.1.13.

Larrañaga, O. (2010) El Estado Bienestar en Chile: 1910 – 2010. Documento de trabajo. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.

Larrosa, F. (2010) Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.

Legarralde, M. (2008). Alta Conflictividad y Baja Gobernabilidad. ¿Quién gana en ese escenario? Informe sobre conflictividad docente y gobernabilidad de los sistema educativos en América Latina y el Caribe. Centro de Estudios En Política Pública. Disponible en: <http://www.fundacioncepp.org.ar/2008/02/alta-conflictividad-y-baja-gobernabilidad-%C2%BFquien-gana-en-este-escenario/>.

Leiras, M. (2007). Estudio de Caso: la relación entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, 1990-2006. Centro de Estudios de Política Educativa. Disponible en [http://www.fundacioncepp.org.ar/wpcontent/uploads/2010/11/254\\_estudiocasochile.pdf](http://www.fundacioncepp.org.ar/wpcontent/uploads/2010/11/254_estudiocasochile.pdf).

Lincoln, Y. & Guba, E. (2003). Paradigmatic controversias, contradiction and emerging confluences. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.

Leite, M., Hypolito, Á., Dall'igna, M., Cóssio, M., & Valdinei, M. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 89-113.

López G., Assáel J., Neumann E. (1984). *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?* Santiago: PIIIE.

López, Ascorra, Bilbao, Núñez & Carrasco, (2015) Políticas y prácticas en Convivencia Escolar en un ambiente de política punitiva y de high state testing: el caso de Chile. FONDECYT REGULAR 14620. IP: Verónica López.

Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana en Educación*. Vol n°22, (3), 1-11.

Mannocchi, C. (2013). Huelga de maestros en 1912: En contra del Estado educador y del docente servil. *Historia de la educación - anuario*, 14(1), 43-64.

Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.

Martín, Baró (1989) Sistema, grupo y poder. San Salvador: UCA.

Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. En Association XXIII International Congress LASA, Latin American Studies. Congreso llevado a cabo en Washington, Estados Unidos.

Martinic, S. & Elacqua, G. (2010) Introducción. En. S. Martinic y G. Elacqua, (Eds.) *¿Fin de siglo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, pp. 11-18. Santiago: ONU. Matamoras, 2017.

McLaren, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona.

Mejía, R. (2004). Implicancias de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial. *Revista Docencia Vol. 22(2)*, 4-19.

Mejía, R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia*, (online) Vol. 2, (2).

Mella, O. (2003). 12 años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-12.

MINEDUC (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: Gobierno de Chile.

MINEDUC (2007). Especificaciones técnicas y administrativas. Asesoría a Liceos Prioritarios. Documento de uso restringido.

Miranda, K. (2009) A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização. En ANPUH (presidencia) XXV Simpósio nacional de História. Fortaleza, Brasil.

Montes Cató, J., & Dobrusin, B. (2016). El sindicalismo Latinoamericano ante una nueva encrucijada: De la centralidad del Estado al de las empresas multinacionales. *Trabajo y sociedad*, (27), 7-22.

Moraima Campos, M., & Auxiliadora Mújica, L. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14 (27), 129-144.

Moreno, A. & Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educar em Revista*, (51), 51-66.

Moreno, G. (26 de junio de 2015). Paro docente: cómo impacta perder un mes de clases en el aprendizaje de los alumnos. Emol nacional. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/www.emol.com/noticias/Nacional/2015/06/26/723330/Paro-docente-Como-impacta-perder-un-mes-de-clases-en-el-aprendizaje-de-los-alumnos.html>.

Movimiento 50/50, 2015;

Movimiento por la Unidad Docente [MUD] (2012). Declaración pública del Movimiento Por la Unidad Docente ante la re-activación de la discusión parlamentaria sobre el proyecto de Carrera Profesional Docente. Recuperado el 3 de abril 2015 de: <http://www.unidaddocente.cl/declaracion-publica-del-movimiento-por-la-unidad-docente/>.

Movimiento por la Unidad Docente [MUD] (2013). Los desafíos del profesorado ante reforma educacional de Bachelet. Recuperado el 3 de abril 2015 de <http://www.auna.cl/2014/03/17/los-desafios-del-profesorado-ante-la-reforma-educacionalde-bachelet/> Movimiento por la Unidad Docente, 2012.;

Movimiento por la Unidad Docente [MUD] (2017). Ideas para un análisis crítico del Proyecto de Ley “Sistema de Educación Pública”. Recuperado el 08 de mayo 2018 de <http://unidaddocente.cl/portfolio-item/2538/>

Nardacchione, G. (2012). La disputa retórico-educativa en la Argentina de los años 1990: entre la modernización del sistema y la defensa de la escuela pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 407-435.

Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

Núñez, I. (2000) Lo que nos dice la historia: La evaluación de los profesores en Chile. *Revista Docencia*, (10), 70-79.

Núñez (2001). *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación: estado del arte*. Santiago, Chile: UNESCO.

Núñez, I. (2004) *La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica*. Santiago: PIIE.

Núñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, (2), 149-164.

Oliva, M.A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-410.

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2009). Tensiones de la Profesión Docente y sus Políticas de Desarrollo. En Documentos de trabajo OPECH, Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>.

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2016) El movimiento pedagógico es una expresión potente para enfrentar al capital y a su pedagogía instrumental. En Documentos de trabajo OPECH, Recuperado de [www.opech.cl/comunicaciones/2015/01/index\\_07\\_01\\_15\\_nota\\_campana\\_lanzamiento.pdf](http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/01/index_07_01_15_nota_campana_lanzamiento.pdf).

Ortiz, S. & Rodríguez, C. (2015). Análisis del discurso de las demandas reivindicativas de dos organizaciones de profesores/as en Chile. Tesis para optar al grado de Psicólogo/a. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. [Tesis Publicada].

Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.

Parra, M. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Revista Athenea Digital*, Vol 8, 72-94.

Pavéz, J. (1996). Reflexiones hacia una propuesta educativa alternativa. Oficina Regional Internacional de la Educación para América Latina, 1-54.

Pereira & Tambora, (2011) Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. En S. Dal Rosso, (org.) *associações e sindicatos na educação*, pp.

Pérez Serrano, G. (1994) Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Madrid: Ed. La Muralla.

Pérez, A. (04 de diciembre 2014) La Asociación General de Profesores de Chile (1923 – 1928). Resumen nacional. Recuperado de: <https://resumen.cl/articulos/la-asociacion-general-de-profesores-de-chile-1923-1928/>

Perín, P. & Genta, R. (2011) Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. En S. Dal Rosso, (org.) *associações e sindicatos na educação*, pp.

Pinto, R. (2005) El docente como profesional del currículum. *Revista Extramuros (UMCE)*, (4), 65-89.

Pinto, R. (2012) Sentidos y contrasentidos en la educación chilena actual. *Foro educacional Vol 20(1)*, 14-29.

Pinto, R. (2013) Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Vol. 12, (24)*, 15-36.

Prieto, M. (2001a) *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación, 6 (10)*, 325-345.

Raczynski, D.; Muñoz, G.; Weinstein, J. & Pascual, J. (2013) Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2)*, 164-193.

Redondo, J. (2004) El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica. *Revista de sociología Vol 14*, 7-21.

Renault, E. (2007). What is the use of the notion of the struggle of recognition? *Revista de ciencia política (Santiago)*, 27(2), 195-205.

Retamozo, M. (2009a) Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio Vol. 35*, pp.110-127.

Retamozo, M. (2009b) Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital, Vol.16*, pp. 95-123.

Retamozo, M. (2010) Sujetos políticos: decisión y subjetividad en perspectiva posfundacional. *Revista ideas y valores, Vol 60(147)*, 51 – 64.

Revista Docencia (2000). Criterios fundantes de un sistema de evaluación de profesionales de la Educación. *Revista Docencia, (10)*, 59-66.

Revista Docencia (2001). Editorial. *Revista Docencia, (15)*, 2-3.

Revista Docencia (2002). Editorial. *Revista Docencia*, (16), 2-3.

Revista Docencia (2005). Editorial. *Revista Docencia*, (26), 2-3

Revista Docencia (2006). Editorial. *Revista Docencia*, (27), 2

Revista Docencia (2011). Editorial. *Revista Docencia*, (43), 3

Revista Docencia (2014). Editorial. *Revista Docencia*, (54), 3

Reyes, L. & Pino, M. (2010). Desprofesionalização docente. En D. A. Oliveira, A.M.C. Duarte y L.M.F. Vieira (Comp.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

Reyes, L. (2004). Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928. Disponible en [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/reyesjl/reyesjl0002.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/reyesjl/reyesjl0002.pdf).

Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos De Historia 31 Departamento De Ciencias Históricas Universidad De Chile*, (31) 91–122.

Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, (40), 40-49.

Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9(2), pp. 269-292.

Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 183-203.

Reyes, T., Varas, A., & Zelaya, V. (2012). El malestar docente análisis discursivo del malestar en el contexto de la política de evaluación e incentivo al desempeño docente. Tesis para el Grado de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile [Tesis publicada].

Robalino, M. & Körner, A. (2013). *Condiciones de trabajo y Salud Docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>.

Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13-39.

Rodríguez, M. & Espíndola, M. (2013) Os professores e os sindicatos: associativismo empresarial e organização autónoma. *Educar em Revista*, 48 (1), 131-147.

Rojas, R. (2016) trabalho entre o reconhecimento e a loucura: possíveis contribuições de christophe dejours para uma revisão da gramática moral dos conflitos sociais. *Princípios, Revista de Filosofia*, Vol 23 (42), 275-296.

Rubilar, L. (2004). La Escuela Nacional Unificada (ENU, febrero de 1973). *Revista Extramuros (UMCE)*, (3), 56-65.

Ruiz Olabuénaga, J. (1996) *Metodología de Investigación cualitativa*. Universidad Deusto: Bilbao.

Salazar, G. (2012) *Movimientos Sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar Editores.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Santibáñez, L. (2008). Reforma Educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol 13 (37), 419-443.

Santos, J., Bugs, V. & Duarte, M. (2016). O trabalho docente e da saúde dos educadores de infância bolas, Rio Grande do Sul, Brasil, *Trab, Educ, Saúde*, V.14 (2), 559-574.

Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cadernos de pesquisa*, 45(156), 344-357.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sisto, V. (2009a) Transformaciones sociales, individualización y subjetividad una mirada desde Iberoamérica a los cambios que están marcando nuestro tiempo. *Psicoperspectiva*, Vol 8(2), 1-11.

Sisto, V. (2009b) la investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*. 7 (1), 114-136.

Sisto, V., & Fardella, C. (2011) Nuevas políticas públicas, epocalismo e Identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Reu, Sorocaba, SP*, 37(1), 123-141.

Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de profesionalización para la educación en Chile. *Revista Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyche (Santiago)*, 21(2), 35-46.

Sisto, V., Montecinos, C. & Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.

Slachevsky, N. (2015) Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473-1486

Soto, V. (2006). Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista Docencia*, (30), 71-83.

Southwell, M. (2009) State regulation and teaching staff formation during the last military dictatorship in Buenos Aires Province. *Pensamento Plural* 2 (4), 117-135.

Souza de Andrade, M. (2016) Sindicalismo docente, experiência de luta e aprendizagem em duque de caxias. En XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización: Brasil, ISSN: 2219-6854.

Suárez, D. (2006), “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares”, en *Entre Maestros, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México*, vol. 5, núm. 16, 73-87.

Suárez, D (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: I. Sverdlick (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, 71-110. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tello, C. (2013) Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educ. Rev, Curitiba*, 48, 1-18.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre Profesionalización Docente. *Educ. Soc. , Campinas*, Vol.28, pp. 335-353.

Tiramonti, G. (2001). "Sindicalismo docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90". PREAL, N°19.

Torres, R. & Serrano, J. (2007) Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 12 (33), 513-537.

Vaillant, D. (2007). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1 N°2, 7-22.

Valdés, G. (2009). América Latina: construyendo lo común de las luchas y resistencias. *Revista de Filosofía*, 27(63), 105-118.

Valenzuela, JP. & Bellei, C. (2005) El talón de Aquiles de las reformas educativas: análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (eds) *Economía política de las reformas educativas en América Latina*: CIDE – PREALE editors: Santiago.

Vargas, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior Vol 3(1)*, 119-139.

Vásquez, 2004

Vera, R. (2010) La calidad y equidad de la educación depende de un Ministerio de Educación inteligente, es decir, que aprende de sus docentes. La experiencia de los talleres de educadores (1970-1973). Entrevista a Rodrigo Vera. *Revista Docencia*, (40), 79-84.

Verger, A. & Normand, R. (2015) Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de una modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, n°. 132, 599-622.

Vianna, C. (2001) A produção acadêmico da organização educacional: ações coletivas e relações de gênero. *Educação & Sociedade*, XXIII (77), 100-130.

Vieira, M. & Tavares da Silveira, P. (2009). Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância. Fundamentos en Humanidades. *Universidad Nacional de San Luis*, 10(2), 201- 219.

Vieira, M. (2008a) Desconforto e invisibilidade: representações de relações de género entre sindicalistas docentes. *Educação em Revista*, Vol. 47, 15-40.

Vieira, M. (2008b) Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación. El caso de la CTRA (Argentina), *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 13 (37), 505-527.

Vieira, M. (2011) Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. *Educação, Porto Alegre*, v. 34, (1), 106-113.

Viera, M. & Vólz, M. (2014). Identidades profissionais em movimento no contexto do sindicalismo docente: a criação de 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO (Pelota/Brasil). *Cuadernos de Educación*, vol. 47, 19-38.

Vives, V. (2005). El Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores como una recuperación del Rol Docente y de la Autoestima Profesional. [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa]. Universidad de Chile: Chile. Disponible en [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/vives\\_v/sources/vives\\_v.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/vives_v/sources/vives_v.pdf).

Zemelman, H (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Vol. Nº 27*, 1-16.

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1: Copia de consentimiento informado

Fecha: \_\_\_\_\_

El documento de consentimiento informado tiene el fin de informar a las personas que colaboran en una investigación de los fines de ésta y de formalizar el **compromiso de participación libre y voluntaria, y resguardo de la confidencialidad** respecto de todos los datos y acciones que surjan de las instancias, actividades y espacios que se implementarán en conjunto.

La presente investigación en materia de Organización Docente, denominada “Reconfiguraciones de la Organización Docente en el marco del espacio escolar”, realizada por en el marco de los estudio de Posgrado del Sr. Sebastián Ortiz Mallegas, estudiantes de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, **tiene como objetivo analizar los significados construidos por los profesores/as acerca de la organización docente, en el marco de la regulación del espacio escolar**. La presente investigación consiste en un estudio narrativo cuya producción de información se basa en entrevistas individuales y grupales a docentes pertenecientes de distintos tipos de escuelas y que se encuentran organizados en las distintas formas de agrupación docente que existen en el Chile actual. Este trabajo requiere de la participación voluntaria de los involucrados, asegurando que la información sólo será utilizada con fines académicos, y que se resguardará la identidad de quienes acceden a participar de las entrevistas.

Una copia de esta carta será entregada a Ud., y otra copia será guardada por el investigador. Esta carta no será publicada en ningún sitio.

Por el presente documento **manifiesto que doy mi consentimiento** para la realización de (completar según sea entrevista individual o grupal) \_\_\_\_\_. Además, **señalo que he sido informado** de las condiciones de participación voluntaria, y del resguardo de la confidencialidad.

\_\_\_\_\_  
(Nombres-RUT y Firmas)

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirlos a

**JUAN GONZÁLEZ**  
**juan.gonzalez@ug.uchile.cl**  
Profesor tutor de tesis de Posgrado  
Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile