

Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias*

Leonora Reyes, Rodrigo Cornejo, Ana Arévalo
y Rodrigo Sánchez

Universidad de Chile, Santiago, Chile. Email: leoreyesj@gmail.com;
rodrigo.cornejo@u.uchile.cl; anarevalov@gmail.com; rosanche@uchile.cl

Resumen: El presente artículo da cuenta de una instancia de trabajo colectivo con profesores y profesoras de aula, el "Taller de Educadores Autores" (TEA), que tiene como propósito rastrear el proceso de construcción de nuevas subjetividades docentes que permitan dar cuenta de las actuales condiciones en que es desempeñada la docencia, así como proponer otras formas de ser docente. A través del Taller, los profesores y profesoras problematizan acerca de los significados y sentidos de su trabajo por medio de la escritura de relatos de experiencias. En primer lugar, se situará el proceso de trabajo y subjetividad docente en el Chile actual. Luego, se explicitarán algunos aspectos fundamentales de los procedimientos y la metodología que orientó el proceso colectivo de indagación del TEA. Finalmente, se presentarán los principales hallazgos y resultados extraídos del análisis de las sesiones del proceso indagatorio.

Palabras clave: Ser docente, resistencias, subjetividad, historicidad.

Being a teacher and historical subjectivity in Chile today: discourses, practices and resistances

Abstract: This article reports an instance of collective work with teachers and classroom teachers, the "Teachers' Workshop Authors" (TEA), which aims to track the process of building new educational subjectivities that allow to account for the current conditions in which teaching is carried out and propose other ways of being teachers. Throughout the workshop, the teachers problematize on the significance and meanings of their work, by writing stories of their own experiences. On first place, the process and subjectivity of teachers in Chile today is stated. Then some key aspects of the procedures and methodology that guided the inquiry process of the TEA group are explicitated. Finally, the main findings and results sorted out from the analysis of the meetings of the investigatory process are presented.

Key words: Being a teacher, resistance, subjectivity, historicity.

Ser um professor e subjetividade histórica no Chile: discursos, práticas e resistência

Resumo: Este artigo relata um exemplo de trabalho coletivo com os

professores e os professores em sala de aula, o "Taller de Educadores Autores" (TEA), que visa acompanhar o processo de construção de novas subjetividades educacionais que permitam dar conta das condições atuais em que o ensino é realizado e propor outras formas de ser professor. Através da oficina, os professores visam problematizar sobre os significados e sentidos do seu trabalho através da escrita de histórias de experiências. Primeiro, pela montagem do processo de trabalho dos professores e da subjetividade no Chile. Em seguida, tentar destacar alguns aspectos fundamentais dos processos e da metodologia que orientou o processo de investigação do grupo TEA. Por fim, apresentamos as principais conclusões e resultados da análise das reuniões do processo de investigação.

Palavras-chave: Ser um professor, resistência, subjetividade, historicidade.

* * *

El problema. Transformaciones del trabajo docente

Existe acuerdo respecto a que la crisis del modelo del capitalismo industrial –que se inició hace tres décadas- y el surgimiento del nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero, trajeron consigo enormes mutaciones culturales vinculadas a la escuela, el mercado de trabajo, las familias y las comunidades (Gentili, 1997; Senett, 1998, Tedesco 2002; Mejías, 2010). En la escuela, éstas pueden agruparse en los siguientes elementos: a) **la masificación de la escolaridad**, que significó la incorporación masiva de sectores populares, antes desescolarizados, a la vida escolar y que plantea una interrogante sobre el sentido que tiene la escuela para estos sectores ahora mayoritarios; b) **las transformaciones del mercado de trabajo y de los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades**, que implicó la incorporación de grandes sectores femeninos al mundo del empleo, y las condiciones de sobre explotación de estos empleos así como la desestructuración de identidades comunitarias, entre otros, llevan a una suerte de “inhibición” educativa de agentes de socialización históricamente importantes (familias y comunidades); c) **el desarrollo explosivo de nuevas “fuentes de socialización”**, que muchas veces se encuentran en pugna con la experiencia escolar (internet, medios de comunicación masivos, grupos juveniles de pares, etc.); d) **la crisis de las certezas que la escuela parece necesitar** (la incertidumbre respecto del futuro laboral de los estudiantes, pérdida de certezas ideológicas y religiosas, crisis de legitimidad de los ordenamientos políticos y sociales, entre otros) hacen aparecer al relato escolar como excesivamente rígido y anclado en el pasado ante los ojos de muchos estudiantes y sus familias (Esteve et al 1997; Hargreaves, 2003).

Estos cambios en el status del profesorado han generado una crisis paradigmática en la naturaleza del trabajo docente, en su valoración social, y por ende, en el status de los docentes.

En el caso chileno, dos momentos son claves en este proceso. Primero las profundas transformaciones realizadas por la revolución conservadora ocurrida a partir del golpe militar de 1973. Estas implicaron, junto

con una brutal represión del movimiento estudiantil y de los sindicatos de trabajadores docentes, la reestructuración global de la relación de estos actores con el Estado. De la mano con la desarticulación del proyecto educacional de la Unidad Popular y el dismantelamiento de la institucionalidad educativa pública, se produjo la reestructuración global del sistema educativo hacia un modelo centrado en el mercado (Ruiz, 2010; PIIE, 1984).

En segundo lugar, la reforma de 1990, haciéndose eco de las transformaciones ocurridas en la década anterior, y en un contexto de transición política hacia la democracia, requirió concretar políticas de reparación en diversos ámbitos, entre ellos el educativo. Para superar los impactos sociales de la descentralización/privatización del sistema escolar y la flexibilización de la relación laboral, que modificó los patrones tradicionales del trabajo docente, éstas se implementaron en términos exclusivamente contractuales y salariales¹, y no de revalorización de la profesión docente.

En una reciente revisión sobre la evolución de la “cuestión docente” en Chile nos encontramos con cuatro grandes transformaciones experimentadas durante las últimas décadas (Cornejo et al. 2008). Algunas de las expresiones más relevantes y que afectan progresivamente la vivencia del trabajo docente son: (a) **la intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente**, que implica el aumento de la cantidad de labores y de responsabilidades asignadas, así como variedad de tareas, en el mismo tiempo de trabajo. En la legislación chilena, el porcentaje de horas de trabajo lectivo directo de aula, 75% del total de la jornada laboral, y el elevado número de estudiantes por aula supera con creces aquellos definidos en los países de la OCDE (OCDE, 2004); (b) **el abandono de los docentes**, en un contexto institucional que fragiliza la labor pedagógica, no solo por la casi inexistente política de apoyo ministerial, sino por la ausencia de equipos técnicos o curriculares de apoyo consolidados por parte de los sostenedores (Cornejo, 2006); (c) **la culpabilización de los docentes**, en una “evaluación social” de su trabajo que se efectúa periódicamente a partir de los resultados de aprendizaje obtenidos en mediciones estandarizadas de sus alumnos, (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, y la Prueba de Selección Universitaria.) que no considera otras variables que inciden en estos resultados (Hargreaves, 2003); (d) **el deterioro de los ambientes de trabajo docente**, asociado a la progresiva baja en la calidad de las relaciones laborales (UNESCO, 2005), y **el deterioro de la salud docente**. (Cornejo, 2009; Valdivia, 2003).

Transformaciones en el perfil docente: el nuevo mandato

Desde los centros de producción de saber académico vinculados a los hacedores de políticas (“policy-making”) se postula que nos encontramos ante un nuevo ciclo histórico en educación, el de las “tecnologías de información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento” (Brunner, 2003). Esta nueva fase requiere un nuevo tipo de profe-

sor: el “docente efectivo” (con “autonomía”, “discrecionalidad y capacidad investigativa”, “disposición para la evaluación de su desempeño”, “orientación a la eficacia tecnológica”, “expertise metodológica”, “eficiencia” y “capacidad autocrítica”) (Bellei, 2001; Bellei et al. 2008; Vegas, 2008); todos ellos aspectos ajustados al nuevo sistema escolar edificado sobre los pilares del modelo de Estado Subsidiario, la flexibilización y la privatización, en otras palabras, el modelo de la “segunda profesionalización” (Núñez, 2002, 2005).

Pese a estas nuevas demandas, el profesorado chileno se ha mostrado – según los autores citados- con “carencias y debilidades propias de una fase de tránsito: asimilan los cambios requeridos a nivel discursivo, pero no poseen las competencias para trasladarlos a la práctica del aula” (Beca y otros, 2006, p. 15). Ello se debería al “sociogenético instinto de conservación” alojado en la base identitaria del profesorado que lo hace priorizar los intereses reivindicativos por sobre los pedagógicos (p. ej. modificación del estatuto docente, aumentos salariales, etc.) (Bellei 2001, Núñez 2005). Al haber sido arrebatado su antiguo status de funcionario público, convertido en empleado de sostenedores (privados o municipios), y perdido los beneficios económicos y laborales conquistados hasta antes de 1973, su lucha se habría anclado exclusivamente en regresar a una “Edad de Oro”, el modelo de la “primera profesionalización” (Núñez 2005), impulsada por el viejo Estado Docente. Al no querer distanciarse de sus antiguos perfiles identitarios asociados al “burocratismo”, el “humanismo” desvinculado de lo productivo, el “enclaustramiento social” y el “conservadurismo pedagógico”, el profesorado se habría convertido en el “talón de Aquiles” de la Reforma (Bellei, 2001).

Una primera interpelación a esta argumentación es que se construye este mandato de un profesor efectivo, profesional, que puede diseñar materiales y crear didáctica, sin generar las condiciones de trabajo básicas que lo permitan. Diversos estudios nos muestran una extrema intensificación y precarización del trabajo docente durante las últimas décadas (Hargreaves 2003, Cornejo 2009) El mismo informe de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico OCDE planteó en su informe sobre Chile que “...existe una subestimación del tiempo, los recursos y formación cualitativa de profesores que se requiere para hacer operativas las aspiraciones curriculares en las salas de clases a lo largo del país” (OCDE, 2004: pp. 112-13)

Es lo que sostiene el Gremio representado por el Colegio de Profesores, por cuanto se sienten llamados a transitar hacia un “docente efectivo” sin haber participado de su definición. A ello se suma que no cuentan, efectivamente, con la protección social y económica de antes: estabilidad del cargo, Carrera Docente, Estatuto Docente. Así, la dimensión salarial de su profesión y su tradicional rol demandante hacia el Estado aparece con mucho más vigor que la elaboración de una propuesta pedagógica, aun cuando cabe relevar dos instancias en que se resolvieron propuestas de carácter educativo: Primer Congreso Nacional de Educación y el Congreso Peda-

gógico Curricular (Colegio de Profesores, 1997, 2005).

Desde otros referentes, la resistencia docente al tránsito identitario ha sido explicada de otra forma: como un rechazo a políticas y regulaciones desprovistas de “historicidad”, que no consideran particularidades de sujetos, ni organizaciones ni establecimientos educativos (Hargreaves, 2003; Popkewitz, 1997). Según esta mirada, las reformas serían resistidas porque van a contrapelo de la historia, del entorno de trabajo y de la vida de los profesores (Goodson 2003) al quedarse en “la epidermis del núcleo básico de la acción educativa”, desconociendo y sustituyendo las prácticas organizativas institucionales (modos de relación y comunicación didáctica en el aula, entre profesores y alumnos, y entre los alumnos) (Viñao 2002, p.38 y 44-5). El cambio escolar concebido como **sustitución**, y no como **fusión** de culturas (administrativa y docente) es incorporado, desde la experiencia subjetiva de la escolarización, como silenciamiento o negación, como “pérdida de memoria corporativa” haciendo desaparecer los ‘viejos’, para quienes la profesionalidad se expresa y experimenta de manera más profunda que en un simple trabajo –“también es pasión y sentido”-, haciendo aparecer los ‘nuevos’, competentes, obedientes a las directrices y ordenanzas, conciben la enseñanza como un trabajo en donde se es mandado y controlado, por lo que “dan lo que se pide” (I. Goodson, 2001, p.4-5). Para Giroux (2003, p.23) en tanto, la exclusión de la historicidad de los sujetos y los lugares donde se pretende producir cambios en las práctica de enseñanza, responde a un contexto sociocultural más general de “pérdida del interés en la historia”, “muerte de la historia” o “crisis de la conciencia histórica”. Esta se expresa como un conjunto de ideas y “una serie de prácticas materiales inmersas en las rutinas y experiencias de nuestra vida diaria, con sus supuestos teóricos centrales procedentes de la lógica y el método de investigación asociados a las ciencias naturales”, denominado como la hegemonía de la “cultura del positivismo” en tanto socavamiento del desarrollo de una conciencia histórica-crítica y la posibilidad de educar en la vía de generar acciones para la transformación social.

La resistencia, desde estos referentes, no se explica por la ausencia de voluntad de cambio, una obcecación gremial o un error táctico (comunicacional) de las reformas. Es explicada más bien como parte constitutiva del proceso de reforma educativa, que envuelve excluyendo sujetos, historias, prácticas, experiencias y saberes que históricamente se han construido. Saberes y prácticas que han tendido a ser oscurecidas y silenciadas, desde los diversos centros del conocimiento: la historiografía, las ciencias sociales, la academia, los espacios decisionales de la política, incluso, por el mismo gremio (Puiggrós 1996).

En Chile particularmente, un estudio acerca de las resistencias docentes concluye que para hacer más efectivas las asesorías, es necesario validar a los docentes y reconocer su labor a través de, por ejemplo, el relato de experiencias: “el que llega a la escuela debe desenterrar la historia y escudriñar en los recuerdos que son expresados oralmente por los profesores más antiguos” (Guerrero, 2005).

Contribuciones desde la historia social de la educación

La investigación histórica sobre la base de fuentes no restringidas exclusivamente al ámbito político institucional tales como publicaciones locales, folletines, prensa local, documentos internos redactados por las organizaciones de base, fotografías, canciones, poemarios, registros escriturales personales y testimonios orales, permite dar cuenta críticamente de la construcción y desarrollo de propuestas educativas que han tenido como eje la relativa autonomía y creatividad profesional y la articulación de un pensamiento y accionar pedagógico vinculado con los intereses de la comunidad² (Troncoso y Navea, 1947; Troncoso y Sandoval 1954; Núñez, 1989; Assael et al 1992, 1994; Reyes 2003, 2005, 2007, 2009; Salazar, 1985, 2009, Vera, 1972, 1988). De esta manera podría hablarse de una capacidad histórica de colectivos docentes para revertir los mandatos del trabajo docente, impuestos desde el mercado, el estado y el propio sindicato.

Cabe, de esta manera, pensar la construcción de las identidades docentes no restringida exclusivamente al sentido de pertenencia a los mandatos del poder:

El ser humano, reiventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o lo recibido o adquirido del contexto social que crea y lo recrea, se fue convirtiendo en este ser, que para ser tiene que estar siendo. Este ser histórico y cultural que no puede ser explicado sólo por la biología o la genética, ni tampoco, apenas por la cultura. Que se puede explicar solamente por su consciencia de cómo estar, en lugar de sentirse constituido socialmente y de esta forma transformar su cuerpo en un cuerpo consciente que hubiese sido el creador todopoderoso del mundo que lo rodea, ni tampoco se explica como puro resultado de las transformaciones que realizaron en este mundo. Éste es el que vive, en sí mismo, la dialéctica entre lo social siendo lo que no podría ser y lo individual, siendo lo que se disolvería en lo puramente social e histórico, que somos nosotros, mujeres y hombres, condicionados pero pudiendo reconocerse como tal. De ahí poder superar los límites del propio condicionamiento. (Freire, 1994, p.87)

Históricamente, la relación entre las demandas, propuestas y prácticas de los movimientos sociales y los procesos de construcción de política educacional se ha desarrollado de diferentes maneras. A veces, de modo coercitivas (ausencia de instancias de diálogo, represión, persecuciones, despidos) y otras desde los acuerdos o compromisos, incorporando, en niveles y grados parciales, las propuestas de los movimientos sociales, pero de un modo tal que aquéllas quedaron en la sombra, puestas como apéndices suplementarios de la propuesta promovida e implementada por los grupos dominantes. A partir de estos hallazgos cabe preguntarse ¿Por qué a pesar de su factibilidad y persistencia las propuestas democratizadoras de las relaciones pedagógicas dentro de la escuela y hacia la comunidad, impulsadas, implementadas o desarrolladas por los docentes no logran incidir

con su propuesta global en los espacios de decisión de la política educativa nacional?

Una respuesta posible se relaciona con el tipo de estado que se ha construido históricamente en nuestro país, como “la antípoda del que la ciudadanía propuso y del que objetivamente se necesitaba... todos los actores sociales (fueron) burlados en su soberanía, expulsados del estado y enviados a la calle a ejercer el ‘constitucional’ derecho a petición” (Salazar, 2009). Siguiendo este argumento no es posible soslayar el carácter altamente elitista y poco inclusivo que ha tenido el proyecto histórico del estado capitalista chileno.

Taller de Educadores Autores (TEA)³

Desde una dimensión subjetiva interesa comprender cuándo y por qué los movimientos educativos han logrado constituirse en sujeto histórico capaz de encarnar un proyecto social y hacer fuerza por su materialización (Marín, 1995; Zemelman, 1997; Freire, 1992).

El TEA tiene como propósito rastrear las subjetividades en un grupo de profesores de aula. A través del Taller, los docentes dieron cuenta y problematizaron los significados y sentidos de su trabajo por medio de la escritura de relatos de experiencias⁴. En primer lugar se explicitarán algunos aspectos fundamentales de los procedimientos y la metodología que orientó el proceso colectivo de indagación del TEA. Luego, se presentarán los principales hallazgos y resultados extraídos del análisis de las sesiones del proceso indagatorio. Por último se discutirán algunos de estos resultados con la propuesta inicial de investigación.

Procedimientos y metodología

El grupo de profesores convocado se caracterizó por su diversidad de procedencia de contextos de trabajo educativo: directivos, docentes con contrato y a honorarios, docentes recién iniciando su vida laboral en establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipalizados; en edad de jubilar; hombres y mujeres con y sin experiencia organizativa.⁵ Una decisión del equipo coordinador fue que el Taller no podía limitarse a recoger la “opinión” o el “discurso” sobre un acontecimiento o problema particular, sino que era necesario explicitar y profundizar la vivencia de la experiencia del ser docente en el Chile actual. Por ello, se incorporó el enfoque narrativo centrado en la construcción de relatos auto-biográficos (Huberman, en: Mc Ewan y Egan, comp. 1998) centrado en las siguientes preguntas: ¿cómo es que se significan las actuales condiciones del trabajo docente en **mi** propia historia?, ¿Cómo viven los/las docentes la cotidianeidad de una escuela? ¿Cómo vivo día a día **su propia** cotidianeidad?

Las primeras cinco sesiones del Taller dieron cuenta de investigaciones llevadas a cabo por los investigadores del equipo coordinador con el propósito de motivar el diálogo entre los docentes. Los temas versaban sobre “malestar docente”, “historia del movimiento de educadores en Chile” y “enfoque biográfico-narrativo para la investigación docente”⁶. A partir de la sexta sesión, fue incorporado el enfoque y modalidad de la narrativa autobiográfica como eje articulador del proceso de trabajo grupal, dando paso a la elaboración de textos propios para ser narrados en las sesiones subsiguientes. La lectura de los textos de los docentes era acompañada de comentarios por parte de los demás integrantes del Taller. Estos eran fundamentalmente escritos de modo que sirvieran para una relectura, revisión y reelaboración del texto por parte del autor o autora.

El Taller contó con la presencia, en forma continua y sistemática, de diez profesores⁷, quienes asistieron a sesiones de dos horas y media cada quince días. Su participación consistió en la construcción de un relato acerca de un episodio vivido, considerado, por él o ella, relevante en su quehacer docente. Este era sometido a la consideración del resto de los integrantes del Taller, generándose un trabajo de re-escritura individual. La re-escritura era promovida, por el colectivo de docentes, potenciándose la construcción colectiva de un set de relatos que serán publicados en un libro multiautorial.

Un aspecto fundamental para el desarrollo del Taller consistió en su carácter de “instancia externa” al espacio institucional escolar lo que permitió el despliegue libre de la palabra, es decir, no sujeta a la intervención de las autoridades

La opción metodológica que acompañó y orientó el desarrollo del taller, tuvo como tarea central cautelar, a la vez que potenciar, la expresión de la propia voz del docente en un contexto de silenciamiento y/o intervención de su palabra.

Autoría en la palabra

Cuando proponemos la recuperación de la palabra del profesor y profesora –como fundamento del taller– nos referimos al rescate de la palabra dicha en propiedad, pues “...decir la palabra no siempre significa autoría de la palabra dicha, muchas veces, por la palabra del profesor o la profesora habla el sindicato, la moral judeo-cristiana, el constructivismo pedagógico, en fin, se oye la voz de los discursos poderosos que impregnan y hacen desaparecer la posibilidad de un sujeto singular que habla” (Voraber, 1997) Se trata, entonces, de una palabra que permita la distinción entre el sentido propio de lo que se dice y el discurso extraño (tantas veces universalista como homogeneizante), que esté lejos del sometimiento –a veces auto-complaciente– a dicho discurso, una palabra que dé cuenta, en definitiva, por parte de quién la expresa, del modo en que significa y otorga sentido a la realidad que vive.

Escritura: herramienta de indagación de la subjetividad.

¿Pero cuál es, en un sentido primordial, la centralidad de nombrar lo vivido, lo que se hace y se es en tanto docente? Para responder acudimos a la propia voz de una maestra. **“Pasar del silencio a la palabra”**, constituye para Cristina Mecenero -maestra que nos relata su historia de **sostenido silencio sobre su quehacer-**, una forma de inaugurar un “nuevo comienzo” en su vida profesional con otros –docentes–, esto es, un nuevo camino para “intentar nombrar libremente el saber que se ha construido a lo largo de tantos años en contacto con la infancia” (DUODA, 2002). En el relato de esta maestra comienza a ponerse de manifiesto una central transformación, esto es, un cambio en la relación de sí con lo vivido, que contiene el signo de la apropiación, de la toma de conciencia – que conduce por esto a un camino que ella misma significa como un camino de libertad- y que ha sido posible al poner la propia palabra al servicio de la emergencia de un saber, el que entraña la propia experiencia.

La escritura como elaboración de relatos de experiencia ayuda a la explicitación y elaboración de lo vivido, a la expresión de la subjetividad y a la transformación del sujeto. La escritura nos permite re-vivir la textura emotiva de lo vivido (recordamos lo que nos ha emocionado (Zamboni, 2002), descubrir sus matices, ampliar sus significados, y a través del recuerdo y el olvido (acciones primordiales del pensamiento), poder “hilvanar el tejido” de sentido de lo que es memorable para nuestra existencia, y, desde lo que queda sin decir –por tanto abierto o insinuado- en la escritura (en tanto ella nunca representa un cierre de sentido), se pueden visualizar otras posibilidades de acción y pensamiento, esto es, potenciar la transformación de lo vivido como dado.

La indagación colectiva

Pero la sola escritura y la escritura en soledad no es suficiente si no es mediada por la confrontación con la mirada de otros, quienes potencian y posibilitan la emergencia de la propia palabra. La escritura en soledad puede correr el riesgo de parcelar o atomizar la mirada. La escritura mediada por la interacción en una comunidad de pares abre el espacio a la intersubjetividad, a la diversidad de perspectivas y a la vez, a la construcción de una mirada colectiva. La mirada individual puede resultar en anécdota, la mirada colectiva potencia la contrastación, el diálogo y la generación de saber colectivo.

Esta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir profundamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos se llevan a cabo, los sujetos que intervienen y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos.

El TEA es resultado no sólo de los aportes teóricos y metodológicos surgidos al interior de las Ciencias Sociales y los conocimientos pedagógi-

cos en los últimos tiempos. Es también un proceso de posibilidades y dificultades para constituir un grupo de docentes que tuviera las voluntades y las disposiciones suficientes para reunirse fuera del horario de su trabajo diario para narrar experiencias, sueños, frustraciones y esperanzas en sus vidas como profesores.

Análisis

El Taller, en tanto instancia de diálogo intersubjetivo entre sus integrantes –los docentes y el equipo coordinador–, desde sus propios espacios concretos y simbólicos de trabajo en torno a los modos concretos de vivir su experiencia, genera la puesta en común de significados, sentidos, sentires y sensibilidades en torno a dichas vivencias. Es, entonces, desde este lugar de encuentro y de puesta en común, que en el proceso de análisis se ponen en relieve unos significados y no otros, unas categorías y ejes de sentido y no otros.

A pesar de que la escritura es el eje que articula el trabajo del taller, en este artículo, para efectos del análisis, consideramos solo los registros de las instancias orales de conversación y discusión, generadas a partir de dichos escritos.

El análisis se realizó teniendo especial cuidado en: (a) rescatar los significados y sentidos expresados por los docentes autores de las narraciones, evitando –en el análisis– la subordinación de aquellos a un sesgo teórico preponderante; (b) entender que la comprensión de significados y sentidos de la experiencia humana es un proceso que deviene por medio de un movimiento interno y externo, es decir, que oscila entre un momento de auto-comprensión y de comprensión del otro, bajo la certeza de que sin este doble descubrimiento no habrá comprensión posible (Bateson, Mary Catherine.1989) y (c) considerar que la experiencia relatada es realidad singular y única, lo que la hace no generalizable, extrapolable o replicable a otras situaciones o contextos. No obstante, si bien la experiencia por su singularidad es intransferible, el sentido que se puede extraer de ella, sí es comunicable y susceptible (y legítimo por tanto) de hacerse público.

El principal logro del Taller: transformación en las miradas

Lo que denominamos “transformación de las miradas” refiere a lo que se pone de manifiesto, desde la palabra de los docentes como un **cam-bio** en el modo de significar los contextos de trabajo y el propio lugar que cada cual ocupa en ellos. Dicha transformación -de acuerdo a lo declarado por los mismos docentes- fue potenciada desde de la experiencia colectiva vivida en el taller y se manifestaría -al momento del retorno al espacio escolar- como un re-mirar, esto es, mirar con “otros ojos” los ambientes,

atmósferas, rutinas de trabajo, y a su vez, un modo de re-plantear -de modo reflexivo- las propias acciones y el sentido del propio trabajo. Lo que se presenta a continuación corresponde a aspectos centrales en que se visualiza un nivel de transformación en los planos del percibir, actuar y pensar docente, constituyentes todos de aquello que conformaría **lo que un docente es**.

Desde la queja a la reflexión crítica sobre “sí” y “el otro”

Desde el primer encuentro los profesores del Taller revelaron el placer de encontrarse entre pares provenientes de distintas experiencias educativas. El simple gusto por conversar con otros el día a día de la escuela, la curiosidad que les despertaba la invitación a escribir en un colectivo de docentes, pero sobre todo el título invocando su autoría, había sido el principal gatillante para decidir que después del horario de trabajo irían al Taller.

A la alegría producida por el encuentro, se agregaba la necesidad de compartir la queja. El Taller se convirtió muy pronto en un espacio de desahogo para aquello que acontecía durante la jornada de trabajo. Afloraban entre alegatos interrumpidos por risas y bromas, anécdotas fragmentadas, en las que se describía alguna escena desagradable, vivida ese mismo día, o durante el lapso de tiempo que había corrido entre una y otra sesión de Taller. A poco andar éstas comenzaron a narrarse en los escritos y poco a poco fueron encontrando un lugar central en la reflexión del Taller. Entre los temas más recurrentes aparecieron la sobrecarga de trabajo y la excesiva burocratización a través de la planificación: “...tú planificas una clase y resulta que todo lo que tenías planificado no está porque no están los recursos; lo que pasa en mi escuela, por ejemplo, se cae la luz a cada rato, y tenías planificado usar el proyector pero se cayó la luz...” (4ª sesión, 9.07.2009). Otra queja recurrente relacionada con la precariedad de recursos (humanos, materiales y financieros) era aquella revelada a partir de una sensación de vivir en forma permanente la incongruencia entre lo dicho y/o escrito (desde la política estatal, ministerial, municipal, autoridad establecimiento y prensa) y las condiciones reales para el ejercicio de la práctica docente; como lo relatado por una integrante del Taller que describía cómo la Dirección del Establecimiento donde ella trabaja se comprometió ante el Ministerio de Educación a impartir las TICs⁸ sin computadores: “Como no sabíamos si íbamos a contar a ciencia cierta con estos tres notebooks para el aula, Juan nos propuso un plan para poder desempeñar esta labor: primero, tratar la historia de la computación... después ver todo del hardware y el software en dos o tres clases... para entonces podríamos tener los tres notebooks para trabajar con los alumnos y alumnas” (8ª sesión, 8.09.2009). La particularidad de estos fragmentos de la vida cotidiana en las escuelas, es que se pone la intención en un otro que está afuera, la represión solo provendría desde la autoridad externa: el Coordinador Pedagógico, la Dirección del Establecimiento, los Evaluadores del Ministerio, etc.

Sin embargo, a medida que el Taller avanzaba en la discusión y reflexión colectiva, la queja anecdótica que fue dando paso a un cuestionamiento más profundo sobre la propia práctica docente.

Estas interpelaciones al propio trabajo se vivieron de manera intensa en una sesión en que un profesor leyó en voz alta lo que había escrito sobre una situación que vivió a partir de la irrupción de una Jefe de UTP en su sala de clases: “A las 09:55 estando ya en la sala ingresa ella, la profesora encargada de UTP de enseñanza media, arrebata las guitarras a dos estudiantes. Yo le señalo que las guitarras las vamos a ocupar en la clase, ante lo cual ella me indica que eso debe indicarlo mi planificación, previamente. Yo le respondo que no aparece detalladamente, pero que el tema a desarrollar requiere de música. Ella se va de la sala con los instrumentos, desacreditando mi hacer pedagógico y autoridad ante los estudiantes” (4ta sesión, 9.07.2009). Ante la denuncia del hecho a la directora del establecimiento y la posterior retractación del mismo docente de proseguir con las autoridades municipales, describe lo que fue un proceso de naturalización del conflicto en medio de lo que él consideraba un verdadero campo minado: “uno igual se puede tomar el camino de la guerra, y lo interesante sería... ver cuánta gente toma ese camino, para quemarse más o para vencer o para morir peleando. Lleva a muchos campos de batalla, porque eso son” (idem). La lectura de este relato provocó que varios docentes se reconocieran en una situación similar. Por ejemplo, el caso de uno que describe la situación de una colega del liceo donde trabaja, una “profesora de música que empezó a enseñar el himno nacional y un poco a conversar del himno nacional, a qué significaba un poco la letra.... Estaba con todos los estudiantes sentados y analizaba, detenía el himno nacional, lo escuchaba, y de pronto entra la directora, le corta abruptamente la música, le retira la radio y le dice: “el himno nacional jamás se pone con los alumnos sentados”; y retira la radio y se la lleva, entonces la colega quedó ni siquiera... un poco lo que reflexionaba es “qué hago aquí, aquí está todo perdido, qué argumento”... la docente no hizo nada, o sea esbozo una sonrisa y dijo: ‘ya, calma, hay que seguir en esto’, o sea nada más, no había ninguna posibilidad de conversar con la directora”. Al respecto, el docente comentaba que en su realidad, la de los colegios particulares subvencionados, “... el Estado le transfiere esa función represora y [atomizadora] a los sostenedores respecto de los profesores y en muchos casos lo cumplen muy bien, y lo hacen instalando en el sentido común de los profesores una suerte de verdad, que se sustenta en el poder finalmente. (...) porque cuando llega la hora de debatir ocurre eso: no se producen debates colectivos para ver qué piensan los demás, sino que se produce un debate: “ya, vamos a discutir a la oficina, calladitos los dos porque si me ganas yo impongo lo que me queda, el recurso, saco el arma... va armado el sostenedor o la persona que le hace la pega al sostenedor”. Otra docente del Taller también recuerda cuando estaba hablando “de qué implicaba vivir en sociedad con un curso de tercero, chiquititos, para trabajar el respeto, qué implica vivir con otros, qué implica estar con otros, entonces entra la jefa de UTP y me dice: “tiene 15 minutos de lectura obligatoria, tienen que leer, saquen sus libros”. La docente contaba cómo ella trabaja con los niños “otras cosas, no los conteni-

dos necesariamente...” y cómo ya estaba preparada para que alguien entrara y le dijera “esto no corresponde”. “Entonces estás como en una situación de lucha no declarada. Bueno y ahí me empecé a fijar yo que la jefa de UTP todas las mañanas recorre todas las salas y pasa... es increíble, de repente yo la siento detrás de mí, además que yo estoy con el tema del Colegio de Profesores y generalmente ando dando información, entonces como que yo estoy entregando la información y de repente miro para atrás y está ella...” (idem).

La internalización de los conflictos en la subjetividad docente tomaba así, a partir de los relatos, diversas salidas. El no-conflicto, el “como si no hubiera pasado nada”, en el caso de la Jefa de UTP y la Directora en el primer caso; la instalación en el sentido común de los docentes de “una suerte de verdad” acerca de quien es el que tiene el poder, en el caso de la profesora de música; y la sensación permanente de estar vigilada por la Jefa de UTP en el último caso. La situación de permanente control va instalando emociones más profundas y permanentes como “sin-sentidos”. El tener que ser evaluado pedagógicamente por hacer algo que uno no cree, como lo señala un profesor del taller, “en muchos casos se coarta a lo mejor toda la creatividad del docente, se coarta toda la creatividad que probablemente si no se hubiese truncado, habrían salido clases súper creativas y productivas, pero después cuando no hay resultados se aplicó la metodología de otro, que la impuso por el poder, el responsable es el profesor mismo. El profesor que aplicó una metodología que él no creó, tiene que responder ante los demás resultados negativos. Ese es un tema”. (4ª sesión, 9.07.2009). Se trata de la “mochila de dolor” que llevan los profesores y profesoras, “pero no lo habla porque en ese hablar se siente culpable, cree que es el único que está fracasando en su extraordinaria y necesaria misión. Entonces hay un dolor ahí que es para llorar a mares” (7ª sesión, 27.08.2009). Esto conduce a des-implicarse y “... no formar parte de construir historia, los chicos ajenos a la historia del presente... de que ellos no son protagonistas tampoco de la construcción de la historia, ni los maestros son protagonistas de la construcción de la historia, como que todos están nublados, anulados. Responden a “bueno hay que hacer esto, tratemos de sacarlo, adaptémoslo como podamos”, y los alumnos se adaptan a su manera, y los profes también a su manera” (idem). Los roles de estudiante y docente son cuestionados hasta tal punto que la relación pedagógica se entrega a la simulación. Lo que no se entiende, o no tiene sentido, se simula para cumplir con las formalidades y “sobrevivir” en el trabajo. “En el fondo estas políticas nos llevan a eso... al final el profesor que se adapta un poco “al sistema” va a hacer en el papel todo lo que le piden, pero va a hacer como que enseña y los alumnos como sabe que se tiene que sacar la nota x va a hacer el papel como aquel que debe aprender, va a poner la cara que aprende, por último pone la cara, entonces al final se transforma en puro teatro... Porque en el fondo no es que la gente no se dé cuenta, al final tiene su escudo de sobrevivir en el sistema o de mantenerse como puede, y esta es una estrategia que está como media oculta y que los alumnos la captan y la aprenden inmediatamente. Y hay otra cosa que pasa, una profesora de básica le decía a sus alumnos: “si le dice la inspectora que afuera llueve y aunque ustedes vean que no llueve digan que sí, que llueve”, eso le estaba

enseñando a los alumnos como para sobrevivir en el sistema, para defenderse” (4ª sesión, 9.07.2009). El simulacro como internalización de la sobrevivencia, se traduce en lo dicho por otro docente, “el colegio, a mí me angustia, por el hecho de que nosotros no estamos preparando nada, no salen personas preparadas para nada, no reciben lo que uno quisiera entregarles. Nosotros no tenemos las herramientas para entregarles, estamos limitados. (...) en el fondo podría ser un proyecto modelo, excelente, pero no contamos con las herramientas ni humanas, ni de fondo. Es un simulacro de algo nada más. Nosotros tenemos que pasar rápidamente ojalá terminar rápidamente el año, y los niños lo captan. Entonces qué sacan partido de eso, ¿y cuál es el partido de eso?, sacar hacia fuera todo lo que ellos quieran sacar. (...) Yo trato de conversar con ellos, creo que tú también lo tratas de hacer, pero no tenemos las instancias, no tenemos el respaldo detrás, se nos exigen otras cosas. Aparentar ante el jefe y la municipalidad que esto está funcionando a las mil maravillas, y no es así. Entonces al final uno se siente como derrotado. Yo llevo tanto tiempo y parece que no hubiera hecho nada (8ª sesión, 8.09.2009)

Desnaturalización y relativización de la autoridad instituida

El diálogo docente, como posibilitador de la convergencia de variadas visiones frente a las situaciones contenidas en la experiencia relatada por las y los profesores, despierta, frente a la autoridad institucional dada, una mirada cuestionadora y relativizadora de ésta: “(me pregunto) por qué, desde dónde sale lo que me dicen y por qué me lo dicen. O sea, (se trata de) no darle más autoridad de la que tienen” (15ª sesión. 07.01.2010). Al cuestionar y relativizar la palabra del directivo en tanto representante de la autoridad en la escuela, se pone en jaque la estructura de su autoridad y se establece, desde allí, la necesidad de re-significar su rol: “la diversidad de percepciones docentes –en el taller- me hicieron re-entender lo técnico pedagógico... mi consigna de lucha era “abajo los directivos”, sin embargo parece que ya no fuera necesario sacarlos, o sea, hay que reconfigurarlos” (idem)

La mirada crítica y la expresa necesidad de re-significar el poder de los directivos en la escuela, implica, a su vez, la **des-naturalización** de la autoridad establecida –como lo dado- lo que hace verosímil la visión de que las formas y estructuras de poder en la escuela (y la escuela misma) son posibles de ser planteadas y pensadas desde otro lugar, y en consecuencia, la posición del docente en la institución escolar es susceptible de tomar un rumbo más protagónico, más propositivo.

Complejización de la percepción del contexto

El encuentro y la reflexión conjunta –ocurrida en el taller- agudiza la observación y complejiza la percepción del propio contexto de trabajo

docente: “(el taller me ha hecho) estar mucho más atenta a la escucha, a ponerme en el lugar del otro, a entrar en la empatía”, (...) “empecé a ir al desayuno, a escuchar las quejas diarias, las confrontaciones, el “malestar docente” (idem).

La ampliación y/o complejización de la percepción del propio contexto se despliega en al menos dos sentidos sugeridos en las precedentes citas: por un lado, la apertura a la relación con el otro, a “prestar oído”, a “empatizar” con el par, incluso con la autoridad, se configura como vía para favorecer la comprensión de dichos contextos, en tanto en dicha apertura se abre el camino para la indagación acerca del “por qué el otro actúa como actúa” (vía que puede ser interpretada también como parte de un proceso de re-humanización de los ambientes de trabajo docente).

La complejización de la percepción del ambiente escolar (a lo que contribuye la observación atenta, la escucha y la simbolización de lo vivido) potencia la inquietud y la pregunta por la finalidad y la propia responsabilidad como docente; nace o re-nace en el docente, de este modo, la reflexión pedagógica “(al) escuchar las quejas diarias...el malestar, empecé a reflexionar más acerca de mi ser docente, a tratar de responder cuál era mi rol, qué tenía que enseñar para qué, qué sujeto quería formar “(idem)

Es así como el reunirse, el encontrarse y el pensar en conjunto, genera, a través de un proceso reflexivo sostenido, la pregunta por el sentido de lo que se es y se hace en tanto docente. Y las respuestas se desplegarán en la esfera de lo posible: lo que aún no es, y que, por tanto, ha de inventarse (o imaginar): la posibilidad de otra forma de ser y vivir el trabajo docente.

Conciencia y posibilidad del cambio

La fuerte percepción de no estar solos -que genera la experiencia del taller- gatilla en los docentes la conciencia de la posibilidad del cambio, de que otra forma de ser docente y de hacer escuela son posibles: “Este espacio de la reflexión...de no vivirse solo y que no estamos solos, como entrar en esa conciencia que nos quieren hacer creer, que hagan lo que hagan nada puede cambiar...sí se puede cambiar, sí se pueden hacer cosas...es como entrar en una nueva conciencia...un recuperar un nuevo sentido, renovar el sentido por la educación” (idem). Y a partir de esta experiencia reflexiva colectiva surge la capacidad propositiva refrendada en el reconocimiento desde el propio contexto de trabajo: “Uno de los efectos más inmediatos dentro de mi entorno profesional... es que el director me nombró Jefe de Departamento de Humanidades... porque de alguna manera se ha ido viendo una nueva manera de ver las cosas...siento que, de alguna manera, esta misma retroalimentación que tengo acá, la he tratado de verter allá”. Se trataría de “una propuesta que hice yo...de reflexión acerca de lo que vamos a hacer el próximo año y cómo lo enlazamos con lo institucional” (idem).

Lo que se avizora desde aquí es la posibilidad de la realización de propuestas –en el seno de una comunidad de educadores críticos, libres e imaginativos- que puedan instalarse de modo efectivo en las comunidades escolares, como formas –no meramente conspirativas de las actuales formas institucionalizadas de trabajo docente- si no, como lo vemos en el caso del docente referido, como modalidades que ponen en jaque a tales formas anquilosadas a través de la realización de propuestas estimulantes de la reflexión en el seno de la institución y comunidad escolar.

De la precariedad individual al goce del colectivo

La subjetivación de la precariedad educativa (material y anímica) llevó a preguntarse por el docente como cuerpo.

El cuerpo (docente) atomizado cede poder, incidencia, decisión, “es el dibujo de la alienación, el sinsentido, ese profe que se cuestiona, pero que se lo cuestiona en silencio. O sea, eso es el preámbulo de una enfermedad terrible”. El Taller se fue consolidando en un valioso espacio de escucha y de protección. Participar del Taller para algunos llegó a convertirse en una experiencia subversiva, pues la reflexión crítica entre pares producía la reafirmación del compromiso docente por cambiar la realidad educativa de cada cual. La socialización de las experiencias, a través de los textos, permitió pasar de las críticas iniciales a las construcciones colectivas respecto del quehacer docente. Las experiencias formativas del trabajo colectivo dieron como resultado la continuidad del TEA, “El grupo me hizo conflictuarme harto, pero por otro lado me daba la energía. O sea, era un espacio que no me gustaba perderlo y que lo sentía cuando no podía asistir. Y eso fue súper motivador, porque a uno no le pasa todos los días esto. Entonces yo creo que de alguna forma este taller respondió a la necesidad que teníamos de encontrarnos con otros docentes y de poner las cosas en una apuesta común. De hablar de nosotros y qué importante por ejemplo hablar desde la emoción, de involucrarte porque uno puede dar miles de discursos, pero no involucrarse. Hablar desde el otro, hablar desde los textos, hablar desde la teoría, pero esto era diferente, porque era yo la que estaba puesta en juego en cada intervención y de alguna forma tenía que haber una correlación también entre el discurso y la práctica, era un poco lo que yo buscaba. De alguna forma hacerme consciente de lo que soy yo como docente. El tema del grupo, el sentarse en círculo, de hecho era una de las imágenes protectoras que yo tenía para esos momentos difíciles. La fuerza que tenía el grupo. Y eso yo me lo imagino como entrar a la selva, a un lugar inhóspito. Las salidas también me emocionaban y me producían mucha magia. Esta cuestión de imaginarme todos reunidos en círculos es como entregarte al otro. Por eso es un espacio tan generoso, porque uno de alguna forma se siente contenido, protegido. Y por eso también el respeto en las opiniones acerca de los textos” (15ª sesión, 7.01.2010).

Consideraciones finales: la reconfiguración política del trabajo docente

El trabajo del Taller comenzó a visualizarse como una nueva configuración de lo político, entendida desde la construcción de subjetividad docente. Si bien el tema de lo político en la acción pedagógica fue parte de los motivos de convocatoria al taller, y considerando que varios de los docentes ocupan o han ocupado cargos de representación gremial o sindical, nos preguntábamos **cómo viven y significan estos docentes la dimensión política en su trabajo pedagógico** desde lo declarado en las sesiones del TEA.

Ante esta interrogante, dos ideas ejes emergen con fuerza: por un lado, la de que **el hacer política se configura desde la pertenencia a un colectivo docente** y, por otro, la de la **ampliación de la mirada de lo político** a otros ámbitos no considerados habitualmente como tales.

Con respecto a lo primero, sentirse “parte de un entramado”, “desde un ambiente básico de confianza, acogida y honestidad (donde) es posible trascender la queja... (y abrirse) a que hay otros mundos y otras maneras posibles de hacer las cosas, sin perder la esencia de uno” (15ª sesión, 7.01.2010). Ir más allá del sentimiento de “víctima del sistema” es posible gracias al contacto con el colectivo; desde ahí es posible “visualizar las tensiones de mi escuela, problematizar la educación, preguntarme, plantear propuestas” (idem). Emergen nuevas capacidades para pensar la escuela y el trabajo docente. Desde esta pertenencia a un colectivo es posible “no tener miedo a decir algo que a uno le quebranta el alma” (idem). “La relación con el presente se hace más intensa, más fuerte, más clara...este espacio permite entrar en mayores niveles de densidad, profundidad y agudeza” (idem). El espacio de lo colectivo permite “nombrar lo innombrable” (4ª sesión, 9.07.2009).

En síntesis, lo colectivo cobra vital importancia, en tanto ayuda a la **contención**, a la generación del sentimiento de no estar solos y de fortalecerse desde allí: “...yo de repente me encuentro haciendo clases y alguno de ustedes (colectivo de educadores) está al lado mío” (15ª sesión, 7.01.2010); “el grupo hace conflictuarse harto, pero por otro lado me daba energía” (idem). Así mismo, contribuye a la **comprensión y re construcción del sentido del propio quehacer y de sí en tanto docente**: “estos espacios sirven para re entender la crisis del sistema educativo público, re entender procesos educativos históricos, re entender lo técnico pedagógico, reconfigurar los roles. Renovar el sentido de la educación. La reconstrucción de sentidos desde lo pedagógico” (idem).

En segundo lugar, emerge la **dimensión política de lo curricular**, esto es, se enfrenta la “legitimidad del saber popular versus la del estandarizado. ¿Cómo generar una corriente pedagógica desde el pensamiento colectivo? ... adaptarme al currículum, hacer lo que te dicen, las calificacio-

nes te someten a ser no docente porque quiere decir que tú eres como un técnico, que vas a aplicar cosas” (idem). En la dimensión política curricular, surge la idea de **“humanizar” el currículum y la vida escolar**. La re humanización de la pedagogía como “estrategia contra el poder que quiere medirlo todo, reglamentarlo todo” (3ª sesión, 2.07.2009). Humanizar la vida docente para humanizar el currículum, “la construcción es humana, personal y colectiva, individual y comunitaria. El aprendizaje es personal y profesional” (15ª sesión, 7.01.2010).

Emergen, así, espacios y ejes de acción que se resignifican como propios, esto es, la lucha política por la **autonomía** docente y la autoridad profesional que posibilita el trabajo pedagógico libre y creativo. En “muchos casos se coarta, a lo mejor, toda la creatividad del docente, se coarta toda la creatividad que probablemente si no se hubiese truncado, habrían salido clases súper creativas y productivas...” (4ª sesión, 9.07.2009). El espacio del aula “hay que cuidarlo, hay que defenderlo, con uñas, con garras, con todo, porque justamente es el espacio que tenemos nosotros para transformar, para construir una sociedad distinta” (idem).

Surge, finalmente, una **autocrítica respecto del discurso de las organizaciones docentes**, “el movimiento... docente se está, voy a exagerar un poco, mercantilizando porque están hablando más de platas que de políticas educacionales” (8ª sesión, 3.09.2009). Desde esta autocrítica se plantea la importancia de reconstruir la **historia de las organizaciones docentes**, en “el movimiento actual de profesores.... yo veo que hay una desconexión entre toda esa historia y lo que está pasando ahora. Yo veo que hay cierto coyunturalismo en ciertos momentos, donde viene una política desde arriba, se pelea” (7ª sesión, 27.08.2009). Vemos la imagen de “un profesor des-subjetivado, sin identidad, traspasado por voces desde lo ajeno. La historia sería la contra-fuerza que lo haría arraigar al interior de esa fragmentación, desde un pasado que es auto consciente, respecto a necesidades de grandes proyectos que daban sentido a un quehacer pedagógico” (idem).

Notas

* Este artículo se redactó en el contexto del proyecto FONDECYT 1080414/08-10.

¹ Para responder a demandas largamente sentidas por el gremio docente, se incrementaron y mejoraron los salarios a través del Estatuto Docente (Ley 19.070 de 1991) que reguló entre otras cosas una Remuneración Básica Mínima Nacional (valor hora mínimo fijado por ley para todo contrato docente) y asignación de desempeño en condiciones difíciles para todo el profesorado que trabaja en establecimientos con financiamiento público; y asignaciones especiales para los del sector municipal (de experiencia, de perfeccionamiento, entre otros).

² Ver por ejemplo, la AGP y su Plan de Reforma Integral de Enseñanza Pública, el Movimiento Consolidación de la Educación Pública, Talleres de Educación Democrática y Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores...

³ La formación del TEA surgió en el contexto de la investigación Fondecyt 1080414 "Cuestión docente, política educacional y Movimiento Pedagógico en Chile: trayectoria histórica, problemas y propuestas (1918-2010)".

⁴ Se constituyó un Equipo Coordinador compuesto por los investigadores autores de este artículo, cuya función fue difundir la convocatoria, conducir las sesiones, tomar registros (escritos y audios), transcribir y analizar. Este proceso es explicitado más adelante en el texto. Un producto final de este proceso acordado con los docentes del TEA es la publicación de un libro multiautorial con los relatos auto-biográficos de casos docentes. Al respecto, es fundamental el trabajo y aporte del Laboratorio de Políticas Públicas, LPP de Buenos Aires, quienes visitaron al TEA en octubre de 2009, con la experiencia del equipo "Memoria docente y documentación pedagógica".

⁵ La convocatoria fue realizada entre las redes de docentes con los que se han hecho talleres de trabajo anteriormente y vinculados a centros de práctica.

⁶ La bibliografía da cuenta de ambas líneas de trabajo.

⁷ Cabe mencionar que esta cantidad se refiere solo a un promedio de asistencia dada la variabilidad dada por un mínimo de 7 y un máximo de 12 docentes por cada sesión.

⁸ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Bibliografía

Andrade, D. (2008), "El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina". In M. Feldfeber & D. Andrade (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente*, pp. 17-31, NOVEDUC.

Avalos, B. (2005), "La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile", En: Cristián Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Universitaria.

Assaél Jenny, Guzmán Isabel (1992), "Talleres de Educación Democrática (TED)", en, J. Assaél et al. (coordinadores), *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Informe de Seminario, Santiago: PIIE.

Assaél Jenny et al. (1994), "Calidad de la educación, innovación y movimiento pedagógico", en, Assaél Jenny, Isabel Guzmán (compiladoras), *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*, Santiago: PIIE.

Bateson, M. (1989), "Cómo yo los veía", Mead, M. y G. Bateson *Recordados por su hija*. Gedisa. Barcelona.

Beca, C.; P. Montt; C. Sotomayor, J. García-Huidobro & H. Walker (2006) *Docentes para el nuevo siglo: hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago: MINEDUC, Serie Bicentenario.

Bellei, C. (2001) "El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile". In S. Martinic & M. Pardo (eds.) *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, pp.129-146. Santiago: PREAL-CIDE.

Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J.P (editores) (2008), *La agenda pendiente en educación*, Santiago: U. de Chile.

Brunner, J.J. (2003), *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*, Santiago, Fondo de Cultura Económica.

Colegio de Profesores A. G. (1997), *Informe Primer Congreso Nacional de Educación*, Santiago de Chile.

Colegio de Profesores A. G. (2005), *Informe Primer Congreso Pedagógico Curricular*, Santiago de Chile.

Cornejo, R. (2006), *El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006, Vol. 4, No. 1.

Cornejo, R., L. Reyes (2008), *Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Colección Libros FLAPE 23: disponible en: http://www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion_Flape_08/23%20Chile%20Docente.pdf

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

DUODA (2002)

Esteve, J., Franco, S y Vera, J. (1997), *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos, Madrid.

Freire, P. (1992), *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI, Argentina.

Freire, P. y otros (1994), “Educación y participación comunitaria”, en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós Educador, Barcelona-Buenos Aires.

Gentili, P. et al (1997), *Educación, currículum y poder*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Giroux, H. (2003), *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goodson, I. (2001), *Cambio y biografía personal*. Simposi Hineraris de canvi en l'educació. Universidad de Barcelona, 15 i 16 de marc.

Goodson, I. (2003), “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), pp.733-758.

Guzmán Isabel et al. (1989), “Movimientos de renovación pedagógica y de estímulo a la innovación”, PIIIE (ed.) *Educación y transición democrática*. Propuestas de políticas educativas, Santiago.

Greene, M. (1995), *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes, Barcelona.

Guerrero, P. (2005), *Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas*. Psykhe, 2005, Vol. 14, N°1, PUC, Santiago de Chile, 31-45.

Hargreaves, A. (2003), *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Marín, J.C. (1990), *Conversaciones sobre el poder: una experiencia co-*

lectiva. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Mc Ewan, H. y K. Egan (compiladores) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

Mecenero, Cristina (2002), “Cerca del Comienzo”, en DUODA, *Revista de Estudios Feministas*. Centre de Recerca de Dones 25. Barcelona.

Mejías, Marco Raúl (2010), “Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual”, Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de enero.

Núñez (1989)

Núñez, I. (1993), *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago: PIIIE.

Ídem (2002), *La formación de docentes. Notas Históricas*. In B. Avalos *Profesores de Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Núñez, I. (2005) “El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente”. In C. Cox (ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.

OCDE (2004), *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile, Paris y Ministerio de Educación.

PIIE, (1984), *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago.

Puigróss, A. (1996), “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en: Cucuzza, H. R. (compilador), *Historia de la educación en debate*, (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Popkewitz, T. (1997), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Editorial Morata.

Reyes, L. (2003), “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, *Cuadernos de Historia* 22, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Ídem (2005), *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994*, Tesis de Doctorado en Historia, Santiago: Universidad de Chile.

Ídem (2007), *Informe "Movimientos pedagógicos y democratización de la escuela en Chile: el educador como sujeto de cambio (1953-2005)"*. FONDECYT Postdoctoral 3060097, Universidad de Chile, sin publicar.

Ídem(2009), "Educando en tiempos de crisis. El movimiento educacional de las escuelas racionalistas en la Federación Obrera de Chile, 1921-1926", *Cuadernos de Historia* 31, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Ricoeur, Paul (1999), *Historia y Narratividad*. Paidós. ICE/ UAB. Barcelona.

Ruiz, C. (2010), *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, LOM, Santiago. Capítulo V y VI.

Salazar, Gabriel (1985), "Los dilemas históricos de la autoeducación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?". En *Revista Proposiciones* N°15, Sur Ediciones, Santiago. (Disponible en www.sitiosur.cl)

Ídem (2009), *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales. Chile, siglos XIX y XX*. LOM: Santiago.

Sennett, R. (1998), *La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona

Schön, Donald (1992), *La formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona.

Tedesco, J.C. , E. Tenti (2002), *O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades*, Conferencia Regional, BID/ UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília.

Troncoso V., D. Navea (1947), *Chile reconstruye la educación. Ante proyecto de Ley Orgánica*. Santiago: Amado Paredes Editor.

Troncoso V., Sandoval J. (1954), *Consolidación de la Educación Pública*. Santiago: Imp. Germinal.

UNESCO (2005)

Vaillant, D. (2007), *La identidad docente*. Documento presentado en el Primer Congreso Internacional Nuevas tendencias de la formación permanente.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003), *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.

Vega, E. (2008) “¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?”. En, Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J.P (editores), *La agenda pendiente en educación*, U. de Chile.

Vera, R. (1972), “Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento”, *Revista de Educación* 43/46.

Ídem (1988), “El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio”, Núñez, I., R. Vera (comps.), *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. Santiago: PIIE.

Viñao, A. (2001) “La cultura de las reformas escolares”, *Perspectivas Docentes* 26, UJAT, México.

Voraber, Marisa (1997), “Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación”. En: Veiga-Neto, Alfredo (Ed), *Crítica Postestructuralista y Educación*. Laertes. Barcelona.

Zamboni, Ciara (2002), “La ciudad es mi pueblo”, en: *El Perfume de la Maestra*. Icaria Barcelona.

Zemelman, H. (1997), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Editorial Anthropos, México.

* * *

Recibido: 15.10.2010

Aceptado: 17.11.2010