

# **Educación crítica y emancipación. Menciones honoríficas**

Lucía Bonilla, Marco Chivalán-Carrillo  
y Ángel Orellana-Pineda  
Noelia Rodrigues Pereira  
Ana Victoria Portocarrero Lacayo  
Blas Segundo Zubiría Mutis  
Leonora Reyes Jedlicki



Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



**Biblioteca Virtual de CLACSO** [www.biblioteca.clacso.edu.ar](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar)

**Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales** [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.**

### **Primera edición**

*Educación crítica y emancipación. Menciones honoríficas* (Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Octaedro/CLACSO, noviembre de 2018)

Autores: Marco Antonio Chivalán, Angel Wilfredo Orellana Charles, Noelia Rodrigues Pereira, Ana Victoria Portocarrero Lacayo, Blas Segundo Zubiría Mutis, Leonora Reyes Jedlicki

ISBN: 978-84-17667-10-8

© Ediciones Octaedro S.L.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

### **EDICIONES OCTAEDRO S.L.**

**Editor: Juan León. Consejo editorial: Jaume Carbonell, Joan Rue, Manuel León, Joan Reig, Pablo Gutiérrez (El Diario de la Educación)**

Bailén, 5 | 08010 Barcelona | España

Tel [+34] 93 246 40 02 | <[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)> | <[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)>

### **CLACSO**

**Secretario Ejecutivo: Pablo Gentili. Consejo editorial: Pablo Vommaro, Teresa Arteaga, Nicolás Arata, Lucas Sablich**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <[clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar)> | <[www.clacso.org](http://www.clacso.org)>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional 

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

# Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos<sup>18</sup>

*Leonora Reyes-Jedlicki*

Departamento de Psicología (DP/UCHILE). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile

Este ensayo se propone abordar la historia de las organizaciones docentes en Chile, poniendo el énfasis en su capacidad histórica de construir, sobre la base del desarrollo de saberes de experiencia, un conocimiento y pensamiento pedagógico propio. Estas capacidades han sido escasamente reconocidas desde el saber experto académico y gubernamental, sin embargo han tenido presencia pública a través de la puesta en marcha de prácticas de innovación socioeducacional y pedagógica crítica.

El texto refiere a fragmentos de la historia del movimiento pedagógico docente chileno y latinoamericano. En tanto proceso de conquistas del derecho a transformar prácticas pedagógicas instaladas centenariamente, los y las docentes participantes de este movimiento reelaboran su práctica y se comprenden como trabajadoras y trabajadores de la cultura, en un proceso de recuperación y creación de una nueva cultura y sociedad. De esta manera, el ensayo invita a sumergirse en una de las zonas que permanecen más sombrías en

18. Este texto contiene ideas que vienen desarrollándose hace ya una década de trabajo en investigaciones, docencia y talleres con docentes organizados. Sin duda, algunas de las reflexiones aquí expuestas, tributan de conversaciones surgidas con el equipo de Narrativas Docentes de la Universidad de Chile, especialmente Ana Arévalo. También, de las experiencias de trabajo realizadas con diversos colectivos docentes, el Colegio de Profesores de Chile y la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente - ESTRADO. Por último, agradezco a Alejandra Botinelli por la revisión, edición y lectura crítica del texto. Con todo, me hago cargo personalmente de todo lo aquí expuesto.

la historia de las organizaciones magisteriales, pero que es donde se encuentra depositado, en definitiva, el germen del poder docente.

## **Profesorado en la actualidad: agencia, voz y memoria pedagógica**

Es un acuerdo tácito entre los/as autores/as de las últimas décadas que se han dedicado a estudiar el movimiento chileno por la educación, que este constituyó un hito en la discusión sobre la reposición de lo público en educación, aun cuando no llegó a plantear un proyecto de cambio. Dicen que esta «carencia» en el movimiento facilitó que el sistema continúe su desarrollo privatizante iniciado en 1980 y reaccione solo con ajustes, sin modificar, en lo sustancial, los pilares ideológicos y jurídico-normativos que lo sustentan (Mayol, Azócar, 2011; Salazar, 2011a; 2012). Con ello se entiende, básicamente, la garantía constitucional del derecho a la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, el justificante como mecanismo de financiamiento y la administración de las escuelas a través de un sistema de sostenedores (Assaél *et al.*, 2011).

Al mismo tiempo, como respuesta a las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, los ajustes al modelo realizados por los gobiernos de turno en el marco de reformas educativas globales, profundizaron las lógicas del nuevo gerenciamiento público o «new public management» (Herrera *et al.*, 2016). De estos cambios surgió una serie de leyes que definieron un «nuevo marco regulatorio del trabajo docente» (Assaél *et al.*, 2015), configurando un nuevo escenario sociopolítico en Chile y transformando los significados y valores de quienes habitan y trabajan en sus escuelas. Este nuevo escenario educativo-laboral impactó, en particular, la experiencia del profesorado: creciente precarización y flexibilidad laboral (Mejías, 2006, Sisto, 2009, Unesco, 2005, Cor-

nejo, 2013), marcada por la intensificación, estandarización y densificación de su quehacer en la escuela (Hargreaves, 1997); culpabilización y desvalorización de los saberes experienciales que estos poseen como acumulado (Miranda *et al.*, 2015); y deterioro de los ambientes laborales (Cornejo, Reyes, 2008; Arévalo *et al.*, 2016).

Las nuevas lógicas de evaluación por desempeño escolar y de mecanismos de rendición de cuentas para las escuelas, han transformado la cultura escolar (Acuña *et al.*, 2014) y la concepción del trabajo docente. Si bien en el discurso de la nueva profesionalidad docente predomina la idea de un «docente efectivo» (Bellei *et al.*, 2008, p.16) que logra autonomía, tiene disposición para ser evaluado por su desempeño, usa eficazmente las herramientas tecnológicas y desarrolla capacidad autocrítica (Bellei, 2001, p.139), también existen detractores. Por ejemplo, Laval y Dardot proponen que bajo esta concepción de trabajo docente, los profesores actúan «animados por un espíritu empresarial», siendo «capaces de aprovechar las oportunidades de ganancias». No se trata de que estén siendo «dirigidos» por algo o alguien, sino que el sujeto en situación de mercado produce su propia subjetividad, ya que el mercado tiene como característica liberar y estimular este «emprendimiento humano», estimulando el «gobierno de sí mismo» (2013, pp. 145-146).

El profesorado es redefinido como un sujeto de transmisión de conocimientos que pueden ser medidos sin historia, ni del entorno de trabajo, ni de su vida (Wrigley, 2004; Goodson, 2003), «dando solo lo que se pide» (Goodson, 2001, pp. 4-5). Esta prescindencia de los contextos naturaliza un sujeto educativo sin historicidad, sin identidad de género, clase social y etnia, subyaciendo la idea de un «sujeto universal», donde estudiantes, profesores y directores son «sujetos sin agencia, entrenables, evaluables, *accountables*, unidades cognitivas estándar» (Carrasco, 2007, p. 296).

El proyecto público de profesionalidad construido por el profesorado como sujeto político colectivo durante el siglo

xx va quedando atrás, siendo reemplazado por uno basado en la carrera individual. El nuevo marco regulatorio de la educación chilena ha condicionado el accionar, el saber y la subjetividad de los docentes inhibiendo su despliegue como sujeto autónomo, deliberante y constructor de conocimiento. Su discurso, restringido a los límites del discurso hegemónico, niega la dimensión política del trabajo, asociándola a lo reivindicativo institucional. Esto explicaría la pasividad y ausencia de los docentes en las movilizaciones por la educación, distanciándose del discurso construido por las organizaciones estudiantiles (Cornejo, Insunza, 2013). Con todo, la movilización docente impugnando el proyecto de nueva Carrera Docente<sup>19</sup> introducido por el ejecutivo en el parlamento en 2015, abrió una ventana al claustro institucional en que se encontraba la movilización docente. Desde entonces reaparece un movimiento magisterial, incipiente pero con vitalidad y cierta presencia pública. Como lo señala un líder del movimiento, la reocupación masiva del espacio público implicó poner en debate el carácter de la organización que se quería para los trabajadores de la educación y la convicción de que el carácter de la lucha docente en estos tiempos no era laboral, sino «político-ideológico-cultural» (González, 2015, p. 117-120). El cuestionamiento al proyecto significó propiciar, desde los espacios de trabajo docente, no solo mejores condiciones de trabajo y mejoras salariales, o cambios estructurales a nivel del financiamiento de la educación pública, sino reconocer la docencia como una práctica dialógica-reflexiva y transformadora, y la necesidad de garantizar óptimas condiciones de enseñanza (por ejemplo, 50 y 50 por ciento de horas

19. Este es el nombre dado al proyecto de ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y que norma las condiciones para el ingreso, el ejercicio, desarrollo y formación, ascenso y retiro de la profesión docente, definiendo la integralidad de factores que impactan en el quehacer profesional de los/as docentes. Tiene por objetivo la acreditación, promoción y seguimiento del desarrollo docente, fija tramos sobre su progresión en tareas, responsabilidades y remuneraciones, basados en evidencias de desempeño y conocimiento profesional.

lectivas y no lectivas, entre otras medidas), estructura salarial con predominancia absoluta del sueldo base por sobre las bonificaciones variables (bonos), terminar con el Simce como prueba ordenadora del mercado educativo y centrada en el rendimiento escolar, y reemplazarlo por un sistema nacional de evaluación muestral de carácter formativo que permita monitorear, acompañar y mejorar los aprendizajes desde la realidad concreta de cada escuela (pp. 121-2). La ley fue definitivamente promulgada en abril de 2016, incluyendo algunos cambios exigidos por el movimiento, aunque sin modificar la visión individual y competitiva de la labor docente expresada en una estructura salarial dispersa y asociada al mérito individual (p. 50). Las proyecciones históricas de este movimiento son parte de un proceso abierto y dependen, en parte, del proyecto político-pedagógico que se proponga tanto la nueva administración del Colegio de Profesores (principal referente organizativo del profesorado a nivel nacional), como otras organizaciones docentes como sindicatos, asociaciones territoriales y proyectos de innovación/transformación en el marco de los principios de la pedagogía crítica.

## **El poder docente en la historia**

La constitución histórica del sistema moderno de trabajo docente es, al mismo tiempo, el relato de los docentes como portadores y gestores naturales de saberes de experiencia, y entonces, de «poder docente» (Goodson en Fernández, 2000). Los docentes construyen y reconstruyen permanentemente un poder a través de sus saberes, su palabra y su acción; el poder se construye en el tiempo, y las narrativas escritas y orales que lo sustentan son a su vez producto y productoras de los procesos de cambio histórico (Reyes *et al.*, 2014). La literatura caracteriza el saber docente como un saber situado y contextual, vinculado a escenarios socioculturales donde se articulan y confrontan experiencias y conocimientos

(Muñoz *et al.*, 2002); de carácter social-colectivo, es decir, un saber que adquiere sentido y significado en el seno de una comunidad, que nace en una instancia colectiva de trabajo, y en tanto es producido y utilizado, Tardif lo denomina «la cultura docente en acción» (2004), es decir, un saber-hacer que implica empoderamiento y autonomía de un docente que se autoconcibe como constructor de sí, de su saber y de su accionar. El profesor es un sujeto que se entiende como poseedor de conocimientos y de un saber-hacer que proviene de su propia actividad, que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y reorientando su acción pedagógica; un saber que se construye en la praxis y se constituye en la teoría que origina el mismo educador en relación de diálogo y colaboración con sus pares, en los procesos de reflexión colectiva sobre el sentido de su quehacer pedagógico (Mena, Romagnoli, 1993).

La naturaleza de este saber se constituye en poder docente en tanto busca una acción afirmativa. Es construido como fruto de un trabajo motivado por la búsqueda de sentido, de carácter inmaterial y relacional, orientado por propósitos morales (Cornejo, 2013) y que se expresa y sustenta en la palabra dicha en propiedad, es decir, una palabra que suscribe a un sujeto singular que habla, y lo aleja de los discursos institucionales que lo hacen desaparecer (Voraber, 1997). El poder se concibe como un potencial ligado a la naturaleza de los docentes, en tanto mediadores entre los estudiantes y el mundo de afuera, y al afecto, muchas veces único sustento de las clases (p.46).

En efecto, el profesorado chileno del siglo xx y xxi, como se verá más adelante, levantó propuestas pedagógicas críticas y alternativas educacionales frente a un modelo hegemónico de escuela que se basó en una distribución curricular socialmente segmentada, de gestión centralizada y basado en teorías pedagógicas extranjeras (Reyes, 2005, 2014). Dichas alternativas, pese a desarrollarse en diversos contextos temporales y espaciales, han mantenido ejes comunes: niños/as



considerados como sujetos históricos y el centro de la propuesta educativa de recambio; contribución, a través del currículo, al fortalecimiento de las culturas locales; currículo participativo y pertinente y gestión educacional distribuida (Reyes, 2014). Preguntarse por el «poder docente» del profesorado implica plantearse sus modos de construcción y el potencial transformador de sus propuestas, considerando que este «poder» se desarrolla a través del despliegue de *saberes* sistematizados desde ellos mismos, puestos en *acción* a través de experiencias pedagógicas y colectivas, que apuntan hacia la transformación de sus prácticas, la escuela y el sistema educacional en general, y donde las *narrativas* escritas u orales han sido y son a la vez productoras y productos de dichas transformaciones. Esto es lo que se conoce, en síntesis, como «movimientos pedagógicos» (de aquí en adelante MP).

## **Movimiento pedagógico en Chile: trascendencia histórica y proyecciones**

La noción de MP emerge desde la experiencia del profesorado colombiano en la década de los ochenta, al hacer frente a un intento de reforma curricular nacional de corte conductista por vía de la tecnología educativa. A partir de este momento, comenzó a tejerse la historia del movimiento pedagógico colombiano basado no solo en una respuesta crítica coyuntural, sino de resistencia y desarrollo de procesos alternativos de autoorganización asociados a una búsqueda de identidad tanto individual como colectiva; no como asalariado exclusivamente sino como pedagogo; no solo como un saber desde lo pedagógico sino desde un lugar, el sindicato; no solo como constructor de crítica sino de propuesta pedagógica transformadora. Sobre estas premisas, el MP amplía el concepto de pedagogía a «escuela nueva», para lo cual el docente debe prepararse y capacitarse. A través de esto se propone recuperar la voz –entendida como la capacidad de

autorrepresentación— hablando de educación a su nivel y evitando ser suplantado por los «expertos» de la educación. Los docentes ganan en este proceso su derecho a transformar el proceso pedagógico, transformando su propia práctica, entendiéndose como trabajadores de la cultura, en un proceso de recuperación y creación de una nueva cultura y sociedad (Mejías, s/f; Tamayo, 2006; IDEP, 2014).

En Chile, este concepto es recreado y dado a conocer por el MP del Colegio de Profesores hacia finales de la década de los noventa (Assaél, Guzmán, 2002), pero es posible identificar con este concepto muchas otras situaciones históricas donde los saberes y prácticas docentes han estado tensionados con el marco regulatorio de la educación. Cuando, durante la historia de la constitución del docente como sujeto público, político y colectivo, esta tensión ha desencadenado acciones colectivas, se transforma en «movimiento pedagógico». Estas acciones adquieren, en determinadas coyunturas, forma orgánica, sistematicidad y proyección (Núñez 1986, 1987, 1995, 2002; Reyes 2003, 2010, 2016; Reyes *et al.* 2013; Assaél, Guzmán, 2002), dando cuenta de un poder docente en latencia, siempre presente, que se significa y vuelve a re-significar en el tiempo.

El MP interpela un deber ser docente impuesto por más de un siglo y medio, desde lógicas ligadas al gobierno del estado y del sistema mercantil-financiero de intercambio económico predominante. En la sociedad colonial, el docente fue asociado a un apóstol que debía entregar desinteresadamente su saber para civilizar a la población. La «cultura apostolar» es un rasgo arraigado en la genética identitaria del cuerpo docente y que aún pervive en algunos conceptos claves relativos a su trabajo, como por ejemplo, la vocación (Núñez, 2004). Aunque el cambio de una sociedad colonial a una republicana trajo consigo un nuevo sistema educativo (nacional, republicano, centralizado), la antigua misión civilizatoria que se le encomendaba al docente fue adaptada y asumió la función de propagar con su enseñanza los valores de la patria, el orden y la

nación asociados al Estado (Egaña, 2000). Desde mediados del siglo XIX, entonces, con el comienzo de la profesionalización docente, hasta principios del XX, el profesorado actuó como un agente estatal orientado por sus leyes y manuales escolares, pero desenvolviéndose conflictivamente en un escenario de precariedad, del alumnado, de las propias escuelas y del magisterio mismo. La crisis oligárquica y el proceso de reorganización política de la sociedad terminaron desarrollando lo que Salazar (1987) llama una «economía política de la educación de masas». En este contexto, el magisterio chileno aprendió a corporativizarse gremialmente y a luchar por mejores salarios. También comenzó a dejar oír su voz autorizada (p.103). Fue cuando apareció la primera experiencia de MP.

### **La Asociación General de Profesores de Chile (AGP) 1923-1932: primera experiencia de movimiento pedagógico.**

Durante la tercera década del siglo XX la mayoría de los maestros y maestras normalistas de Chile estaban organizados en la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), una agrupación ampliamente reconocida por el mundo social asalariado y estudiantil chileno y latinoamericano. Dichas agrupaciones sociales se reunieron en torno a su oposición al sistema político y económico, y a acciones que hicieran frente a la carestía alimentaria, la precariedad de las viviendas, los bajos salarios y la inflación (Reyes, 2014). La base de la Asociación se encontraba constituida por agrupaciones provinciales de maestros primarios repartidas por el territorio nacional, que se comunicaban entre sí a través de una publicación periódica autogestionada llamada *Nuevos Rumbos*. En este marco de apoyo y legitimidad social, elaboraron una propuesta de reforma educacional para el país:

[la Asociación General de Profesores] convencida de que la educación es el medio más seguro de lograr la conquista de todas

las reivindicaciones que hoy anhelan todas las clases productoras, ha elaborado un proyecto de reconstrucción de la enseñanza nacional. Este proyecto, presentado ayer al Gobierno, e informado por una comisión especial, consulta los intereses proletarios en armonía con las explicaciones que algunos de mis compañeros han venido dando en el seno de vuestras instituciones. [...] La escuela de mañana formará hombres y no lacayos, productores y no parásitos... (*Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de mayo de 1925, p. 9).<sup>20</sup>

Hasta hoy la AGP es reconocida como el primer movimiento gremial de profesores que, trascendiendo la reivindicación basada exclusivamente en mejoras de las condiciones de trabajo y salariales, relevó la necesidad de desarrollar sujetos docentes gestores de propuestas pedagógicas y educacionales sobre la base de su experiencia social y docente. Conscientes de este paso quisieron trascender las asociaciones gremiales y políticas tradicionales inventando, como lo señaló uno de sus líderes, una «nueva forma de organización social [...] desde abajo hacia arriba». (Gómez, 1926:53). En este sentido, la Asociación se desarrolló más como un movimiento cultural-pedagógico que exclusivamente gremial (Gómez, 1926; Núñez, 1986; Reyes, 2003). Y su reconocimiento histórico se debe a la capacidad que mostró para traducir el modelo de «escuela nueva» –una corriente pedagógica nacida principalmente en Europa y Estados Unidos y en escuelas privadas– a la cultura del sistema escolar chileno, a través de la elaboración de una propuesta de reforma total de la enseñanza pública. Como lo precisa Gómez Catalán cuando se ve en la tarea de difundir la reforma que habían elaborado con las bases, «...no se crea que esta reforma educacional solo está entregada a los maestros. Todo el mundo debe colaborar en ella. Los padres de familia deben estar en constante interacción con los profesores. Los

20. *Nuevos Rumbos* es una publicación periódica y el Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile. Fue publicada entre los años 1923 y 1926 (primera época), y 1931 y 1932 (segunda época).

obreros, industriales, agricultores, profesionales, periodistas, etc., deben participar en este movimiento de regeneración nacional». (Entrevista en *Revista Educación*, Santiago, Ministerio de Educación, Tomo 5, Año XXXV, marzo de 1928, nº 1, p. 33).

El siguiente texto es clarificador del nivel de cambios que impulsaba la AGP:

«Vivimos un período de transición entre la escuela vieja y la escuela nueva. Si Ud. no ayuda a los maestros, la obra educacional es incompleta. Hasta ayer, la obra de la escuela, estaba entregada exclusivamente a los maestros. Los padres matriculaban a sus hijos y no volvían más a la escuela. Pero todo tiene que ser distinto, si deseamos el bien de los niños. En primer lugar, la escuela debe ser escuela-vida. [...] La escuela no solo será del maestro. En primer lugar es de los niños y de sus padres. Los vecinos deberán acercarse a la escuela y participar de ella, porque la educación es un problema social, es decir, de la colectividad. Es el más grande de los problemas humanos. La escuela tiene que estar ligada con el hogar. Este debe extender su influencia benéfica a la escuela de modo que la energía colectiva del barrio, alce el nivel cultural de los padres y de los vecinos, secundándolos en sus quehaceres de toda índole; en una palabra, constituyéndose en una institución de servicio social permanente». (Gómez en *Revista educación*, Santiago, Ministerio de Educación, Tomo 5, Año XXXV, marzo de 1928, no1, p. 41).

El plan de reforma impulsado por los/as maestros/as dio origen al Decreto 7.500, implementado entre 1927 y 1928, y se basó en la concepción de un sistema educacional en el que los organismos directivos estarían conformados por docentes, representantes de instituciones obreras, técnicos del municipio y padres de familia. Se trataba de la formación de un nuevo sujeto docente que «[...] basara su práctica educativa sobre una concepción filosófica del mundo y sobre una

verdadera orientación acerca del instante social de Chile. El problema pedagógico es un problema general cívico y humano». (*Revista Educación*, Santiago, Ministerio de Educación, Tomo 5, Año XXXV, marzo de 1928, n° 1, p. 32).

El profesorado congregado en la AGP comprendía como una de sus actividades centrales el autoperfeccionamiento: se trataba, en rigor, de las primeras actividades de «trabajo colaborativo» con fines político-pedagógicos. Los maestros de la Asociación organizaban para sí mismos «cursos libres» basados en el perfeccionamiento cultural, que surgían de la constatación de que la instrucción recibida en las escuelas normales no era suficiente para comprender y desempeñarse en la desafiante realidad social y educacional condicionada por la «cuestión social». Las materias de los cursos versaban sobre sociología, biología, psicología, filosofía de la educación e higiene sexual (*Nuevos Rumbos*, Santiago, 20 de mayo, 1 de junio y 21 de junio de 1926.). También propiciaron los «Círculos de estudios de la biología pedagógica» consistentes en brigadas que recorrían el país explicando y promoviendo la reforma, resultando ser, en concreto, procesos colectivos de discusión y reflexión sobre la práctica. Cautelaron además que hubiera una diversidad de intercambios de experiencias pedagógicas para enriquecer el trabajo formativo incluyendo en cada uno de estos círculos seis profesores secundarios, tres primarios y un médico (Núñez, 1995).

La reforma basada en los postulados de la Asociación fue detenida abruptamente en agosto de 1928, por el mismo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo que la había acogido nueve meses antes como parte de su política de gobierno. Como dijera José Carlos Mariátegui (1981) en «La crisis de la reforma educacional en Chile», un artículo publicado en 1925:

La reacción de las fuerzas conservadoras y burocráticas ha sofofocado la obra de la Asociación General de Profesores de Chile,

en los instantes en que la Reforma de la Instrucción Pública en ese país, concebida y actuada por los maestros de la Asociación, era más atenta y documentadamente estudiada y estimada en América. La reforma educacional chilena constituía, hasta la reciente represión, de cuyas proporciones sólo ahora se tiene cabales noticias, el acontecimiento más importante de la vida cultural hispano-americana. (87)

Una vez despedidos, relegados y exiliados los y las docentes líderes del movimiento, el Gobierno impulsó una contrarreforma, incorporando solo algunos aspectos formales de la reforma impulsada por la AGP (Núñez, 1986). Fue así como nacieron –alejados de la propuesta original comunitaria del movimiento impulsado por el profesorado primario– los establecimientos experimentales, bajo un estricto control estatal.

La creación de *Renovación*, publicación periódica que siguió a *Nuevos Rumbos*, describe las actividades de desarrollo profesional docente para esta nueva etapa: lectura permanente y sistemática de textos sobre la Escuela Nueva, realización de cursos, congresos pedagógicos y convenciones que congregaban a centenares de maestros, implementación de centros de estudio y asambleas deliberantes, lectura de periódicos y páginas educacionales en la prensa de muchas localidades. Además, continuaron elaborando y divulgando ellos mismos, su Plan de Reforma acallado por Ibáñez, pero ahora no a través de una revista de divulgación masiva, sino una publicación un poco más elaborada, con reflexiones sobre la pedagogía, la educación y el estado; y ya no a través de la AGP, sino a través de pequeños grupos de estudio (*Renovación*, 1934, p. 2). Con todo, para mediados de 1930 los maestros asociados continuaban agitando los principios del plan de reforma silenciado por la fuerza.

## **Las Escuelas Consolidadas de Experimentación 1946-1973: segunda experiencia de movimiento pedagógico.**

La experiencia interrumpida de los maestros de la AGP asumió nueva vigencia gracias a algunos de sus integrantes que implementaron, años más tarde, el plan San Carlos (1943-1948) y la primera Escuela Consolidada (1945-1948) (Frente Funcionalista Sindical, 1936; Núñez, 1989, 1995). La puesta en marcha de este plan surgió de la reelaboración de los principios y lineamientos orgánicos de la reforma de 1928. Retomaron los principios de «organicidad», «correlación», «descentralización», «diversificación», «unitarismo» y «comunidad», presentes en el Decreto N<sup>o</sup>. 7.500, y concentraron todos los niveles y tipos de enseñanza en un mismo establecimiento, de modo que se asegurara la continuidad en los estudios a los niños y jóvenes de la zona. Era la forma de asegurar el desarrollo integral del estudiante en las distintas fases de su crecimiento. Además, incorporaba en su plan educativo un aprovechamiento de los recursos productivos de la zona, organizando las prácticas y la educación técnica. Por último, concebía de una manera muy estrecha la relación entre las instituciones comunitarias y el plantel educacional. Se trataba de una propuesta de organización y administración del sistema escolar apuntando a la integración coordinada de las instituciones escolares de la zona y desarrollando vínculos entre el entorno ambiental, social y cultural de la comunidad. Utilizaron la ley educacional de experimentación de la contrarreforma a su favor, pidiendo promulgar a San Carlos como Zona Experimental. De esta manera, instalaron la primera escuela consolidada del país en 1945. El trabajo docente, que requería un plan educacional de esta naturaleza, precisaba una práctica de autoformación docente permanente y con un lugar central en la actividad de la escuela. En una circular enviada por el Director General del servicio en 1944, se instruía al profesorado de San Carlos para que acentuara «su capacidad



profesional para alcanzar un nivel que le permitía participar en una labor experimental» (Núñez, 1989). Se entregaba una pauta que incluía el estudio del problema agrario y del problema pedagógico, relaciones de la educación con el medio natural y social, nuevas técnicas pedagógicas y ensayos experimentales.

El ocaso de este plan se debió fundamentalmente a la reacción de las autoridades hacendales, educativas y gubernamentales de la zona, que no vieron con buenos ojos la influencia que fue adquiriendo la innovación educacional y su proyección en la educación del pueblo de San Carlos (Contreras y Catalán, 1967). Por otro lado, también deben considerarse las dificultades de entendimiento entre los profesores locales y los promotores de la reforma educacional (Osandón, 2007), que hicieron fracasar el intento de reforma basada en la autoformación docente como práctica de trabajo colaborativo.

Pocos años después de esta experiencia, más escuelas consolidadas fueron refundadas en zonas rurales y periferias de centros urbanos. Cada una de estas experiencias, consideraba que el eje central del problema educacional era la relación entre escuela, comunidad y democracia. Esta relación provenía de una reflexión que ya tenía cierto grado de elaboración en el movimiento de maestros primarios durante la década del veinte. Habían sido especialmente críticos con la selectividad social, la carencia de una orgánica racional del sistema educacional, su centralización administrativa y el verticalismo en la toma de decisiones. Junto a ello, la falta de pertinencia respecto de las realidades locales, la carencia de criterios técnicos y excesivos criterios políticos dio un nuevo aliento para que los herederos del movimiento de la década del veinte revivieran la reivindicación de una concepción de escuela volcada hacia su entorno social y cultural.

Mucha de la gente que había formado parte de la AGP estaba aún viva. [...] Dentro de ese movimiento estaban las claves, y todas eran ideas centrales de la Asociación General.

Ahora trataban de llevarlas a la práctica: continuidad de la dirección, continuidad del proceso educativo, asegurarle a la gente que pueda pasar sin trauma de primaria a secundaria, diversidad de la educación, que esté de acuerdo con lo que son las capacidades y aspiraciones de los estudiantes, y las relaciones entre la escuela y la comunidad, abrir la escuela hacia la comunidad, para servir a la comunidad y para apoyarse en la comunidad. (Videla, 2010, p. 52)

Las Escuelas Consolidadas (1945-1973) fueron así, básicamente, una propuesta de administración racional del sistema escolar, aunque curricularmente se ciñeron al Departamento de Experimentación del Ministerio de Educación. Un caso emblemático fue el de la Escuela Consolidada de la Población Dávila Carson. En esta se organizaban continuamente cursos de perfeccionamiento fuera del horario de clases, en las distintas materias que eran de la competencia de los profesores de la Escuela: teoría de la consolidación, salud pública, higiene ambiental, entre otros. Se organizaban charlas con expertos y después se reunían en equipos de trabajo para incorporar, en forma colectiva, ordenada y coordinada los nuevos conocimientos al quehacer pedagógico de la escuela. Entre las funciones que debían desempeñar los profesores jefes, estaba «reunirse al menos una vez cada período escolar con los profesores, a fin de intercambiar información sobre los estudiantes, discutir aquellos casos difíciles que podrían plantearse, y evaluar los aspectos de su personalidad» (Contreras y Catalán, 1967, p. 77). Recogiendo el legado del movimiento de los profesores asociados, los/as docentes consolidados/as continuaron sosteniendo que el perfeccionamiento entre pares era una de las bases de sustentación de este proyecto educativo.

## Los Talleres de Educadores: tercera experiencia de movimiento pedagógico

### Los Talleres de Educadores (TE) 1972-1973

Mientras las escuelas consolidadas de experimentación se diseminaban en campos y periferias urbanas, desde el ministerio de educación del gobierno de Salvador Allende se levantaban los Talleres de Educadores como una propuesta política, investigativo-pedagógica y metodológica que tenía por objeto analizar crítica y colectivamente su práctica para mejorarla. Eran concebidos como un grupo pequeño y autorregulado, y de aprendizaje a través de la práctica. Quien coordinaba esta experiencia desde el Ministerio de Educación era Rodrigo Vera, Coordinador del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP):

«Esta idea de la reflexividad sobre la propia práctica, en grupo chico, autorregulado, es una idea que surge en el contexto de la UP como una manera de hacer efectiva la participación de los docentes en los procesos de transformación educacional. Se entendía en ese tiempo ya como una manera de vivir una nueva democracia. Democracia que pasa por la transformación del sujeto y la transformación de la propia práctica. [...] Y no es una idea mía sino lo que yo hago es que conduzco un proceso de participación y de reflexión donde la consigna es cómo imaginar un sistema de perfeccionamiento permanente capaz de acompañar un proceso de cambio, un proceso de reforma». (Rodrigo Vera, entrevista, 2005)

En el contexto del proyecto de democratización social de la Unidad Popular, era una manera de hacer efectiva la participación de los docentes en los procesos de transformación educacional. El propósito era exigir del educador toda su capacidad creativa, de optar, de tomar decisiones, de mantener una permanente actividad crítica y práctica frente a su propio trabajo profesional (Vera, 2010). Un decreto facilitó el proceso

incluyendo dieciocho días al año dedicados a perfeccionamiento autorizando suspensión de clases para el desarrollo de actividades de consejos locales y departamentos locales de asignatura (Ley N°538, Diario Oficial, 1972). El decreto fue derogado poco después de producido el golpe de estado bajo el argumento de «no coincidir con la nueva política educacional» (Reyes, 2013).

El golpe militar de 1973 significó el fin de una era iniciada en las primeras décadas del siglo xx, cuando grupos de profesores autogestionaron iniciativas de trabajo colaborativo con tal grado de intensidad que terminaron legitimándose, ante un Estado deseoso de entablar un diálogo permanente con el profesorado, un actor estratégico en los procesos democratizadores de 1927 hasta 1973. Después del golpe los establecimientos públicos del país fueron intervenidos, entre estos, treinta y un escuelas consolidadas. Para la reestructuración privatizadora impulsada desde 1980, las escuelas fiscales fueron municipalizadas y se les asignó un número. De ahí en adelante el lugar del profesor en la sociedad chilena se transformó radicalmente. La cancelación jurídica del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) a pocos días del golpe, el traspaso de los docentes desde el Estatuto Administrativo al Código del Trabajo, despojándolos de su condición de funcionarios públicos, y la transferencia de las unidades académicas de educación superior encargadas de la formación de profesores a entidades no universitarias, precarizaron su condición social global. El profesorado organizado y opositor al nuevo régimen, se recluyó en microespacios de trabajo, desarticulados entre sí, y al amparo de organizaciones no gubernamentales, con el fin de desarrollar su trabajo colaborativo, que era la forma que había encontrado para resolver las dificultades que debía enfrentar. Por fuera, la junta militar creó el Colegio de Profesores con el fin de simbolizar con ello el desarrollo de una identidad «profesional», dejando atrás el de trabajador intelectual asalariado organizado y funcionario del Estado. Solo desde el año 2000 en adelante,

la máxima organización del magisterio, el Colegio de Profesores, retomó el trabajo colaborativo desde los contextos de las escuelas. A pesar de ello, no volvió a tener la fuerza e intensidad lograda entre las décadas del veinte y del setenta.

### **Los Talleres de Educadores Democráticos (TED) 1980-1994**

El proceso de rearticulación sindical magisterial durante la dictadura militar entre 1977 y 1979 se caracterizó por un movimiento tímido, pero sostenido, frente a la reestructuración privatizadora del sistema educacional. Al principio, las asociaciones culturales representaron la única forma de reunirse sin llamar demasiado la atención de los aparatos represivos de la Dictadura. Las reuniones comenzaron a hacerse cada vez más frecuentes, en torno a talleres de cuento, poesía, teatro, pintura, hasta deportivos. El apoyo de la Iglesia Católica fue estratégico, posibilitando una mayor coordinación y sistematicidad para este tipo de reuniones. Estas se realizaban en los Departamentos de Capacitación Laboral de la Arccidiócesis de Santiago, confluyendo en la Coordinadora Metropolitana de Educadores. Con el tiempo, las temáticas variaron desde peñas folclóricas a asambleas sindicales, haciendo llamados al magisterio para constituir Consejos Gremiales. El mismo proceso se daba en otras ciudades del país como Concepción y Viña del Mar, lo que en conjunto convergió en la creación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile AGECH en 1981. Esto posibilitó organizar al magisterio para oponerse a los cambios estructurales en las condiciones laborales. Las principales acciones políticas del profesorado durante la década del ochenta se enfocaron en el análisis y balance de estas, haciendo que «lo laboral» asumiera más protagonismo que «lo pedagógico». A pesar de ello, grupos de profesores lograron desarrollar importantes procesos de trabajo colectivo, basados en la autoinvestigación y reflexión de la práctica pedagógica (Reyes, 2005, pp. 283-329).

Los Talleres de Educadores Democráticos (TED) resurgieron hacia fines de la década en un nuevo contexto: al alero de

una Organización No Gubernamental chilena: el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), y con el apoyo financiero de agencias de cooperación canadienses y noruegas. En ese marco asumieron tres grandes ejes de trabajo: la construcción de un nuevo orden y una nueva cultura escolar, generando condiciones propicias para que los alumnos pudieran convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento; inserción en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores se convirtieran en los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente; y, lograr la comprensión de la docencia en el sistema escolar como una labor de orden «profesional» y no meramente de orden «técnico».

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

Estos grupos no establecieron redes profundas con el entorno comunitario de la escuela al no haber sido una práctica pedagógica desarrollada en el interior de los establecimientos ni del sindicato. A pesar de ello, su planteamiento pedagógico, en esencia, apuntó a establecerlas, focalizando su trabajo en una etapa previa: la promoción de metodologías de trabajo que apunten a desarrollar relaciones democráticas entre los sujetos dentro de la escuela. Los TED sucumbieron pocos años después de iniciada la transición hacia la democracia al no ser incorporados como una parte importante del trabajo desarrollado por la AGECH ni el Colegio de Profesores,

ni tampoco por la reforma educacional emprendida por los gobiernos de la coalición gobernante.<sup>21</sup>

## **El Colegio de Profesores de Chile A. G. (CPdCh): cuarta experiencia de movimiento pedagógico**

Los grupos de investigación y los líderes pedagógicos nacidos al alero del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores constituyeron, en concreto, el auto-denominado Movimiento Pedagógico. Ello, en medio de una creciente frustración frente al desinterés de las máximas autoridades políticas de la transición democrática en generar las condiciones propicias para las transformaciones sustantivas y democratizadoras que se esperaban en los establecimientos educacionales. Esta situación hizo que el democratizado y recuperado Colegio de Profesores convocara, a siete años de iniciada la transición, a un Congreso Nacional de Educación. El diagnóstico de la situación educacional del país, realizado en esta instancia, fue crítico: «[...] la educación chilena parece como elitista, ya que tiende a marginar en vez de integrar. Reproduce las diferencias socioeconómicas y culturales de la sociedad» (Colegio de Profesores, 1997: s/p).

En el Congreso, junto con criticar la política educacional vigente se acordó impulsar un Movimiento Pedagógico con el propósito de recuperar la capacidad histórica de los docentes organizados para intervenir directamente en los problemas educacionales, bajo la premisa de que «[...] La educación debe ser un elemento liberador y dinámico que permita a las personas desarrollar su conciencia crítica y favorecer la formación de sujetos constructivos, que se constituyan en verdaderos protagonistas sociales. Propiciar el desarrollo del pensamiento divergente y garantizar, como Política de Es-

21. En Chile, «Transición hacia la democracia» es el nombre coloquial que recibe el período histórico que se inicia en 1990 con el traspaso de mando del dictador Augusto Pinochet al presidente elegido Patricio Aylwin.

tado, la máxima pluralidad en la información» (Colegio de Profesores, 1997: s/p).

A partir de entonces, comenzaron a reunirse pequeños grupos de profesores con el objeto de desarrollar investigaciones sobre los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan (Assaél y Guzmán, 2002). Los grupos trabajaron con el enfoque teórico-metodológico de la investigación-acción estudiando, en conjunto, los problemas percibidos por los integrantes de una comunidad en sus prácticas cotidianas. El desarrollo de las investigaciones permitió formular alternativas de acción al problema indagado y durante su proceso contribuyó a la resignificación de las maneras de comprender el rol docente produciendo modificaciones en la dinámica escolar y, por lo tanto, una resignificación también de la identidad docente (Cornejo y Reyes, 2008).

Hacia fines de la década, el Movimiento Pedagógico decayó por múltiples factores que no serán detallados en este artículo pero que, en general, se debieron a diferencias políticas internas insalvables dentro del gremio y al cese del financiamiento internacional que sustentaba este proyecto. El cambio de directiva y las diferencias en los enfoques de trabajo provocaron un recambio en los equipos de apoyo y el advenimiento de un período de latencia, sin mayores acciones en este ámbito. Solo en 2015 el Movimiento Pedagógico es retomado por un nuevo equipo de trabajo y bajo una modalidad: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

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

Con el apoyo y financiamiento de la Internacional de la Educación, el Colegio de Profesores retomó el trabajo en colectivos docentes con la sistematización reflexiva y crítica de sus experiencias, a través de la metodología de la documentación narrativa. Así, a lo largo de Chile se desplegó en varios municipios el proyecto Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, basado en sesiones de trabajo en



las que se elaboran relatos pedagógicos que posibilitan a los docentes escribir sus experiencias y escuchar las de sus pares, reflexionar colectivamente sobre sus prácticas y poner en evidencia la complejidad del quehacer docente y la diversidad de conocimientos, criterios, argumentos, intuiciones y emociones que se ponen en juego cada vez que los profesores toman decisiones pedagógicas en las escuelas. El trabajo de documentación narrativa se realiza en núcleos de sistematización de no más de ocho personas, a través del intercambio de relatos, preguntas y observaciones. Además se realizan reuniones periódicas de análisis y reflexión sobre las experiencias pedagógicas de cada uno de los miembros del equipo y las narraciones que vayan surgiendo, donde la reflexión colectiva alimenta e impulsa la reflexión personal y escritura del docente narrador.<sup>22</sup>

Probablemente las movilizaciones de fines de 2014 y 2015, el paro docente y la recuperación de clases fueron factores obstaculizadores de que, este nuevo proyecto de trabajo colaborativo entre docentes, tomara el impulso necesario para convertirse en un referente intelectual y orgánico del gremio. El trabajo se discontinuó con la siguiente directiva.

### **Grupos de docentes de escuelas en transformación (2015- ): ¿nueva experiencia de Movimiento Pedagógico?**

Como consecuencia del movimiento por la educación de 2011, algunos liceos municipales fueron objeto de procesos de transformación internos sobre la base de un replanteamiento de las relaciones de la comunidad educativa hacia formas más democráticas de gestión y trabajo pedagógico. Las breves e intensas experiencias de establecimientos tomados por sus estudiantes, primero, y apoyados luego por grupos

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

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

En suma, las cinco experiencias de MP, desde sus diversidades de formatos (asociación, escuela, política de perfeccionamiento, talleres de profesores, grupos de investigación-acción), de grados de adhesión (desde un gremio casi completo hasta pequeños grupos de trabajo dispersos) y de lugares de

desarrollo (sindicato, escuela, política educacional) mantienen ejes comunes que los hacen comparables entre sí: 1) *parten desde pequeños grupos autoformados, autogestionados y coordinados entre sí*, reunidos para *reflexionar críticamente* sus prácticas con el propósito de transformarlas hacia formas más democráticas; 2) con mayor o menor grado de alcance, han apuntado al desarrollo de una *profesionalidad docente basada en una perspectiva crítica* a la tradición autoritaria de la escuela pública; 3) trabajan en la generación de alternativas de desarrollo docente asumiendo los problemas del aula o del establecimiento como sujeto-objeto de la *autoinvestigación docente* y la *reflexión colectiva* sobre la práctica pedagógica; 4) logran experimentar nuevas formas de gestión escolar, incorporando la *participación del profesorado*, de los estudiantes y sus familias, en la *decisión, gestión y producción del proyecto educativo*. Movimiento Pedagógico es de esta manera un concepto «transhistórico» al reeditarse los mismos ejes en diversos momentos y contextos de los siglos xx y xxi.

Desde una perspectiva histórica, la pérdida del poder docente pasa innegablemente por preguntarse por la recuperación del sentido público del trabajo docente. Al mismo tiempo requiere repensarse el sentido público de la educación en el contexto del predominio de una escuela que, en la actualidad, despoja a la comunidad educativa de su «memoria pedagógica». Tal como lo pusieron en práctica parte del movimiento docente desde 1920 en adelante, se educaba a estudiantes para ser pensadores críticos y activos que desarrollaran destrezas para ingresar al mundo laboral pero a la vez fueran preparados para cuestionar las desigualdades de ese lugar, imaginando otras formas de trabajo organizadas democráticamente (Giroux, 2012, pp. 46-7). Pero para ello se requiere, como dice José Contreras, la constitución y expresión de una voz docente propia, disponiendo de «recursos propios para realizar investigaciones que les capaciten para la autodirección y no para la dependencia» (1999, pp. 460-461). La proyección de las experiencias puestas en valor en

este ensayo es aún incierta, pero constituyen espacios relevantes de innovación pedagógica y construcción de nuevos lenguajes sobre la base de la puesta en acción de un trabajo docente con sentido público.

## Referencias bibliográficas

- Acuña, F.; Assaél, J.; Contreras, P. y Peralta, B. (2014). «La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis». *Psicoperspectivas* (Santiago), vol. 13, n° 1.
- Arévalo, A.; Núñez, M.; Hidalgo, F.; Fernández, B.; Lepe, Y.; Miranda, C. y Reyes, L. (2016). «Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores». *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), vol. 42, n° 4.
- Assaél, J. y Guzmán, I. (1992). «Talleres de Educación Democrática (TED)». En J. Assaél y S. Soto (coordinadores), *Cómo aprende y cómo enseña el docente* Santiago: PIIE. <[http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Talleres%20de%20Educacion%20Democratica%20J%20Assael.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Talleres%20de%20Educacion%20Democratica%20J%20Assael.pdf)> Consultado el 12 de marzo de 2018.
- Assaél, J.; Cornejo, R.; González, J.; Redondo, J. y Sobarzo, M. (2011). «La empresa educativa chilena». *Educación y Sociedad* (Campinas), vol 32, n° 115.
- Assaél, J.; Cornejo, R.; Albornoz, N.; Etcheberrigaray, G.; Hidalgo, F.; Ligüeño, S. Y Palacios, D. (2015). «La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario». *Currículo sem Fronteiras*, vol. 15, n° 2.
- Bellei, C. (2001). «El talón de Aquiles de la Reforma. 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*. Santiago: PREAL-CIDE.
- Bellei, C.; Contreras, D.; Valenzuela, J. P. (eds.) (2008). *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Universidad de Chile.
- Carrasco, A. (2007) «Mejoramiento Escolar en Sectores de Pobreza:

- Problematizando Supuestos». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, nº 5.
- Colectivo Diatriba/Opech-Centro Alerta (2011). *Trazas de Utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago: Quimantú.
- Colegio de Profesores (1997). «Informe Primer Congreso Nacional de Educación». Santiago.
- Contador, A. M.<sup>a</sup> (1986). «La Asociación General de Profesores de Chile: 1922-1928», Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia. Santiago: Universidad de Chile.
- Contreras, J. (1999). «El sentido educativo de la investigación». En A. Pérez; J. Barquín & J. F. Angulo (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Contreras, H. y Catalán, R. (1967). «La consolidación educacional y la escuela consolidada Miguel Dávila Carson». Memoria para optar al título de profesor de Estado para la enseñanza industrial. Santiago: Universidad Técnica del Estado.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: FLAPE.
- Cornejo, R. (2013). *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal*. Santiago: Quimantú.
- Cornejo, R. e Insunza, J. (2013). «El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente». *Psicoperspectivas*, vol. 12, nº 2.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XXI en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM.
- Hernández, F. (2000). «Ivor Goodson: recuperando el poder docente». *Cuadernos de pedagogía*, nº 295. <http://www.ivorgoodson.com/files/24%20Recuperar%20el%20poder%20docente%20-%20Interview%20with%20F%20Hernandez.pdf> > Consultado en 10 de julio de 2015.
- Frente Funcionalista Sindical (1936). *El sindicalismo funcional. En la teoría y la práctica*. Curicó, Chile.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Criatura ediciones.

- Gómez Catalán, L. (1926). «Un proceso de Cultura y dignificación: La obra de la Asociación General de Profesores». Memoria para optar al título de Profesor de estado en la asignatura de Castellano. Santiago: Universidad de Chile.
- González, E. (2015). *Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. Santiago: América en Movimiento.
- Goodson, I. (2001). «Cambio y biografía personal». En Simposi itineraris de canvi en l'educació. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (2003). «Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n° 19.
- Hargreaves, A. (1997). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Herrera, J. F.; Reyes, L. y Ruiz, C. (2016). «L'efficacité scolaire au Chili (1990-2014): un nouveau modèle de privatisation de l'éducation». *Education et sociétés*, vol. 37, n° 1.
- IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2014). «Memoria en movimiento. Colombia: OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura». Recuperado el 7 de julio de 2017 de <http://www.idep.edu.co/?q=content/memoria-en-movimiento-prop%C3%B3sito-de-30-a%C3%B1os-del-movimiento-pedag%C3%B3gico-1983-%E2%80%932013>
- Mariátegui, J. C. (1981[1925]) *Temas de Educación*, t.14. Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas. [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/mariategui\\_jc/s/Tomo14.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo14.pdf) > Consultado el 11 de abril de 2018.
- Mayol, A. y Azócar, C. (2011) «Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso Chile». *Polis* (Santiago) vol. 10, n° 30.
- Mejías, M. R. (2006). «Cambio curricular y despedagogización en la globalización» *Docencia* (Santiago) n° 28.
- Mejías M. R. (s/f). *Movimiento pedagógico*, n° 6 (Santiago).
- Mena, M.<sup>a</sup> I. y Romagnoli, C. (1993) *Convivencia social en la Enseñanza Media*. Santiago: CPU.
- Miranda, C.; Gysling, J.; Arancibia, M.; López, P. y Rivera, P. (2015). *Impacto de la formación permanente de profesores de primaria*

- en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente*. Santiago: Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (OEI).
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). «Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n° 1. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html> > Consultado el 6 de junio de 2016.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago: PIIIE.
- (1987) *El Trabajo Docente: dos propuestas históricas*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE].
- (1989). *Descentralización y reformas educacionales 1940-1978*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE].
- (1995). «Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948». Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano [UAHC]- Ministerio de Educación [Mineduc]-Universidad de La Serena-Sociedad Chilena de Historia de la Educación.
- (2002). «Las jornadas de experimentación pedagógica de educación primaria de 1950». Chillán: Universidad de Bío-bío y Sociedad Chilena de Historia de la Educación).
- (2004). «La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile». *Docencia* (Santiago) n°23.
- Olave, G. y Silva, E. (2014). «La escuela en nuestras manos. La experiencia de autogestión de la Escuela Comunitaria República Dominicana 2012-2013». *Docencia* (Santiago) n° 52.
- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano [UAHC].
- Reyes, L. (2003). «Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925». *Cuadernos de Historia* (Santiago) n° 22.
- (2005). «Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)». Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Santiago: Universidad de Chile.

- 2010 «Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928». *Docencia* (Santiago), n° 40.
- Reyes, L.; Toledo M.<sup>a</sup> I. y Egaña, M.<sup>a</sup> L. (2013a). «Ecole, communauté et sujet enseignant. Le projet historique de la ‘Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson’. Chili, 1953-1977». *Paedagogica Historica* (España) vol. 49, n° 2.
- Reyes, L.; (2013b). «Profesorado, perfeccionamiento permanente y poder popular. Los Talleres de Educadores de 1972». *Rufián Revista* (Santiago) n°15. <http://rufianrevista.org/?portfolio=profesorado-perfeccionamiento-permanente-y-poder-popular-los-talleres-de-educadores-de-1972>. Consultado el 10 de abril de 2018.
- Reyes, L.; Miranda, C.; Santa Cruz, E.; Cornejo, R.; Núñez, M.; Arévalo, A. y Hidalgo, F. (2014). «Subjetividad y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, vol. 15, n° 1.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago: Quimantú.
- (2016). «Saber docente, investigación pedagógica y autoeducación: antecedentes históricos del trabajo colaborativo entre docentes en Chile». *Docencia* (Santiago) n° 60.
- Salazar, G. (1987). «Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?». *Proposiciones* (Santiago), n° 15.
- Salazar, Gabriel 2011 *En el Nombre del Poder Popular Constituyente*. (Chile, Siglo XXI). (Santiago: LOM).
- (2012). *Dolencias históricas de la memoria ciudadana (Chile, 1810-2010)*. Santiago: Universitaria.
- Sisto, V. (2009). «Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: Desafíos para la investigación» en *Universum* (Talca), n° 24.
- Tamayo, A. (2006). «El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía». *HISTEDBR* (Campinas) n° 24. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf). Consultado el 15 de julio de 2017.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2005). «Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay». Santiago: Unesco-Orealc.



- Vera, R. (1972). «Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento». *Educación* (Santiago), n<sup>os</sup> 43/46.
- (1988). «El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio». En I. Núñez y R. Vera, (comp.). *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. Santiago: PIIIE.
- (2010). «La experiencia de los talleres de educadores (10970-1973)». *Docencia* (Santiago), n<sup>o</sup> 40.
- Videla Stefoni, L. (2010). «Relato de Vida». En L. Reyes, M.<sup>a</sup> I. Toledo, M.<sup>a</sup> L. Egaña. *Documento de Trabajo FONDECYT 1090692*. Santiago (sin publicar).
- Vorraber, M. (1997). «Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación». En A. Veiga-Neto (Ed.). *Crítica Postestructuralista y Educación*. Barcelona: Laertes.
- Wrigley, T. (2004). «“School effectiveness”: the problem of reductionism». *British Educational Research Journal* (United Kingdom), vol. 30, n<sup>o</sup> 2.

## Revistas

- Cal y Canto*, 2015 (Santiago) Número Especial <http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2017/06/Calycanto1-min.pdf>. Consultada el 10 de julio 2017
- Educación* 1928 (Santiago) n<sup>o</sup>1
- Nuevos Rumbos* 1925 (Santiago) 1<sup>o</sup> de mayo
- Nuevos Rumbos* 1926 (Santiago) 20 de mayo, 1<sup>o</sup> de junio y 21 de junio
- Renovación* 1934

## Entrevistas

- Rodrigo Vera Godoy, FLACSO, 24 enero de 2005. Realizada por Leonora Reyes, Universidad de Chile.