



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Posgrado

IDENTIDADES DOCENTES Y OTROS FENÓMENOS IDENTITARIOS DOCENTES EN PROFESORAS/ES MILITANTES

Construcciones biográficas mediadas por la experiencia en participantes de
agrupaciones docentes tras 2015 en Chile

Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología

PATRICIO ERASMO LÓPEZ PISMANTE

Tutor: Rodrigo Cornejo Chávez
Cotutora: Jenny Assael

Santiago de Chile, Diciembre 2019

Investigación financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT), Programa Formación de Capital Humano Avanzado, BECA CONICYT-PCHA/ Doctorado Nacional//2015-21150376.

La indiferencia es el peso muerto de la historia. La indiferencia opera potentemente en la historia. Opera pasivamente, pero opera. Es la fatalidad; aquello con que no se puede contar. Tuerce programas, y arruina los planes mejor concebidos. Es la materia bruta desbaratadora de la inteligencia. Lo que sucede, el mal que se abate sobre todos, acontece porque la masa de los hombres abdica de su voluntad, permite la promulgación de leyes, que solo la revuelta podrá derogar; consiente el acceso al poder de hombres, que solo un amotinamiento conseguirá luego derrocar. La masa ignora por despreocupación; y entonces parece cosa de la fatalidad que todo y a todos atropella: al que consiente, lo mismo que al que disiente, al que sabía, lo mismo que al que no sabía, al activo, lo mismo que al indiferente. Algunos lloriquean piadosamente, otros blasfeman obscenamente, pero nadie o muy pocos se preguntan: ¿si hubiera tratado de hacer valer mi voluntad, habría pasado lo que ha pasado?

«Odio a los indiferentes», Antonio Gramsci (1917)

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada, a Carolina, psicoanalista, quien me acompañó a desentrenar el pasado ominoso y me posibilitó des-entancarme, confrontando a mis carceleros demonios. Espero que alcanzase a vislumbrar que tanta reelaboración bastaba para no repetir.

A Rodrigo y Sebastian, quienes me aguijonearon con suficiente insistencia para iniciar este doctorado a pesar de mis temores fundados e infundados.

A Fernando y Albertina, a quienes encontré demasiado tarde, pero que me inyectaron confianza en que pueda hacer algo que valiera la pena en la academia, ciencia con sentido transformador, a pesar del yermo neoliberal y burocrático que nos envuelve y sofoca.

A los profes militantes, en general, y, en particular, a las/os profes que conocí en esta investigación. Son un ejemplo de vida y una esperanza en un porvenir menos absurdo y cobarde.

A Jenny y, otra vez, Rodrigo, por no sucumbir a mi porfía ontológica, epistemológica, metodológica, vygotskiana, fernandiana e histórico-cultural, por el apoyo moral y por creer que detrás del menaje y el silencio podría existir algún sentido.

A Javiera, quien descubrí en esta odisea, en medio del naufragio, paciente y tolerante con desvelos y reclamos, pero que al final de la batalla se mantuvo presente.

A Nacho, quien me inspiró a defender que es posible y necesaria una psicología de la liberación.

Y, finalmente, a todas, y todos, quienes no son indiferentes.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. RESUMEN.....	11
2. PRESENTACIÓN.....	12
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
3.1. Antecedentes Generales. La Lucha por las Identidades Docentes en Chile.....	14
3.2. Los Debates Actuales.....	15
3.3. Hacia la Pregunta de Investigación.....	16
4. OBJETIVOS.....	18
4.1. Objetivo General.....	18
4.2. Objetivos Específicos.....	18
5. MARCO CONCEPTUAL.....	20
5.1. Crisis Identitaria Docente.....	20
5.2. Identidades Sociolaborales en Profesoras/es.....	22
5.2.1. Identidades Sociolaborales Estatutarias.....	24
5.2.1.1. Identidad Docente Misionera.....	24
5.2.1.2. Identidad Docente Sacerdote Republicano.....	24
5.2.1.3. Identidad Docente Funcionario Público o Técnico.....	27
5.2.1.4. Identidad Docente Profesional.....	29
5.2.2. Identidades Sociolaborales Reflexivas.....	32
5.2.2.1. Identidad Docente Militante e Identidad Docente Investigadora Reflexiva.....	32
5.3. Familia de Fenómenos Biográficos Identitarios.....	32
5.3.1. Identidad Positiva.....	33
5.3.2. Falsa Identidad y Múltiples Yoes.....	36
5.3.3. Crisis de Identidad e Identidad Negativa.....	39
5.4. Experiencia, Perezhivanie y Vivencia.....	39
5.5. Identidad y Movimientos Sociales.....	43
5.6. Movilizaciones Sociales de Profesores del 2014-5.....	47
6. MARCO METODOLÓGICO.....	49
6.1. Metodología Cualitativa y Método.....	49
6.2. Preparativos.....	50
6.3. Técnica de Producción de Datos.....	52
6.4. Técnica de Análisis de Datos.....	54
6.5. Aspectos Éticos.....	55
7. RESULTADOS.....	56
7.1. Relatos Biográficos Personales.....	56
7.1.1. Caso Y. (mujer, 68 años).....	57
Cronología.....	57
Relato Biográfico Personal.....	59
Definiciones.....	80
7.1.2. Caso A. (hombre, 53 años).....	81
Cronología.....	81
Relato Biográfico Personal.....	82

Definiciones.....	96
7.1.3. Caso M. (mujer, 51 años).....	100
Cronología.....	100
Relato Biográfico Personal.....	101
Definiciones.....	113
7.1.4. Caso D. (mujer, 44 años).....	115
Cronología.....	115
Relato Biográfico Personal.....	116
Definiciones.....	123
7.1.5. Caso R. (hombre, 34 años).....	125
Cronología.....	125
Relato Biográfico Personal.....	126
Definiciones.....	134
7.1.6. Caso L. (mujer, 32 años).....	137
Cronología.....	137
Relato Biográfico Personal.....	138
Definiciones.....	145
7.2. Descripción, Identificación y Comparación de Experiencias en Participantes.....	147
7.2.1. Experiencias de Origen en la Trayectoria Docente.....	148
7.2.1.1. Infancia y Contexto Familiar.....	148
7.2.1.2. Adolescencia y Contexto Secundario.....	150
7.2.2. Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente.....	151
7.2.2.1. Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente en la Universidad.....	152
7.2.2.2. Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente en Escuelas Normales.....	154
7.2.3. Experiencias Constitutivas de la Identidad Militante.....	158
7.2.3.1. Experiencias Constitutivas de Identidad Militante en las Escuelas Normales.....	159
7.2.3.2. Experiencias Constitutivas de Identidad Militante en las Universidades.....	160
7.2.3.3. Experiencias Constitutivas de Identidad Militante en la Calle.....	165
7.2.4. Primera Experiencia Laboral Docente Remunerada.....	166
7.2.4.1. Experiencias Corroboradoras del Ejercicio Docente.....	167
7.2.4.2. Experiencias Cuestionadoras del Ejercicio Docente.....	168
7.2.5. Otras Experiencias Laborales Significativas como Docente.....	171
7.2.5.1. Experiencias Emocionales Positivas.....	171
7.2.5.2. Experiencias Vinculadas a la Precariedad Laboral.....	174
7.2.6. Experiencias de Participación Social y Militancia en Organizaciones Docentes.....	177
7.2.6.1. Participación en Movilizaciones Sociales con Contenido Educativo.....	177
7.2.6.2. Militancia en Organizaciones Docentes.....	200
7.2.7. Otras Experiencias Biográficas Relevantes.....	227
7.2.7.1. Hitos Sociales.....	227
7.2.7.2. Agobio Laboral en la Docencia.....	230
7.2.7.3. Maternidad y Separación Matrimonial.....	233
7.2.7.4. Retiro Laboral y Posjubilación.....	236
7.3. Fenómenos Identitarios Biográficos Docentes.....	237
7.3.1. Identidades Docentes Positivas y/o Negativas.....	238
7.3.1.1. Identidades Docentes Características del Ámbito del Aula.....	238

7.3.1.2. Identidades Docentes Características del Ámbito Comunitario.....	246
7.3.1.3. Identidades Docentes Características del Ámbito Gremial.....	248
7.3.1.4. Identidades Docentes Características del Ámbito Social.....	252
7.3.1.5. Identidad Docente Integradora de Distintos Ámbitos de Acción.....	259
7.3.2. Crisis y Lysis Identitaria.....	271
7.3.3. Apuntalamiento Identitario.....	286
8. DISCUSIONES.....	289
8.1. Comparativa de Experiencias entre Participantes.....	289
8.2. Familia de Fenómenos Biográficos Identitarios Docentes.....	292
8.2.1. Identidad Positiva.....	292
8.2.2. Identidad Negativa.....	294
8.2.3. Crisis y Lysis Identitaria.....	294
8.2.4. Apuntalamiento Identitario y Privación Identitaria.....	295
9. CONCLUSIONES.....	297
10. REFERENCIAS.....	298
ANEXOS.....	305
Anexo n.º 1. Carta de Consentimiento Informado para Entrevistas.....	305
Anexo n.º 2. Formulario de Consentimiento Informado.....	307
Anexo n.º 3. Acuerdo de Confidencialidad por Prestación de Servicios de Transcripción de Audio a Texto.....	308
Anexo n.º 4. Autorización Uso Datos Personales por Razones Académicas.....	310

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tabla resumen de las tareas y peligros por estadio de desarrollo, elaborado a partir de Erikson, 1985.....	35
Tabla 2: Participantes según género y experiencia docente.....	51
Tabla 3: Caracterización de las/os participantes.....	51
Tabla 4: Comparativa entre relato de vida y otros materiales biográficos. Elaboración propia a partir de Della Porta, 2014.....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Perezhivanie como fenómeno y concepto (traducido y adaptado de Veresov & Fleer, 2016).
.....42

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AdF: Asociación de Funcionarios (Chile)
AFP: Administradora de Fondos de Pensión (Chile)
AGECH: Asociación Gremial de Educadores de Chile
AGP: Asociación General de Profesores de Chile
CAE: Crédito con Aval del Estado (Chile)
CdP: Colegio de Profesores (Chile)
CER: Centro de Estudios Revolucionarios Marxistas (Chile)
CRA: Centro de Recursos para el Aprendizaje (Chile)
CUT: Central Unitaria de Trabajadores de Chile
ECO: Educación y Comunicaciones (Chile)
ENU: Escuela Nacional Unificada (Chile)
FOCH: Federación Obrera de Chile
FSD: Fuerza Social y Democrática (Chile)
Mineduc: Ministerio de Educación (Chile)
MP: Movimiento Pedagógico (Chile)
MP Sexta: Movimiento Pedagógico Sexta (Chile)
MUD: Movimiento por la Unidad Docente (Chile)
NB1: Nivel Básico 1 (Chile)
NB2: Nivel Básico 2 (Chile)
OPECh: Observatorio Chileno de Políticas Educativas
PAA: Prueba de Aptitud Académica (Chile)
PC: Partido Comunista de Chile
PIIE: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (Chile)
PSU: Prueba de Selección Universitaria (Chile)
SEP: Subvención Escolar Preferencial (Chile)
SUTE: Sindicato Único de Trabajadores por la Educación (Chile)
UP: Unidad Popular (Chile)
UTP: Unidad Técnico Pedagógica

1. RESUMEN

En un contexto de crisis identitaria docente, de políticas educativas que cuestionan las identidades tradicionales docentes, nos preguntamos por la identidad docente en militantes de colectivos de profesores/as, luego de las movilizaciones magisteriales del periodo 2014-5. Nos interesó, en particular, la identidad narrativa, es decir, la identidad biográfica particular, para, desde este constructo, dar cuenta de otros fenómenos identitarios: *crisis identitaria*, *identidad negativa*, *múltiples yoes*, *falsa identidad e identidad positiva*. Para llevar a cabo esta investigación se entrevistó a seis docentes —cuatro mujeres y dos varones— con distintos años de experiencia de ejercicio docente —dos con menos de diez años, uno entre diez y veinte años, tres con más de veinte años—, quienes participaron en las movilizaciones del periodo y, además, han militado en algunos de los colectivos docentes —tres del Movimiento por la Unidad Docente, tres del Movimiento Pedagógico Sexta—. Se utilizó metodología cualitativa, método biográfico-narrativo y, en particular, la técnica *auto-tematización autobiográfica provocada*. Se realizaron un total de 18 entrevistas que dieron cuenta tanto de seis relatos particulares de la historia como docente, incluyendo tanto participaciones en movilizaciones docentes como experiencia de militancia en colectivos. Además, se compararon las diversas experiencias entre participantes y, por último, se identificaron y compararon los distintos fenómenos identitarios biográficos docentes hallados. Entre los hallazgos más importantes se encuentran: la construcción de una tipología de identidades positivas docentes en cuatro ámbitos —aula, comunitario, gremial y social—, el descubrimiento y caracterización de la *identidad docente intelectual-transformadora* y, por último, el descubrimiento de otros fenómenos identitarios —a saber, *lysis identitaria*, *apuntalamiento identitario* y *privación identitaria*—. Se discuten alcances de la metodología y de la unidad de análisis *perezhivanie*.

Palabras clave: identidades docentes, crisis identitaria docente, identidad intelectual-transformadora, identidad narrativa

2. PRESENTACIÓN

La presente investigación doctoral se encuadra en el área «Praxis educacional, sujetos y comunidades educativas» del Doctorado en Psicología de la Universidad de Chile. Aunque, como se acostumbra, la responsabilidad central y última de esta investigación y redacción corresponde al autor, mucho del cauce de este río revuelto nace de experiencias colectivas en el programa y/o con colegas de la universidad en espacios formales e informales, tales como el Observatorio Chileno de Políticas Educativas — OPECh— y el programa radial Alerta Educativa. Por lo anterior, corresponde a un trabajo colectivo que tributa de redes de autores/as, contactos, conocidas/os y amigas/os, redes que han hecho posible esta investigación. Debido a ello, en general, en este trabajo usaré la primera persona del plural como modo de comunicación, intentando hacer justicia a la naturaleza grupal de esta tarea reflexiva e investigativa (inspirado en Cornejo, 2012).

Esta investigación versará, en particular, sobre lo que bautizaremos como *familia de fenómenos identitarios biográficos* —que incluye tanto la identidad como otros fenómenos identitarios biográficos—, en profesoras/es militantes de colectivos docentes tras al ciclo de movilizaciones docentes del periodo 2014-5, utilizando principalmente como categoría de análisis la experiencia en el contexto narrativo de historias de vida. Para lograr este cometido construimos, en primer lugar, un relato biográfico individual que consideró las experiencias significativas de su historia en tanto docente. A continuación, identificamos y describimos las distintas experiencias verbalizables de los distintos participantes para, luego, realizar una comparación entre las distintas experiencias. Por último, identificamos los distintos fenómenos biográficos identitarios en este ámbito, para, con posterioridad, realizar una comparación entre los distintos participantes estos distintos fenómenos construidos en los relatos.

Así, conviene enfatizar la importancia del uso del método biográfico-narrativo con el propósito de rescatar la riqueza singular de los participantes del estudio, entendiendo como unidad de estudio de estos fenómenos identitarios a la experiencia, la cual aparece en un contexto espacio-temporal en el contexto de un relato consciente. Método opuesto a otras formas de investigación que abusan de una mirada estandarizada y previa al fenómeno, rompiendo unidades dialécticas en significados que, por exceso de simplificación, terminan por deformar hasta destruir la complejidad del fenómeno de estudio.

Estos últimos años, desde 2015 en adelante, hemos sido testigos de sucesivos movimientos sociales que han cuestionado determinadas políticas públicas o, incluso más allá, apelando a cambios estructurales del modelo económico-social que rige a Chile. Las/os profesoras/es no han sido la excepción y, de hecho, este año 2019 han protagonizado una movilización que casi supera en tiempo y masividad la que aconteció el año 2015, movilización que motivó este estudio. Cabe dejar claro que esta investigación no se posiciona como independiente de estas/os profesoras/es y de sus movimientos, sino que intenta, por medio de su metodología, perspectiva y resultados, fortalecer esos espacios de lucha y reivindicación.

De esta manera, esta investigación intentará responder cómo se relacionan esta *familia de fenómenos identitarios* docentes con experiencias verbalizables en docentes militantes de organizaciones de profesoras/es, con posterioridad a la experiencia del magisterio de las movilizaciones del periodo 2014-5. Esperamos que esta comprensión sea un insumo que ayude a la autoconciencia tanto de los participantes como del movimiento social, en tanto posible motor y/u obstáculo para el desarrollo personal y/o colectivo de sus integrantes.

La exposición del presente trabajo será la siguiente: en primer lugar, una problematización que proviene de una revisión resumida de elementos conceptuales e históricos, las cuales desembocarán en la correspondiente pregunta de investigación; luego, la explicitación de objetivo general, objetivos específicos y la relevancia del estudio; en tercer lugar, la exposición de un marco conceptual que de cuenta de una argumentación que considera las principales categorías puestas en juego en la investigación; en cuarto lugar, la descripción de la metodología, método, técnica de producción y análisis de datos, incluyendo consideraciones éticas del procedimiento; con posterioridad, expondremos los resultados ordenados en relación a los objetivos específicos declarados; y, por último, discutiremos los principales resultados con el marco conceptual considerado, para dar cuenta de conclusiones generales, perspectivas de otros estudios, alcances y limitaciones.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1. Antecedentes Generales. La Lucha por las Identidades Docentes en Chile

La actual investigación busca comprender una serie de fenómenos que bautizamos *familia de fenómenos identitarios biográficos* —debido a su alta interdependencia conceptual—, en un grupo de profesoras/es militantes de organizaciones docentes. Nos hace sentido investigar el presente tema en tanto asistimos, en primer lugar, a una crisis de identidad docente (Bolívar et al., 2005; Bolívar & Domingo, 2006; Lang, 2006; Sisto, 2012; Street, 2002; Tenti, 2006, 2007), y luego, a un intento desde los Estados y organismos internacionales por construir un nuevo relato identitario que haga sentido al profesorado en crisis en el contexto de la *nueva gestión pública* (Anderson, 2018; Reyes, 2018a). Se suma a lo anterior que existe una serie de investigaciones historiográficas que dan cuenta de una construcción colectiva del rol del profesorado en Chile durante el siglo XX, como fueron los ejemplos históricos de la AGP y de la ENU, por nombrar dos de los casos más conocidos (Reyes, 2014, 2018b; Salazar, 2009), tema que se ha reflatado en los últimos años por algunos autores al conjeturarse un nuevo auge de estos movimientos pedagógicos (Reyes, 2018b).

Las construcciones identitarias docentes han sido erigidas es sus inicios desde determinadas instituciones sociales —como la Iglesia Católica o el Estado—, entregándole un sentido particular a la docencia. Estos relatos se han conocido como identidades sociolaborales (Cornejo, 2012). De este modo, el historiador Iván Núñez (2004) describe cuatro grandes narrativas históricas en Chile de acuerdo a cada revolución educativa: el *docente misionero* con la aparición de la escuela; el *docente sacerdote republicano* con la construcción del sistema nacional de educación; el *docente funcionario público o técnico* con la masificación de la enseñanza; y, por último, el *docente profesional* con la emergencia de la sociedad del conocimiento (Núñez, 2004, 2007). Sin embargo, otros autores añaden identidades sociolaborales menos funcionales a las grandes instituciones, incluso, que podrían ser considerados de resistencia a las anteriores. Por ejemplo, Street (2002) agrega la la identidad militante para el caso mexicano, a la cual opone tanto la *identidad magisterial* —análoga a la de *funcionario público* de Núñez—

como a la *identidad profesional*. También, otros autores (Giroux, 1990; OPECH, 2008) plantean un relato identitario que denominan *profesional reflexivo* o *intelectual transformativo*, el cual daría cuenta de un papel desmitificador y cuestionador del docente, oponiéndose tanto al *docente técnico* como al *docente sacerdote republicano* (OPECH, 2008).

3.2. Los Debates Actuales

La crisis identitaria docente contemporánea es un consenso entre los investigadores del campo, tanto para el contexto europeo (Bolívar et al., 2005; Lang, 2006; Tenti, 2006, 2007) como chileno (Rodríguez & Villalón, 2016; Sisto, 2012). Las múltiples causas de esta crisis, Tenti (2007) las tipifica de la siguiente manera: a) cambios sociales del trabajo docente, y b) nuevas condiciones de trabajo y la cuestión de la profesionalización. Varios autores, por su parte, apuntan la influencia de las reformas educativas en la crisis identitaria como Bolívar et al. (2005), para el caso español, o Assael et al. (2012) y Sisto (2011), para el caso chileno.

En particular, en el caso chileno ha existido una serie de reformas educativas desde la década de 1980, en el contexto de la última dictadura cívico-militar, políticas que se han continuado y sofisticado con la incorporación de la llamada *nueva gestión pública*, el cual se inspira en la administración de la empresa privada, supuesto paradigma de eficacia y eficiencia en la gestión de recursos y la obtención de resultados (Cornejo, 2018; Sisto, 2011). En este contexto de reformas, es que durante el año 2015 se produjo la discusión de ley sobre carrera docente, denominada oficialmente Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual fue resistida por gran parte del profesorado, motivando acciones de protesta como una paralización de actividades de más de cincuenta días consecutivos (Cornejo, 2018). Así, según Cornejo, una de las críticas a este proyecto precisamente se articuló en torno a la naturaleza del oficio docente, oponiéndose explícitamente a la propuesta definitoria de trabajo docente que estaría implicada en esta ley (Cornejo, 2018).

De este modo, la relación entre movilizaciones docentes e identidad aparece como parte del problema mayor de las movilizaciones sociales con la construcción y/o defensa de la identidad. Según Javaloy (1993) el paradigma de los *nuevos movimientos sociales* plantea que hay una relación directa entre acción colectiva con búsqueda de la identidad, en un contexto de pérdida generalizada de lazos identitarios en las sociedades contemporáneas. Según este mismo autor, de hecho, uno de los pensadores fun-

damentales de esta perspectiva, Alain Touraine, postula que la auténtica búsqueda de identidad solo sería posible por medio de la militancia en los movimientos sociales (Javaloy, 1993). Por su parte, en la perspectiva de *análisis de marcos* —o *frame analysis*—, utilizan la noción de «enmarcado» para investigar la significación de la acción colectiva, incluyendo en sus dimensiones el componente de la identidad que hace posible la emergencia de un actor colectivo (Chihu & López, 2004). Más aún, para Revilla una de las premisas comunes a la investigación actual, después de décadas de investigación en el campo, es que los movimientos sociales requieren de un proceso de construcción de identidades colectivas (Revilla, 2010). Por lo tanto, siguiendo a estos autores, es necesario dar cuenta del papel de los colectivos docentes actuales en la lucha por la identidad docente, sobre todo, en este particular contexto de crisis identitaria.

Utilizando la categorización de formas identitarias de Dubar (2006), lo que estaría en juego serían, por un lado, distintas propuestas del *yo socializado*, ya sea en la perspectiva estatutaria de las identidades sociolaborales clásicas —a saber, *docente misionero*, *sacerdote republicano*, *funcionario público* o *profesional*—, ya sea desde perspectivas reflexivas de identidades sociolaborales construidas en colectivo desde las/os mismas/os docentes —a saber *docente militante* o *intelectual transformativo*—. Pero, además, esta lucha se encarnaría en cada docente en particular en una posible construcción identitaria personal por medio del *yo narrativo* o *biográfico*, proyecto persona en el cual habría un cuestionamiento de las identidades atribuidas y un intento de proyecto de vida particular a largo plazo. Pensamos que es desde esta *identidad narrativa* se configura el campo desde el cual podemos comprender, con su complejidad, tanto las crisis identitarias como las formas de afrontarlas y resolverlas.

3.3. Hacia la Pregunta de Investigación

Así, concordamos con Ávalos et al. (2010), quienes sugieren luego de hacer una revisión sobre investigación internacional sobre la profesión docente, la necesidad de indagar sobre las configuraciones identitarias que construyen las/os profesores. En particular, consideramos la relevancia de realizar esta investigación con docentes que han sido parte de colectivos militantes de profesores/as, ya que los militantes de estos grupos, de acuerdo a lo que revisamos sobre movimientos sociales, resultan más probable que hayan elaborado una respuesta a la crisis identitaria que aqueja al magisterio.

Consideramos, sin embargo, que no basta con concentrarse en la identidad positiva que se elaboraría en el relato de estas/os militantes. Por ello, abrimos este campo a otros fenómenos identitarios elaborados en la historia de la psicología. En particular, nos referimos, en primer lugar, al grupo de características al que se refirió Erikson (1993) como *identidad negativa*, las cuales serían un conjunto de aspectos no asumidos en la configuración positiva de la identidad, pero que podrían emerger en crisis identitarias, ya que estarían reprimidos por la conciencia. También, la denominada *falsa identidad* (Laing, 1964), una identidad falsa que solo funciona en las relaciones sociales, pero que no es sentida como auténtica por el propio individuo. Y, por último, la idea de la identidad múltiple o *múltiples yo*s (Gergen, 2006), quien defiende un pluralismo identitario de acuerdo a los papeles y/o roles sociales, análogo a la identidad falsa de Laing, pero sin la emocionalidad negativa asociada. Proponemos que todos estos fenómenos, incluyendo *identidad positiva* y *crisis identitaria*, se vinculan en el ámbito de la narrativa del sujeto como diferentes posibilidades existenciales que emergen en el *yo narrativo*, por lo que su relación justifica que lo denominemos en su conjunto como *familia de fenómenos biográficos identitarios*.

Para lograr indagar en estos fenómenos en el sí narrativo entendemos que la unidad de análisis sea la experiencia enunciable o verbalizable en el relato, unidad mínima de la historia, que algunas veces estará cargada afectivamente —*perezhivanie*— y otras no. Postulamos, sin embargo, que la experiencia cargada afectivamente se manifestará con mayor claridad, precisamente, en las crisis identitarias.

Por lo tanto, de acuerdo a la realidad contemporánea de la crisis docente, la existencia de colectivos docentes en lucha por la construcción identitaria, la presente investigación intentará responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se manifiesta la forma *identitaria narrativa docente* en profesoras/es militantes de colectivos docentes con posterioridad a las movilizaciones chilenas del periodo 2014-5?
- ¿Cuáles son, en la actualidad, los *fenómenos identitarios biográficos* presentes en la forma *identitaria narrativa docente* en estas/os profesoras/es militantes de organizaciones docentes chilenas?

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Comprender la *familia de fenómenos identitarios biográficos* docentes por medio de experiencias verbalizables en profesoras/es con una trayectoria de militancia en organizaciones docentes chilenas, desde sus orígenes particulares hasta el periodo pos movilización docente del año 2015.

4.2. Objetivos Específicos

- Construir un relato biográfico personal de cada participante que narre las experiencias desde su origen hasta el periodo posterior a la movilización docente del año 2015, incluyendo los diversos fenómenos de la *familia de fenómenos identitarios biográficos* docentes, enfatizando tanto la experiencia de militancia en organizaciones docentes como su participación en movilizaciones sociales en el ámbito educativo.
- Identificar y describir en cada participante las experiencias verbalizables en su relación con los diversos fenómenos de la *familia de fenómenos identitarios biográficos* docentes desde su origen hasta el periodo pos movilización docente del año 2015.
- Comparar tanto semejanzas como diferencias entre participantes las diversas experiencias verbalizables en su relación con diversos fenómenos de la *familia de fenómenos identitarios biográficos* docentes desde su origen hasta el periodo pos movilización docente del año 2015.
- Identificar y describir en cada participante los diversos fenómenos de la *familia de fenómenos identitarios biográficos* docentes construidos en cada biografía hasta el periodo pos movilización docente del año 2015.
- Comparar tanto semejanzas como diferencias entre participantes de los diversos fenómenos de la *familia de fenómenos identitarios biográficos* docentes construidos en cada biografía hasta el periodo pos movilización docente del año 2015.

Con la presente investigación esperamos aportar en la comprensión entre la relación entre distintos fenómenos identitarios con la militancia y movilización social docente. Este entendimiento esperamos sea un insumo tanto para la autoconciencia de los mismos participantes del movimiento social, como con respecto a la función y la utilidad de esta conciencia en el objetivo de la constitución de un posible sujeto colectivo docente.

5. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado expondremos tanto el fundamento teórico como conceptual en que se basa la presente investigación. En primer lugar, nos referiremos con cierto detalle sobre el fenómeno de la crisis identitaria docente, el cual es el contexto sociológico que enmarca el estudio. A continuación, inspirados en la clasificación de Dubar (2006), distinguiremos entre *identidades sociolaborales estatutarias*, que serían relatos identitarios originados en instituciones, de *identidades sociolaborales reflexivas*, las cuales serían relatos contruidos en espacios organizados por propios docentes. Luego, continuando con la clasificación histórica de este autor (Dubar, 2006), expondremos en torno a la *identidad narrativa*, y, por ello, profundizaremos en lo que acuñamos como *familia de fenómenos identitarios: identidad positiva, crisis identitaria, identidad negativa* (Erikson, 1985), *falsa identidad* (Laing, 1964) y *múltiples yoés* (Gergen, 2006). El siguiente tema que trataremos será sobre la unidad de análisis de la *identidad narrativa*, es decir, la experiencia enunciable o verbalizable, distinguiéndola de los conceptos cercanos de *vivencia* (Staroselsky, 2015) y de *perezhivanie* (Veresov, 2016; Veresov & Fleer, 2016). Por último, haremos un breve resumen de la relación entre identidad y movimientos sociales, para desembocar en las movilizaciones docentes chilenas del periodo 2014-5.

5.1. Crisis Identitaria Docente

La crisis identitaria docente es un consenso general tanto entre los/as estudiosos/as del campo europeo (Bolívar et al., 2005; Lang, 2006; Tenti, 2006, 2007) como chileno (Rodríguez & Villalón, 2016; Sisto, 2012). Tenti (2007), en particular, agrupa las causas de esta crisis identitaria en dos grandes tipos: a) cambios sociales del trabajo docente, y b) nuevas condiciones de trabajo y la cuestión de la profesionalización. Con respecto a los primeros nombra las siguientes causas: i) la masificación de la escolaridad con exclusión social; ii) los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones de profesores y estudiantes, y en la estructura y dinámica de la familia; y, iii) los cambios en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). En tanto, con respecto a las nuevas condiciones del trabajo y el problema de la profesionalización, Tenti (2007) nombra las siguientes razones: a) la «cuasiprofesión» de la burocracia educativa y la docencia; b) la emergencia de las organizaciones que superan la burocracia; y, c) la disputa por la definición del contenido de la profesionalización.

Bolívar et al. (2005) enfatizan, en particular, en las nuevas condiciones del trabajo como causa para explicar la crisis identitaria en el caso español. En concreto, se refieren a la reforma educativa de los 1990 en su país como gatillador de esta crisis. Para el caso chileno, Assaél et al. han investigado la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial, como posible inductor de cambios en la identidad docente, concluyendo en este estudio que: «(...) la [ley] SEP está produciendo cambios en la cultura e identidad docente (...)» (2012, p. 226). En este mismo sentido, otros estudios contemporáneos en Chile han manifestado que existe una interpelación de parte de las nuevas políticas públicas educacionales a las identidades laborales docentes, «nociones de profesionalización contenidas en estas políticas [que] difieren de aquellas con las cuales se ha construido históricamente la identidad de los profesores de los sistemas públicos más cercanas a la ética del servicio público que a la idea de incentivos individuales por resultados» (Sisto, 2011, p. 280).

Por su importancia respecto a la crisis y disputa social de la identidad docente, conviene detenerse en el origen, naturaleza y características de estas políticas educacionales. En el caso chileno estas políticas tienen un antecedente directo en el contexto de la última dictadura —periodo 1973-1990— y los cambios legales —como el decreto con fuerza de ley n.º 1/3063, que traspasa los establecimientos educacionales básicos a los municipios, descentralizando el sistema—, cambios que se cristalizaron en la Constitución Política de 1980 y, en el caso de la educación, en la Ley General de Educación de 1990 (Fardella et al., 2016; Sisto, 2012). Con el fin de generar un mercado de escuelas que compitan entre sí en el marco de un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda de tipo *voucher*, se descentralizó el sistema educativo, traspasando la administración de las escuelas desde el Ministerio de Educación a la gestión local por medio de las municipalidades, agregando, además, prestadores privados de servicios educativos, los cuales también reciben fondos públicos (Sisto, 2012).

El término de la última dictadura en 1990 no acabó con el modelo educativo vigente, sino que este sufrió varias modificaciones, sofisticándose con la incorporación de nuevos desarrollos de la gestión (*management*), los cuales se basan en la administración de la empresa privada, supuesto paradigma de eficacia y eficiencia en la gestión de recursos y la obtención de resultados (Sisto, 2011). El modelo de administración de la *nueva gestión pública* ha inspirado la implementación de la política de evaluación e incentivos al desempeño docente, la cual tiene como rasgos principales: «evaluación según estándares, pago dependiente de resultados y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional» (Sisto, 2012, p. 37). Esta política se inicia en la primera década del 2000, con la reforma del año 2001 (ley

19.715) y con la reforma del año 2004 (leyes 19.933 y 19.961), en la cual se instala una carrera docente sujeta a evaluaciones de desempeño, generando un sistema obligatorio de evaluación de los docentes que trabajan en el sector municipal. Según Sisto:

estas políticas interpelan directamente a las identidades profesionales de los docentes, estableciendo nuevos criterios de demarcación, no sólo acerca de qué sera considera como un desempeño adecuado, sino también acerca de quién será incluido y quién será excluido de la categoría de buen profesor (2012, p. 38).

5.2. Identidades Sociolaborales en Profesoras/es

Para Dubar (2006) las formas identitarias pueden tomar cuatro modos de identificación de acuerdo de los individuos: a) la forma de identidad biográfica para otros/ forma cultural; b) la forma relacional para otros/ forma o identificación estatutaria; c) la forma relacional para sí o el sí propio reflexivo; y, d) la forma biográfica para sí o la identidad narrativa. Aunque a nosotros nos interesa, sobre todo, el cuarto tipo, usaremos esta tipología para distinguir dos tipos de identidades sociolaborales en la literatura: las *identidades sociolaborales de tipo estatutaria* y las *identidades sociolaborales de tipo reflexivo*.

La identidad sociolaboral, según Cornejo, corresponde a la representación de «sí mismo de un oficio o profesión que se construye a partir de la pertenencia a un grupo, de representaciones subjetivas del grupo y de las representaciones» (2012, p. 89), explícitas en el conjunto de la sociedad respecto del oficio en cuestión. De esta definición, sin embargo, no se deduce directamente quien define el oficio docente, por lo que, en primer lugar daremos cuenta de la definición externa del oficio, lo que llamaremos identidades sociolaborales de tipo estatutaria, siguiendo a Dubar (2006). En particular, estas identidades docentes se han investigado por medio de narrativas identitarias disponibles, discursos sociales que están socialmente accequibles en los espacios de formación y desarrollo docente, que son impulsados desde instituciones sociales determinadas —como el Estado o la Iglesia Católica—, las cuales aparecen muchas veces como «deber ser» docente.

En este contexto situamos la propuesta de Núñez, quien afirma la existencia de cuatro identidades sociolaborales docentes a lo largo de la historia del oficio en nuestro país: el *docente misionero*, el *docente sacerdote republicano*, el *docente como funcionario público* —o *técnico*— y el *docente profesional* (Núñez, 2004). Para Núñez estas identidades docentes se vinculan a cuatro revoluciones educativas históricas sucesivas: aparición de la escuela, construcción del sistema nacional de educación, masificación de la enseñanza y, por último, emergencia de la sociedad del conocimiento (Núñez, 2004, 2007).

De las identidades sociolaborales recién mencionadas, Cornejo señala que «la perspectiva más difundida en el estudio del oficio docente ha sido, desde hace décadas, la perspectiva de la identidad profesional docente» (Cornejo, 2012, p. 85), consolidándose, de hecho, durante los 1990 de un área de investigación en sí misma (Beijaard et al., 2004).

Sin embargo, en este punto cabe aclarar que parece poco plausible que los/as profesores/as hayan realmente asumido alguna identidad sin ningún tipo de cuestionamiento o resistencia. En este mismo sentido, Street se manifiesta cuando expresa: «La evidencia desde las escuelas, entonces, sugiere que no porque la escuela sea una estructura inamovible, netamente conservadora, los profesores sean reproductores de los patrones tradicionales» (2003, p. 601). Por lo mismo, vale entender estas propuestas institucionales como posibles identidades que pueden tener relativa suerte en la construcción efectiva de la identidad particular de cada docente.

Así, a estas identidades sociolaborales estatutarias, otros autores han agregado para el contexto latinoamericano la existencia de dos tipos: una identidad *docente militante* (Street, 2003) y, también, una identidad docente como intelectuales, *investigadores reflexivos* y críticos de sus prácticas laborales (Giroux, 1990; OPECH, 2008). Ambas identidades refieren, a diferencia de las anteriores, a un proceso de construcción colectiva de la identidad docente, por lo que, siguiendo a Dubar (2006) refieren más a lo que este autor denomina *forma identitaria relacional para sí*, por lo que las distinguimos y las denominaremos *identidades sociolaborales reflexivas*, porque dan cuenta, como su nombre sugiere, de un proceso reflexivo colectivo de construcción identitaria del profesorado.

A continuación revisaremos las características de cada una de estas identidades docentes, caracterizándolas y dando un pequeño contexto histórico. Cabe señalar que tal como afirman algunos autores (Cornejo, 2012; Núñez, 2007), el surgimiento de cada una de estas identidades docentes suponen consi-

güentes acumulaciones en la cultura docente contemporánea, «en el que junto a la superposición [de identidades] se dan fenómenos de integración, selección y contradicción de núcleos identitarios» (Cornejo, 2012, p. 92).

5.2.1. Identidades Sociolaborales Estatutarias

5.2.1.1. Identidad Docente Misionera

La primera revolución educacional en la historia de Chile fue la instauración de la escuela, lo que sucede entre la etapa histórica colonial y los primeros años de la independencia nacional, época en que habría surgido la *identidad docente misionera* (Cornejo, 2012; Núñez, 2004, 2007). Quienes ejercían el oficio docente eran eclesiásticos o voluntarios, ninguno de los cuales tenían estudios especiales para la enseñanza, siendo «el saber que los habilitaba (...) el dominio de la lectura y la escritura, (...) rudimentos matemáticos y algunas nociones culturales elementales» (Núñez, 2007, p. 151). Los clérigos que realizaban esta labor compartían la identidad misionera, por medio de la cual enseñaban las letras como aspecto de su misión más amplia: evangelizar (Núñez, 2007).

5.2.1.2. Identidad Docente Sacerdote Republicano

Con el surgimiento del Estado chileno a comienzos del siglo XIX, los primeros gobiernos entendieron la educación como compromiso del naciente Estado, lo cual se manifestó, por ejemplo, que a finales de la década de 1820, en la ciudad de Santiago existiesen once colegios, «que daban una segunda enseñanza ya muchísimo más amplia que la proporcionada a comienzos de siglo» (Labarca, 1939, p. 84). Además de fundar estas nuevas instituciones educativas, se ocuparon del oficio docente, generando un reglamento, lo cual consideraba que el oficio «era estratégico en la legitimación y consolidación simbólica del nuevo ordenamiento» (Núñez, 2007, p. 152). En la primera normativa sobre el oficio exigieron tres características para quienes desempeñaban la enseñanza: patriotismo, catolicidad y moralidad; a estas características se le agregó el requisito de demostrar un mínimo dominio del saber escolar deseable del momento (Núñez, 2004).

Así, con el surgimiento de los maestros laicos, a la luz del iluminismo moderno, las naciones contemporáneas replicarían el modelo colonial de la Iglesia Católica, convirtiendo a los maestros en estándares del saber y la razón contra la ignorancia y la superstición «con el mismo sentido misionero de quienes predicaban el evangelio cristiano» (Núñez, 2004, p. 3).

La segunda revolución educacional en la historia de Chile fue la constitución del sistema público de educación que, en sus inicios, contó con los maestros de la fase anterior (Núñez, 2007). Estos eran «preceptores» sin una adecuada formación y con escaso capital cultural, una parte de origen religioso, siendo los maestros laicos pagados con fondos gubernamentales o municipales o, en su defecto, por los propios apoderados de los estudiantes (Núñez, 2007). Al comenzar la edificación del sistema nacional de educación, el Estado se responsabilizó del problema de la formación docente para la instrucción primaria, fundando la primera «Escuela Normal de Varones» en 1842.

Con el acto institucional de la fundación de la primera Escuela Normal se acuña el concepto de «idoneidad» que, incluso hoy, distingue de manera formal el/la maestro/a improvisado/a de quienes han tenido una formación específica para la enseñanza (Núñez, 2007). En las décadas que siguieron la distinción entre maestros/as con formación especial y los/as que no, separó a los/as maestros/as, siendo los legos o improvisados, al comienzo, clara mayoría, pero, poco a poco, fueron disminuyendo su número en favor de los/as normalistas (Núñez, 2007). Otro rasgo de la docencia en esta etapa fue la creciente feminización del preceptorado primario, siendo escaso el número de mujeres en 1840, pero llegando a ser mayoría a partir de la década de 1880 y, más aún, representando ya un 82% del total para 1910 (Núñez, 2007).

En paralelo a la construcción de un sistema nacional de educación, en que las Escuelas Normales fueron la principal institución, hubo una preocupación por la educación de la elite, en el cual la Universidad de Chile aparece tanto el motor de partida como el gestor del desarrollo de la educación secundaria y, también, la «superintendencia» del naciente desarrollo de la educación primaria, hasta 1860 (Núñez, 2007). «Aunque comparativamente muy ilustrados, los docentes de secundaria carecían de la “idoneidad” profesional específica que se exigía a los maestros y maestras primarias» (Núñez, 2007, p. 154). Esto se subsana con la creación del Instituto Pedagógico en 1889, institución que cumple la función de formar docentes para la enseñanza secundaria, tanto en la dimensión pedagógica como académica-disciplinaria (Núñez, 2007). Con posterioridad, se suma la fundación en 1905 del Instituto de

Educación Física y Técnica y, en 1947, el Instituto Pedagógico Técnico; el primero, para constituir docentes de Educación Física y de Artes Manuales; el segundo, orientado a formar profesores/as para la enseñanza técnico-profesional (Núñez, 2007).

Así, en este periodo de la construcción de los sistemas nacionales de educación, el Estado fue el principal vocero del discurso sobre la identidad docente, en el cual los/as docentes «encuadrados en las estructuras estatales de enseñanza pública fueron objetivamente definidos como funcionarios/as públicos/as y terminaron asumiendo esa identidad, la cual frecuentemente se asoció con el referido rasgo de sacerdocio laico» (Núñez, 2004, p. 3). Sin embargo, Núñez también refiere que en este periodo se constituyeron tres identidades menores distinguibles: la del normalista, la del «profesor de Estado» y la del profesor para la enseñanza técnica (Núñez, 2007). «La identidad del normalista era de índole técnica, mientras que la del profesor de Estado era una mezcla de elementos propios de las profesiones liberales y de elementos académico-disciplinarios que la constituyó en “semiprofesional”» (Núñez, 2007, p. 155). Por último, la identidad de los docentes de la enseñanza profesional también obedecía a la mezcla entre la condición técnica propia de los normalistas y una versión más empobrecida de los dominios académicos de los/as docentes de liceos (Núñez, 2007).

Para Cornejo, siguiendo a otros autores, la identidad laboral del sacerdote republicano, que surge con la construcción del Estado, es central en la historia de los docentes en América Latina, «proceso en el cual se le asigna al sistema educativo y a la labor de los docentes un rol fundamental como transmisores de la cultura dominante» (Cornejo, 2012, p. 92). Este fenómeno tendría un símil en países europeos como Inglaterra, en donde se requiere, a mediados del siglo XIX, a un/a docente con espíritu satisfecho que sea poco proclive a vicios como la arrogancia, la vanidad y la insatisfacción (Jones, 1993). El propósito de renuncia y sacrificio característico del apostolado, constituye un oficio para el cual se exigían ciertos rasgos morales y, además, vocación, pero no se requerían ni conocimientos complejos ni aprendizaje continuo ni tampoco recursos de apoyos didáctico ni exigencias básicas respecto de las condiciones laborales (Cornejo, 2012).

Cornejo (2012) destaca tres rasgos centrales del oficio docente construido en esta primera época: a) la existencia de una teoría implícita «bancaria» del conocimiento, basado en el supuesto de un saber correcto, propio de la cultura legitimada de la época, y claramente distinguible de los saberes subalternos;

b) el apoyo en la institución escuela y la cultura asociada, en el cual se incluye la disciplina autoritaria, la vigilancia, el examen, entre otros; y, c) la alianza de los docentes con el Estado, construcción que incluyó pertenencia y lealtad.

Aclaremos que mientras algunos rasgos de la identidad *docente de sacerdote republicano* están en crisis, otros intentan salvaguardarse en algunas de las propuestas actuales de identidad. Tenti (2007), por ejemplo, afirma la crisis de dos dimensiones clásicas de esta *identidad misionera*: en primer lugar, la vocación como actividad no elegida que el/la profesor/a, quien está obligado a asumir como una misión y, en segundo lugar, el componente de gratuidad, sacrificio y desinterés. Sin embargo, el mismo autor constata que:

en todos los trabajos que se realizan de persona a persona (servicios personales) se exige el dominio de ciertas competencias técnicas instrumentales más un plus ético de «compromiso», «respeto» y «cuidado» por el otro, en este caso el niño, adolescente o alumno con quien trabaja el docente (...). [Por lo cual este] elemento «no racional» del oficio debe ser incorporado en la definición de una nueva profesionalidad de la docencia (2007, p. 349).

5.2.1.3. Identidad Docente Funcionario Público o Técnico

Con la creciente intervención estatal en el desarrollo de la docencia en Chile, el Estado constituyó la condición funcionaria, la tercera gran identidad docente (Núñez, 2004). «El hecho de que en alta proporción fueran empleados del Estado nacional centralizado los incorporó [a los/as docentes] a la cultura burocrática, con sus rasgos de uniformidad, jerarquización y desempeños conforme a normas» (Núñez, 2007, p. 157). Esta identidad se tornó más relevante entre la década de 1940 y la década de 1970, ya que durante este periodo hubo un aumento constante del número de docentes, bajo las órdenes de un sistema político y económico que no pudo atenderlos en la justa medida, sobre todo en relación a los recursos, lo cual llevó a una suerte de proletarización, que dio origen a una cultura magisterial de solidaridad entre pares, favorecida por el encuadramiento funcionario (Núñez, 2007).

Núñez considera que es el Estado chileno es el principal impulsor y constructor de discurso docente, Estado que, para hacer posible la masificación del sistema escolar, construyó:

la primitiva formación especializada de docentes: conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueron eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza. Así, la formación inicial de docentes se constituyó en principal constructora de identidad, con el sello de la definición técnica “normalizada” del trabajo a enseñar (2004, p. 4).

Así, según Núñez, desde mediados del siglo XX y, en particular, entre los años 60 y 1973, en Chile se produjo una veloz fase de expansión educativa. En primer lugar, las «demandas de la masificación de las escuelas y liceos llevaron a seguir reclutando maestros/as y profesores/as sin título, aunque los graduados ya eran mayoría. Por otra parte, se produjeron cambios en la institucionalidad de formación inicial de los docentes» (2007, p. 156). Tras la falta de reconocimiento normativo se encontraba una noción implícita de los docentes como «técnicos»: trabajadores calificados, con una formación especial, sin embargo, asignados a realizar de forma hábil tareas de ejecución de complejidad media, de acuerdo a los diseños desarrollados por expertos ajenos del desempeño docente en sí (Núñez, 2007).

Este fenómeno, según Cornejo (2012), también se dio en otros países de América Latina, en que desde mediados del siglo XX aparece una nueva identidad docente, a partir del auge de teorías que defendían la urgencia de racionalizar y tecnificar la educación escolar. En este núcleo de identidad, los/as profesores/as aparecen como hábiles técnicos en la aplicación de validadas metodologías y métodos de enseñanza, «como un ejecutor especializado y eficaz de normas institucionales y de elementos de didáctica escolar generadas desde el Estado y sus círculos de especialistas» (Cornejo, 2012, p. 95). La teoría implícita del conocimiento de esta identidad docente es racional y tecnocrática; el currículum escolar, por lo tanto, es concebido como neutro en términos ético-políticos, objeto de elaboración y programación por parte de los expertos, lo que posibilita la estandarización de los procesos pedagógicos (Cornejo, 2012). En esta identidad docente, el lugar de los/as docentes cambia, el oficio pierde el sentido social y político propio de la alianza que existía con el Estado; se limitan los aspectos de la autonomía de la labor docente a la mera elección de técnicas y métodos ya diseñados, pasando desde la construcción de «nación, Estado y cultura (...) a un engranaje de la “producción” educativa» (Cornejo, 2012, p. 95).

Para explicar el surgimiento de esta nueva identidad docente en Chile, identidad como técnico, Núñez apela, en primer lugar, a los cambios en los procesos de formación inicial (2007). Ya que el régimen de internado y su extensión por seis años entre el egreso de la escuela primaria y el comienzo en la docencia se volvieron incompatibles con la urgencia de mayor personal graduado de enseñanza, en «(...) 1967 se decretó que en adelante la formación de profesores para la educación inicial y básica se haría reclutando estudiantes egresados de la enseñanza media» (Núñez, 2007, p. 157). Sin embargo, sería el gobierno de Pinochet (1973-1990) quien daría el paso definitivo a la formación unificada de profesores al suprimir las Escuelas Normales y concentrar sus infraestructuras en las instituciones de educación superior de la época (Núñez, 2007). Más adelante, con la remodelación privatizante de la educación superior de 1981, en la cual se incluyó la decisión de desintegrar la histórica sede de la formación de docentes de la Universidad de Chile, se estrechó el reconocimiento estatal del carácter profesional de la formación docente; esto, en el fondo, era afirmar que este basamento era superfluo y que los docentes se podían preparar en los institutos profesionales, legitimando la concepción técnica del trabajo docente (Núñez, 2007).

A lo anterior se sumó el efecto de la masificación de fines de siglo, la cual, sobre todo, afectó a la educación media e inicial desde los '90 (Núñez, 2007). Este proceso, a su vez, se relacionó con el debilitamiento de la condición funcionaria: «la proporción de docentes que pertenecen al sistema público municipal ha decrecido casi proporcionalmente a la disminución del tamaño de éste» (Núñez, 2007, p. 159). Así, en consecuencia, aumenta la proporción del sector docente bajo administración privada y, más aún, los liceos y escuelas particulares tienden a ser la puerta de entrada de los recién egresados al desempeño profesional (Núñez, 2007).

5.2.1.4. Identidad Docente Profesional

Así, bajo el alero de la sociedad del conocimiento, la cuarta revolución educativa, según Núñez (2004, 2007), aparece en los últimos lustros una nueva identidad docente: docente como profesional. Para Núñez, la «primera profesionalización» fue obra de la institucionalidad estatal, la que se preocupó de forma constante de constituir y ampliar la formación inicial de docentes, como ya vimos, por medio de las Escuelas Normales y de instituciones formativas como el Instituto Pedagógico. Por su parte, esta segunda profesionalización se estaría produciendo bajo un doble impacto: a) los efectos del shock de privatización del sistema escolar, iniciado en los años 1980; y, b) una nueva política estatal hacia el tra-

bajo docente, que intenta rediseñarlo como profesional, en el sentido actual de la palabra (Núñez, 2007). En este sentido, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (1996) recomienda a los gobiernos, entre otras medidas: la elaboración y puesta en práctica de políticas que atraigan y mantengan en la profesión docentes a los profesores y profesoras motivados y competentes; favorecer la innovación educativa; y, reforzar la autonomía de los docentes y su sentido correspondiente de responsabilidad.

Para Núñez (2007), de hecho, se han generado una serie de iniciativas estatales en las remuneraciones docentes, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, que dan cuenta de avances en el sentido de una profesionalización. Más aún, ilustra lo anterior con la elaboración del *Marco de la Buena Enseñanza*, conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben mostrar los profesores/as y, además, la adopción de un régimen nacional de evaluación de desempeño, lo cual fue un consenso entre empleadores municipales, Colegio de Profesores y gobierno (Núñez, 2007).

Por su parte, Tenti plantea que existe una tensión resuelta solo por cada agente individual «entre las exigencias del funcionario (que cumple una función, respeta un reglamento, se hace responsable del logro de objetivos sistémicos o de política educativa, etc.) y las del sujeto actor (autónomo, creativo, responsable, etc.)» (2007, p. 346), sujeto actor que se asocia a la profesión docente.

Además de esta tensión, Lang (2006) afirma que en la disputa sobre profesionalización docente se enfrentan dos tipos ideales de racionalización laboral: el modelo «tecnológico» y el modelo «orgánico». El primero, ligado a la tradición burocrática, prioriza la racionalidad instrumental —acomodación de medios a fines—, la eficiencia y optimización en el uso de los recursos, la estandarización de los procedimientos y objetivos, etcétera. El segundo más bien se dirige a la puesta en práctica de soluciones interactivas, confiando en un tipo de improvisación controlada; en este modelo orgánico no se trata solo de imponer una racionalidad instrumental sino de realizar una actividad que se fundamenta en consideraciones políticas, éticas y culturales. En el modelo «tecnológico» reina el profesional como tecnócrata, privilegiando un control técnico de la actividad; en el modelo orgánico predomina la idea de un profesional «clínico», confiando en el autocontrol basado en la responsabilidad y autonomía de los/as docentes.

Según Tenti (2007), la mayoría de las políticas sobre profesionalización docente, que se ensayaron durante la década de los noventa del siglo pasado, se basaron más en la racionalidad técnico-instrumental que en la racionalidad orgánica. Aunque muchas apelaron al discurso de mayor autonomía de los docentes —recurriendo, por ejemplo, a su compromiso y creatividad—, al mismo tiempo desplegaban un repertorio de dispositivos de medición de calidad de los resultados de aprendizaje, definición de contenidos mínimos curriculares, evaluación de la calidad profesional de los docentes que, a final de cuentas, reforzaron el control externo sobre el trabajo de los/as profesores/as. Esta contradicción permite entender la oposición mayoritaria de los gremios docentes a estas iniciativas de profesionalización.

Para Cornejo (2012), este complejo escenario ha generado debates entre los investigadores del oficio docente con respecto al uso de la categoría identidad en la actualidad. Hay una tendencia que ha optado por replantear la importancia de la identidad, tanto como objeto de investigación como con relación al desafío de la profesionalización, como sería el caso de Núñez (Cornejo, 2012). Por otra parte, hay investigadores que han abandonado el uso de la categoría identidad profesional para estudiar la actualidad del oficio docente (Cornejo, 2012). Los autores que defienden el uso de la categoría argumentan la reivindicación histórica de los docentes como profesión valorada socialmente o la existencia de una oportunidad histórica para materializar esta profesionalización nunca antes lograda en Chile (Cornejo, 2012). Esto se complica aún más con el hecho de que el discurso de la profesionalización docente se defiende desde una postura de promoción de políticas educativas en curso (Tenti, 2006), cuestión que ocurre cuando los teóricos más destacados de este debate en Latinoamérica se posicionan desde la administración de políticas nacionales o de organismos internacionales (Cornejo, 2012). Por estas razones, entre otras, varios investigadores de América Latina han afirmado que la profesionalización docente es una trampa de discurso.

La profesionalización docente aparece como un término opuesto al de vocación y función burocrática, que representan un lugar de pasado y desvalorización social que ningún docente querría (Oliveira, 2006). Se ha criticado también el uso de la profesionalización como criterio de legitimación y aceptación de regulación por parte de los docentes (Cornejo, 2012, p. 100)

5.2.2. Identidades Sociolaborales Reflexivas

5.2.2.1. Identidad Docente Militante e Identidad Docente Investigadora Reflexiva

En este contexto, Street (2002) señala un tercer núcleo consistente de identidad sociolaboral, la identidad de los/as profesores/as como militantes. Esta identidad varía de país en país en América Latina, desde México, un caso de fuerte alianza entre el Estado y los sindicatos oficiales, hasta Chile, país en donde el sindicalismo docente costó bastante que lograra articularse durante el siglo XX (Cornejo, 2012).

En esta línea minoritaria de identidades docentes, algunos autores plantean la configuración de una identidad docente de carácter crítica, la que emerge en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la confluencia de sectores sindicalistas docentes con investigadores de la pedagogía crítica (Cornejo, 2012). Consistiría en una identidad docente que integra roles de intelectuales, investigadores reflexivos y, también, críticos de sus prácticas docentes; se parte de la noción de que las escuelas cumplen un papel reproductor del sistema económico, social, cultural y político por medio del currículum (Giroux, 1990; OPECH, 2008). Se piensa que por medio de la labor docente se contribuiría a la transformación del sistema en la perspectiva de construir sociedades más equitativas; el docente es entendido como un/a profesional crítico/a, que entiende el carácter social y político de la tarea de la enseñanza, que busca de manera permanente la autonomía respecto a contenidos curriculares, métodos y técnicas de enseñanza y evaluación (OPECH, 2008).

5.3. Familia de Fenómenos Biográficos Identitarios

Siguiendo la clasificación de Dubar (2006), la última forma identitaria en aparecer históricamente es la que denomina *forma biográfica para sí*.

A forma «biográfica para si» é aquela que implica o questionamento das identidades atribuídas e um projecto de vida com longevidade. É «esta história que cada um conta a si próprio sobre aquilo que ele é», esse **Si narrativo** que cada um tem necessidade de ver reconhecido não só pelos «Outros significativos» mas também pelos «Outros generalizados». É um indício duma bus-

ca de autenticidade, um processo biográfico que se faz acompanhar de crises (...). É a continuação dum Eu projectado nas pertenças sucessivas, perturbado pelas mudanças exteriores, abalado pelas vicissitudes da existência. É a continuação dum ethos, ou melhor, duma ambição ética que dá um sentido a toda a existência. Eu chamar-Ihe-ei, relativamente a Ricoeur, identidade narrativa.¹ (2006, p. 52)

A continuación se presentará una revisión dialogada entre varios autores y corrientes del marco de la psicología, los cuales han trabajado el concepto de identidad y otros fenómenos de lo que sería la identidad narrativa. En primer lugar, esta revisión considera la postura clásica de Erik Erikson (1902-1994), quien desarrolla los conceptos de *identidad*, *crisis identitaria* e *identidad negativa*, a mediados del siglo XX. Luego mencionaré la obra del psiquiatra crítico escocés Ronald Laing (1927-1989) sobre *falsa identidad* o *yo dividido*, contrapunto necesario a posturas contemporáneos de *múltiples yoes* (Gergen, 2006). Todos estos fenómenos identitarios están íntimamente relacionados, por los cual postulamos la denominación de *familia de fenómenos biográficos identitarios*.

5.3.1. Identidad Positiva

El psicoanalista y escritor Erik Erikson (1902-1994), discípulo de Anna Freud, desarrolló la noción de identidad en el marco de su teoría epigenética del desarrollo del ciclo vital (Erikson, 1985). La noción de *identidad* correspondería a la quinta etapa —de un total de ocho— del ciclo vital, en la cual el resultado deseable de este quinto estadio sería la construcción afirmativa de identidad o *identidad positiva* (ver Tabla 1 sobre los peligros y tareas según cada etapa del desarrollo del ciclo vital). Como la postura de Erikson entiende la identidad como resultado de un proceso de desarrollo, conviene enfatizar que las etapas anteriores —tanto en sentido cronológico como lógico— dan cuenta de pasos necesarios para una resolución adecuada de cada una de las etapas. En este caso, las propiedades sumativas

1 «La forma “biográfica para sí” es aquella que implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas y un proyecto de vida con larga duración. Es “esta historia que cada uno cuenta a sí mismo sobre aquello que él es”, este sí narrativo que uno tiene necesidad de ver reconocido no solo por los “otros significativos” sino también por los “otros generalizados”. Es un indicio de una búsqueda de autenticidad, un proceso biográfico que se acompaña de crisis (...). Es la continuación de un yo proyectado en pertenencias sucesivas, perturbado por cambios externos, sacudido por las vicisitudes de la existencia. Es la continuación de un *ethos*, o más bien, de una ambición ética que da un sentido a toda la existencia. Lo llamaré, relativo a Ricoeur, identidad narrativa». Traducción es nuestra.

del yo que resultarían de la correcta resolución de las etapas anteriores son, en orden de aparición: confianza básica, autonomía, iniciativa e industria. Por su importancia para comprender el concepto de identidad en la obra ericksoniana detallaré a continuación estas propiedades del yo.

La *confianza básica* implica la confianza en los proveedores externos, la confianza de los propios órganos biológicos en superar las urgencias y la confianza en considerarse merecedor de la confianza de estos proveedores externos (Erikson, 1985). La segunda propiedad, en Erikson asociada a la maduración anal-muscular, implica la reafirmación de la confianza en sí mismo luego de la conciencia de la posibilidad de elección, y de la violencia que implica su defensa; esta característica la denomina *autonomía*. La tercera propiedad, asociada al estado ambulatorio y a la genitalidad infantil, implica pasar de la autonomía, en tanto posibilidad, a la *iniciativa* por medio del movimiento de los propios deseos. La cuarta propiedad, asociado al periodo de latencia del desarrollo psicosexual, da cuenta de la necesidad de lograr reconocimiento produciendo cosas, de poder realizar trabajos útiles para los demás, lo que Erikson llamó *industria o laboriosidad*.

En esta línea, la identidad supone el resultado correcto de las etapas anteriores, es decir: *confianza básica* en sí mismo y en el mundo como tales; en la capacidad de elegir de manera *autónoma* y de enfrentarse al resto para lograr propios deseos; *iniciativa* para actuar en consecuencia con las decisiones; e *industria* para llevar a cabo de manera socialmente valorable las tareas (Erikson, 1985).

Entonces, para Erikson la identidad es:

(...) la experiencia acumulada de la capacidad del ego [yo] para integrar a dichas identificaciones con las viscititudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de nuestras dotes, y con las oportunidades que se ofrecen en los papeles sociales. El sentimiento de la identidad del ego es, por lo tanto, la confianza confirmada de que la igualdad y la continuidad coinciden en la igualdad y la continuidad del significado que uno ha adquirido para los otros, como se evidencia en la promesa tangible de una “carrera”. (1985, p. 212)

Erikson en *Sociedad y adolescencia* (1993), explicita que la identidad es un concepto que tiene componentes tanto psicológicos como sociales. Con respecto a los componentes psicológicos detalla las siguientes características: a) ser parcialmente consciente y parcialmente inconsciente; b) estar aco-

sado por la dinámica del conflicto y en sus estados agudos conducir a estados mentales contradictorios; c) poseer un periodo evolutivo, que implica haber pasado por los estados anteriores del desarrollo del yo y requerir de la resolución de su crisis para poder avanzar en estadios posteriores; y, d) se extiende tanto en el pasado como en el futuro.

Por su parte, con respecto al aspecto social de la identidad, este:

(...) debe ser explicado dentro de esa dimensión comunitaria en la que un individuo debe encontrarse a sí mismo. Ningún yo constituye una isla para sí mismo. A lo largo de la vida el establecimiento y mantenimiento de esa fuerza que puede reconciliar discontinuidades y ambigüedades depende del apoyo, primero, de modelos parentales y, después, de modelos comunitarios (Erikson, 1993, p. 12).

Tabla 1: Tabla resumen de las tareas y peligros por estadio de desarrollo, elaborado a partir de Erikson, 1985

Sensorio oral	Confianza vs Desconfianza							
Muscular anal		Autonomía vs Vergüenza, duda						
Locomotor genital			Iniciativa vs Culpa					
Latencia				Industria vs Inferioridad				
Pubertad y adolescencia					Identidad vs Difusión del rol			
Adultez joven						Intimidad vs Aislamiento		

Adultez							Generatividad vs Estancamiento	
Madurez								Integridad vs Disgusto, desesperación

5.3.2. Falsa Identidad y Múltiples Yoes

Este destino posible del curso del desarrollo vital puede ser truncado por diversas experiencias, las cuales dan cuenta de una serie de fenómenos ligados a la construcción identitaria eriksoniana. En este sentido, cabe consignar los planteamientos de la psicología experiencial y, en particular, del psiquiatra escocés Ronald Laing (1927-1989), quien describió y explicó el fenómeno que denominó *yo dividido* o *falsa identidad*, el cual se expresa en una distinción fenomenológica entre lo que es sentido íntimamente como yo y lo que es manifestado en lo social; lo segundo sería un *yo dividido* o una *falsa identidad*, que enmascararía la *identidad verdadera* (Laing, 1964). Esta condición, en casos extremos, daría curso a una psicosis y, según Laing, sería lo central del carácter esquizoide. Es importante considerar que este fenómeno, según este autor, nace de una desconfianza ontológica lo cual sería equivalente a la *desconfianza básica* del primer estadio del desarrollo de Erikson. De hecho, esta idea de que la resolución incorrecta del primer estadio promueve caracteres psicóticos o esquizoides se puede encontrar explícitamente en la obra eriksoniana: «En psicopatología, la ausencia de una confianza básica puede estudiarse mejor en los casos de **esquizofrenia infantil**, mientras que la debilidad de dicha confianza se hace aparente en las personalidades adultas esquizoides y en el carácter depresivo» (Erikson, 1985, p. 204, destacado es nuestro).

Acá conviene que nos refiramos a la original propuesta del psicólogo estadounidense Kenneth Gergen (1935-), quien en su clásico libro *El yo saturado, los dilemas de la identidad en la vida contemporánea* (Gergen, 2006), da cuenta que las tecnologías que se han hecho presentes en el siglo XX han generado una multiplicidad de experiencias, las cuales han provocado una incapacidad para construir un

sentido de continuidad. Así, la postura posmoderna —discurso que defiende Gergen en oposición a las posturas modernas y románticas—, defiende que esta saturación del yo desembocaría en experiencias de *múltiples yoes e identidades locales*, las cuales no son coherentes entre sí.

Esta apertura a la multiplicidad tiene mucho en común con el concepto de vida proteico, acuñado por Robert Jay Lifton. Este autor sostiene que en los estilos contemporáneos de vida se refleja cada vez más la imagen de Proteo, el dios del mar en la mitología griega, capaz de convertirse de jabalí en dragón, de fuego en agua. El estilo proteico se caracteriza por un continuo flujo del ser a lo largo del tiempo sin una coherencia evidente. El ser proteico «mantiene en su mente (y lo hace con frecuencia y de muy diversas maneras) imágenes contradictorias que parecen dirigirse simultáneamente en direcciones opuestas». Típicas de este estilo es la experimentación con el ser, el riesgo y el absurdo. (Gergen, 2006, pp. 338–339)

Así, tanto la *falsa identidad* de Laing como la *multiplicidad de yoes* de Gergen, darían cuenta de un incompleto proceso de identificación, tal como lo conceptualiza Erikson. Sin embargo, mientras Laing asocia este resultado al sentimiento de angustia, la psicopatología y, en particular, las dificultades adaptativas de la relación yo-entorno, Gergen celebra esta capacidad camaleónica de experimentar distintos yoes de acuerdo a los deseos contextuales y cambiantes. Podemos conjeturar que la explicación de la diferencia de ambas posturas se deba a la presencia o ausencia de la *confianza básica* o *seguridad ontológica*, confianza básica debilitada o ausente en la construcción de la *falsa identidad*, mientras que, al contrario, sí parece estar presente en la propuesta gergeniana.

Pese a esta diferencia, es claro que para ambos autores en la contemporaneidad —siglo veinte— habrían dificultades para desarrollar una identidad positiva eriksoniana. A las razones manifestadas por Gergen con sus tecnologías de saturación social, podemos añadir los cambios en la esfera del trabajo de acuerdo al sociólogo estadounidense Richard Sennett (1941-). En su obra *La corrosión del carácter*, Sennett describe los cambios en la producción de bienes y servicios durante las últimas décadas del siglo pasado y cómo estas modificaciones han generado una serie de condiciones que dificultan la construcción identitaria.

¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro. Si pudiera establecer el dilema de Rico [caso ejemplar que usa el autor de trabajador contemporáneo] en términos más amplios, diría que el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible (Sennett, 2000, p. 25).

Esta dificultad para construir identidad con el trabajo se puede explicar, también, por la capacidad del yo, que Erikson denomina *industria*, la cual refiere al reconocimiento social por el trabajo realizado. Esto estaría fallando en el trabajo contemporáneo, tal como lo cuenta Sennett, lo cual redundaría en una ausencia de identificación con el trabajo remunerado.

En todas las formas de trabajo, desde la cultura a servir comidas, la gente se identifica con las tareas que son un reto para ellos, tareas que son difíciles; pero en este lugar de trabajo flexible [caso de una panadería automatizada], con sus trabajadores de distintas lenguas que entran y salen cumpliendo un horario irregular, con pedidos radicalmente distintos cada día, la maquinaria es el único criterio real de orden, y por eso tiene que ser sencilla para todos. La dificultad es contraproducente en un régimen flexible. Por una terrible paradoja, cuando reducimos la dificultad y la resistencia, creamos las condiciones para una actividad acrítica e indiferente por parte de los usuarios (Sennett, 2000, p. 74).

5.3.3. Crisis de Identidad e Identidad Negativa

Otro concepto importante en la obra eriksoniana es *crisis de identidad*. Para caracterizarla Erikson (1993) plantea que: a) la crisis algunas veces son escasamente perceptibles y a veces lo son de manera muy marcada; b) en las crisis exacerbadas un individuo —o un grupo— puede perder la esperanza de contener los elementos reprimidos —*identidad negativa*— dentro de una identidad positiva; c) «la naturaleza del conflicto de identidad depende a menudo del pánico latente infiltrado dentro de un período histórico» (Erikson, 1993, p. 14), el cual puede deberse a miedos despertados por hechos nuevos, ansiedades despertadas por peligros simbólicos y el temor a un abismo existencial desprovisto de significado.

5.4. Experiencia, *Perezhivanie* y Vivencia

Para investigar esta familia de fenómenos identarios en el despliegue del sí narrativo (Dubar, 2006) postulamos como unidad de análisis la *experiencia*. Sin embargo, esta noción requiere cierta clarificación a la luz de otras dos categorías: *vivencia* y *perezhivanie*.

Utilizando al filósofo alemán Walter Benjamin (1892-1940) como fuente, seguiremos la elucidación de Staroselsky sobre la distinción entre experiencia y vivencia (2015). Según esta autora la noción de Benjamin de experiencia posee tres características que la distinguen de otras tradiciones filosóficas: a) la experiencia se elabora, sería una articulación de acontecimiento que registramos, por lo que no sería una mera recepción de datos, como se entiende el concepto en la tradición del empirismo; b) la experiencia benjaminiana es realizada por un sujeto colectivo, ya que se articula en la práctica colectiva de la narración, lo que le entrega un carácter intersubjetivo; y, c) la experiencia, según este autor, encuentra en el lenguaje el medio que la hace posible. Así, para Staroselsky (2015) la experiencia se distinguiría de la vivencia en que la vivencia sería privada, necesitando del lenguaje, de la intersubjetividad, para convertirse en experiencia.

Por su parte, *perezhivanie*, concepto de origen ruso, ha terminado por imponerse a las traducciones en castellano o inglés a sus alternativas terminológicas como vivencia o experiencia (Blunden, 2016). *Perezhivanie* es una categoría que estuvo más presente en la obra del último Vygotsky que otros conceptos integradores como *sentido*. Sin embargo, tuvo un destino parecido respecto a su olvido durante

buena parte del siglo XX, tanto entre los autores soviéticos como entre los investigadores occidentales (González Rey, 2016a, 2016b). Pese a lo anterior, la categoría se ha redescubierto en los últimos años, lo cual ha llevado a que se vuelva a mirar con atención renovada la obra tardía del autor soviético (González Rey, 2016b; Veresov, 2016).

González (2016a) afirma que existen dos periodos en la obra de Vygotsky en que el uso de *perezhivanie* está presente: el primer momento —anterior a 1928—, por ejemplo, en la obra *Psicología del arte*, en la cual es parte de un esfuerzo teórico por comprender los orígenes emocionales del ser humano; y, en su última etapa —desde 1932 a 1934—, en que aparece junto con nociones como *sentido* y *situación social de desarrollo*. En la opinión de González, «*perezhivanie* is that unit that integrates emotions, perceptions, and thoughts, and that also might integrate the “the full vitality of life,” as Vygotsky pointed out in *Thinking and Speech*, criticizing the divorce between intellectual operations and emotions»² (2016a, p. 3).

En *Psicología del Arte*, Vygotsky define *perezhivanie* «(...) as the emotion that characterizes the creative artistic performance, which also involves talent and operational processes»³ (González Rey, 2016b, p. 2). Sobre la base de esta relación, es posible pensar una nueva definición de la función psicológica como una función del sujeto, organizado como la indivisible unión de afecto e intelecto. A pesar de esta definición, Vygotsky en esta obra afirma que la esencia de *perezhivanie* permanece como un misterio (González Rey, 2016b).

A pesar de lo anterior, González (2016b) concluye del concepto de *perezhivanie* en Vygotsky: a) el concepto fue asociado con la idea que la función psíquica en la actuación creativa, que siempre encarna la unidad emoción-imaginación; b) la categoría representa un paso hacia una potencial nueva definición de motivación; c) *perezhivanie* adelanta la idea de que la motivación humana era esencialmente un proceso inconsciente.

2 «(...) *perezhivanie* es aquella unidad [de análisis] que integra emociones, percepciones y pensamientos, y aquella que también podría integrar «la plena vitalidad de la vida», como Vygotsky destacó en *Pensamiento y Habla*, criticando el divorcio entre operaciones intelectuales y emociones», traducción es nuestra.

3 «(...) como la emoción que caracteriza la actuación artística creativa, que integra tanto talento como procesos de ejecución», traducción es nuestra.

De manera más tardía, en el periodo de 1932 a 1934, Vygotsky vuelve a considerar la noción de *perezhivanie*, en esta ocasión en relación a nuevos conceptos como *sentido y situación social de desarrollo* (González Rey, 2016b). Aunque en este periodo, Vygotsky define a *perezhivanie* como *unidad de análisis* de conciencia, en la opinión de González (2016b) la categoría corresponde a la *unidad* de entorno y personalidad.

El investigador Marc Clarà en su texto *Vygotsky and Vasilyuk on Perezhivanie: Two Notions and One Word* (2016), por su parte, da cuenta de la relación entre *perezhivanie* en la obra de Vygotsky con el mismo concepto en la obra del psicólogo ruso Fyodor Vasilyuk. Clarà entiende que ambos son conceptos distintos, pero relacionables. La noción en Vasilyuk sería un tipo especial de actividad, mientras que la noción en Vygotsky sería un tipo especial de significado. El autor argumenta desde la tradición de la *teoría de la actividad*, lo cual sesga su lectura de la obra de Vygotsky. Sin embargo, se puede rescatar en la conceptualización de Clarà la idea de *perezhivanie* como *experienciado-cómo-lucha*, lo que sugiere un tipo particular de experiencia emocional como parte constituyente de la *perezhivanie*, un tipo particular de sufrimiento.

A diferencia de la interpretación anteriores, Veresov y Fleer (2016; Veresov & Fleer, 2016) intentan clarificar las distintas *unidades de análisis* que propone Vygotsky respecto a *perezhivanie*. En primer lugar, los autores afirman que hay dos acepciones de la palabra que se deben considerar: a) *perezhivanie* —experiencia— como acto, como «yo experiencio algo»; y, b) *perezhivanie* —experiencia— como contenido, «qué estoy experienciando». Además, en Vygotsky, *perezhivanie* también es presentado como un concepto —es decir, más abstracto que una definición o noción—, herramienta teórica, como sería en el caso de *Lectures of Pedology* en el cual *perezhivanie* se presenta como «(...) a concept which allows us to study the role and influence of environment on the psychological development of children in the analysis of the laws of development»⁴ (Vygotsky, citado en Veresov, 2016, p. 130). Al respecto, Veresov (2016) propone que *perezhivanie* como dos unidades de análisis: en primer lugar, del proceso de experienciar en el desarrollo infantil, unidad que da cuenta del entorno y de las características personales del niño; en segundo lugar, del contenido de la *perezhivanie* en la conciencia. La *perezhivanie* sería, en un aspecto, el relato de los infantes estudiados, el cual daría cuenta de la unidad de la personalidad del niño —o sus características personales— con las propiedades del entorno, la cual variaría caso a caso productos de estas características propias. Estas propiedades del entorno, en el caso

4 «(...) un concepto que nos permite estudiar el rol y la influencia del entorno sobre el desarrollo psicológico de los niños en el análisis de las leyes del desarrollo», traducción es nuestra.

del desarrollo infantil, Vygotsky la denominó *situación social de desarrollo*. En resumen la *perezhivanie* sería el prisma que refracta —metáfora de Vygotsky— la situación social de desarrollo y en esta interrelación desembocaría en la posibilidad del desarrollo infantil.

Para aclarar las distintas definiciones de *perezhivanie*, según Veresov & Fleer, compartimos el cuadro resumen en la Figura 1.

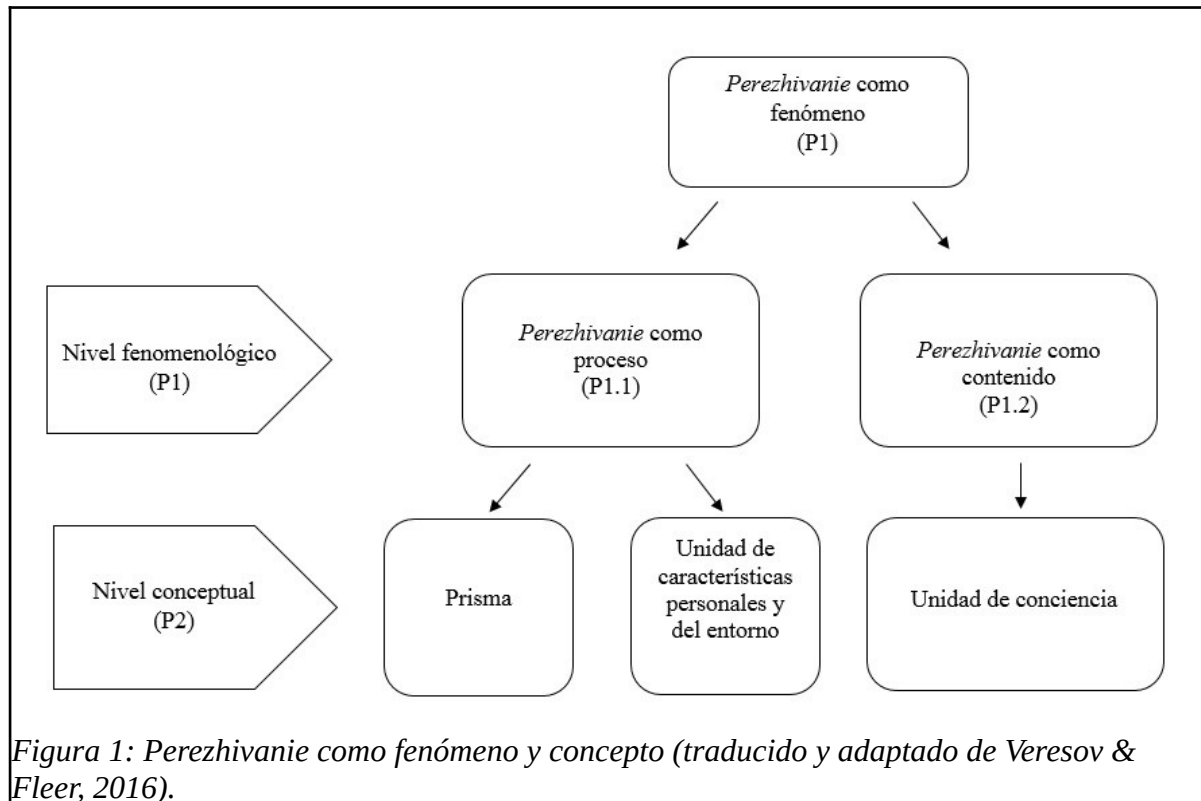


Figura 1: *Perezhivanie como fenómeno y concepto (traducido y adaptado de Veresov & Fleer, 2016).*

En definitiva, *perezhivanie* resulta una unidad de análisis que fue propuesta por Vygotsky, aunque también con cierta falta de desarrollo en las obras correspondientes. Esta falta se puede considerar subsanada por autores como Veresov & Fleer (Veresov, 2016; Veresov & Fleer, 2016), quienes han logrado clarificar a qué fenómenos podría referirse la categoría, haciendo un importante trabajo de interpretación que permitirá pensar posibilidades teórico-metodológicas para utilizar esta herramienta conceptual. Como señalamos antes, aunque conviene recordar, Veresov postula separar: por un lado, la noción de *perezhivanie* presente en Vygotsky en definiciones observacionales como el proceso de experimentar

y el contenido de lo experienciado; por otro, de las definiciones en tanto conceptos teóricos, dando cuenta de la unidad de análisis presente en Vygotsky de *perezhivanie* para unidad de análisis para comprender tanto el desarrollo infantil como la conciencia.

En el caso del desarrollo de la identidad, es clara la analogía en que se entiende una situación social de desarrollo que promueve la crisis de identidad. Así, la *perezhivanie* también se puede entender como los aspectos de lo experienciado y del contenido de la experiencia que permita estudiar, así como en el niño el desarrollo de la personalidad, el desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital tanto en adolescentes como en adultos.

En síntesis, consideramos que la categoría de *perezhivanie* puede ser útil para comprender procesos como *crisis de identidad*, sin embargo, creemos que la categoría *experiencia* tal como fue distinguida de *vivencia*, es la unidad de análisis mínima del relato, la cual servirá como unidad de comparación.

5.5. Identidad y Movimientos Sociales

La complejidad del fenómeno de los movimientos sociales han surgido una serie de paradigmas a lo largo del siglo XX y XXI, paradigmas que se han periodizado en cuatro etapas: a) estudio sobre movimiento social como movimiento obrero, siendo el enfoque del comportamiento colectivo y los modelos de privación relativa los paradigmas más representativos; b) la etapa que se inicia posterior a las movilizaciones del '68, siendo los paradigmas más notorios del periodo: la teoría de la movilización de recursos de origen estadounidense, y el paradigma de los nuevos movimientos sociales de raigambre europea; c) la tercera etapa surge en los ochenta e implica un acercamiento de los paradigmas prevalecientes de la etapa anterior, en los cuales destacan: el análisis de marcos, la estructura de la oportunidad política y redes; y, d) por último, se agrupan las contribuciones de los últimos años en relación a la globalización, el debate sobre la institucionalización y la normalización de los movimientos sociales (Santamarina, 2008). De las teorizaciones recién mencionadas, para efectos de esta investigación, consideraremos solo dos, ya que ambos se preocupan del constructo de identidad en relación con la acción colectiva: en primer lugar, el paradigma de los nuevos movimientos sociales; y, luego, el análisis de marcos.

El paradigma de los nuevos movimientos sociales surge en Europa como respuesta a las dificultades teóricas para explicar con los modelos hegemónicos —tanto el marxista como el estructural-funcionalista— una serie de nuevos movimientos que aparecen en la década de 1960, los cuales no se ajustan a las características del movimiento obrero (Iñiguez, 2003; Santamarina, 2008). En particular, las teorías marxistas fueron cuestionadas debido a la generalización de «la idea de que el conflicto entre las clases industriales estaba perdiendo importancia y que la representación de los movimientos como sujetos ampliamente homogéneos ya no era factible» (Berrío, 2006, p. 229). Este nuevo enfoque para el estudio de los nuevos movimientos sociales relaciona la acción colectiva con variables de tipo estructural que generan una búsqueda de identidad, ya que las progresivas tensiones sociales ligadas a la industrialización y burocratización traerían como consecuencia una pérdida de identidad, por el menoscabo de lazos y lealtades familiares (Javaloy, 1993). De hecho, en el sociólogo francés Alain Touraine (1925-) —uno de los exponentes más importantes de esta tradición (Berrío, 2006)— opondría la identidad social, la cual sería la consecuencia de la incorporación de los valores hegemónicos en la sociedad, con una auténtica búsqueda de identidad, lo cual sería posible por la militancia de un individuo o un grupo a la militancia por medio de los movimientos sociales (Javaloy, 1993). Por otra parte, el sociólogo italiano Alberto Melucci (1943-2001), otro destacado teórico de los nuevos movimientos sociales, afirma que en la sociedad compleja y/o posmaterial, «la nueva cuestión social deriva del hecho de que los conflictos se desplazan del sistema económico-industrial hacia el ámbito cultural y, concretamente, se centran en la identidad personal, el tiempo y el espacio de vida, la motivación y los códigos del actuar cotidiano» (Berrío, 2006, p. 235).

De acuerdo al sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos (1940-), la novedad de los denominados nuevos movimientos sociales resulta evidente, aunque duda que los NMSs (nuevos movimientos sociales) puedan ser explicados por una teoría única (De Sousa, 2001). Esto es así por las significativas distancias entre objetivos ideológicos y base social de los respectivos nuevos movimientos sociales de América Latina y los países centrales, diferencia general que no impide que haya grandes afinidades entre algunos movimientos sociales de ambos territorios. En particular, para el sociólogo portugués una de las novedades de los movimientos sociales de Latinoamérica reside:

en la ampliación de la política hasta más allá del marco liberal de la distinción entre estado y sociedad civil. Los NMSs [nuevos movimientos sociales] parten del presupuesto de que las contradicciones y las oscilaciones periódicas entre el principio del estado y el principio del mercado son más aparente que reales (...). La politización de lo social, de lo cultural, e incluso de lo personal, abre un inmenso campo para el ejercicio de la ciudadanía y revela, al mismo tiempo, las limitaciones de la ciudadanía de extracción liberal (...) (De Sousa, 2001, p. 181).

Para el pensador uruguayo Raúl Zibechi (2003), por su parte, el tránsito de los nuevos movimientos sociales en Latinoamérica posee las siguientes características distintivas: i) el arraigo territorial, estrategia que tuvo su origen en el medio rural, pero con el tiempo se fue extendiendo a lo urbano; ii) la búsqueda de autonomía, tanto de los Estados como de los partidos políticos, intentando con ello construir tanto autonomía material como simbólica; iii) el trabajo por la valorización de la cultura y la afirmación identitaria de los pueblos y sectores sociales; iv) la capacidad para formar sus propios pensadores e intelectuales, lo cual ha llevado a centralizar la tarea de la autoeducación y formación de sus dirigentes con criterios pedagógicos propios; v) el nuevo papel de las mujeres en estos nuevos movimientos sociales, ocupando lugares destacados en las organizaciones; vi) la preocupación por la organización del trabajo y su relación con la naturaleza, promoviendo relaciones igualitarias y horizontales con poca división del trabajo; y por último, vii) **las formas de acción instrumentales de épocas pasadas, como la huelga, tienden a ser reemplazadas por formas autoafirmativas, por medio de las cuales los nuevos actores sociales se hacen visibles y, por lo mismo, reafirman sus rasgos y señas de identidad.**

Un segundo enfoque que resulta útil para comprender la relación entre identidad y movimientos sociales es la perspectiva del análisis de marcos (*frame analysis*). Esta perspectiva se comprende en la tercera etapa teórica de la periodización de Santamarina (2008), periodo que ubica a finales de la década de 1980, y que implica un acercamiento teórico entre las teorías de los nuevos movimientos sociales y la teoría de la movilización de recursos. El origen de esta perspectiva nace de una serie de trabajos de sociólogos estadounidenses como David Snow, Robert Benford y William Gamson, quienes toman la noción de *enmarcado* del también sociólogo Irving Goffman (1922-1982) para aplicarlo al estudio de la acción colectiva (Chihu & López, 2004; Tarrow, 1997). La pregunta de estos autores sería: ¿cómo se

interpreta una situación para provocar una protesta colectiva?; **la respuesta respectiva es que por medio del paso de la identificación de una situación que parecía justa e inmutable a una injusta y modificable es que se inicia un proceso de movilización colectiva** (Acevedo, 2013). Esta modificación o toma de conciencia ha sido estudiada por medio de los «marcos» para la acción colectiva (Chihu & López, 2004). Detallaremos este proceso a continuación.

En primer lugar, la categoría de «marcos» de significación para la acción colectiva, de acuerdo a estos autores, consiste en: «un esquema interpretativo que simplifica y condensa la realidad a través de la selección, el señalamiento y la codificación de situaciones, eventos, experiencias y secuencias de acciones relacionadas con el presente o el pasado del movimiento social» (Chihu & López, 2004, p. 449). Gamson distingue tres dimensiones dentro de los marcos: agencia, injusticia e identidad. La dimensión de agencia consiste en la creencia de que los actores sociales son capaces de transformar las situaciones sociales por medio de la acción colectiva; la dimensión de injusticia consiste en una comprensión de las situaciones sociales que supone la existencia de una indignación moral frente a las mismas; **por último, el componente de identidad refiere a los procesos por los cuales se hace posible la emergencia de un agente colectivo capaz de modificar las situaciones sociales** (Chihu & López, 2004).

Así:

La tercera condición indispensable de las actividades de «enmarcado» de todo movimiento social **es la construcción de identidades**. Durante los «procesos de enmarcado» los miembros de las organizaciones de los movimientos sociales ofrecen afirmaciones acerca de los actores relevantes en el contexto de la acción colectiva. Los “procesos de enmarcado” y **de construcción de identidades** constituyen esfuerzos realizados con la finalidad de interpretar y de operar dentro de arenas de acción colectiva en donde el movimiento adquiere sentido para los participantes una vez que **la situación ha quedado enmarcada y se ha atribuido identidades a los individuos y a las colectividades** (Chihu & López, 2004, p. 254, el resaltado es nuestro).

En definitiva, para Revilla (2010), luego de varias décadas de análisis de los movimientos sociales y la identidad colectiva, de propuestas tanto teóricas como empíricas, se han producido una serie de avances. Esto ha permitido consolidar un cierto piso común, premisas que pueden sintetizarse en las siguientes: i) la acción colectiva es que realiza un sujeto colectivo, es decir, es diferente al agregado de las acciones individuales; ii) la acción colectiva es siempre un proceso interactivo y comunicativo; iii) la existencia de agravio o condiciones estructurales no es suficiente para explicar la acción colectiva; **iv) el proceso de acción colectiva es también un proceso de construcción de identidades colectivas;** v) existe una racionalidad compartida; y, vi) en el proceso de la acción colectiva se pone en juego tanto una dimensión instrumental como expresiva. Es decir, una de las premisas fundamentales de la investigación contemporánea de movimientos sociales es que la acción colectiva es un proceso de construcción de identidades colectivas.

5.6. Movilizaciones Sociales de Profesores del 2014-5

Durante los años 2014-5 se produjeron una serie de manifestaciones públicas de los profesores primarios y secundarios, los cuales lograron notable repercusión mediática. Aunque fueron en años sucesivos, la naturaleza de las demandas fue, en lo sustancial, muy distintas. En el caso del año 2014 las demandas se concentraron en el petitorio denominado «agenda corta», el cual contemplaba los siguientes temas: a) aumento del ingreso mínimo docente; b) bono de retiro; c) titularidad de los profesores a contrata; d) el fin del agobio laboral; y, e) pago de la deuda histórica (“Los 5 puntos del paro de profesores”, 2014). Por lo tanto, demandas asociadas, salvo la respectiva al agobio laboral, a reivindicaciones de tipo económico.

Al año siguiente, las movilizaciones se iniciaron el 1 de junio, movilizaciones que incluyeron acciones colectivas como un paro indefinido, marchas por las principales ciudades del país, actos culturales, cabildos educativos, entre otras acciones (“Colegio de Profesores inicia una semana continua de protestas”, 2015). La demanda fundamental de las/os profesoras/es fue el retiro del proyecto de ley sobre carrera docente, que se estaba tramitando en el congreso nacional, para una nueva formulación con la participación activa de los docentes (Ojeda, 2015). En particular, uno de los petitorios publicados contenía las siguientes demandas: a) ampliación al cincuenta por ciento del total de las horas remuneradas para el trabajo docente realizado fuera de la sala de clases (horas no lectivas); b) suspensión de la

evaluación docente durante el año 2015; c) exigencia de una nueva evaluación docente; d) universalidad contractual real con el Estado; e) derogación ley 20.501 denominada «ley sobre calidad y equidad de la educación»; y, f) mejoramiento de remuneraciones para todos los docentes (“Colegio de Profesores inicia una semana continua de protestas”, 2015).

Las movilizaciones docentes del periodo 2014-5 dieron cuenta, al parecer, de un cambio en la naturaleza de demandas de los profesores, al resultar durante el 2015 una serie de demandas propias del trabajo docente y no solo, como si sucedió en el 2014, de aspectos remunerativos (E. González, comunicación personal, 9 de mayo de 2016). Estas movilizaciones que tuvieron desarrollo nacional, fueron parte de un ciclo de movilizaciones sociales en el ámbito de la educación durante los inicios del siglo XXI, movilizaciones que pudieran haber generado cambios en aspectos del quehacer docente a nivel discursivo (Albornoz, 2015; Albornoz & Cornejo, 2017). En el caso de la historia de nuestro país existieron procesos históricos en que los docentes pudieron organizarse de manera colectiva (Reyes, 2009, 2014, 2018b; Salazar, 2009) y, así, constituirse en sujetos sociales por medio de visiones de futuro que correspondan a su particular subjetividad social (Abarca & Castañeda, 2012). Por ejemplo, la propuesta del gremio docente durante la década del 1920 consideraba que la educación no se podía reducir al aula, pues tenían una visión distinta a la tradicional con respecto al niño, promoviendo su acercamiento a la comunidad (Abarca & Castañeda, 2012).

En resumen, las movilizaciones del 2014-5 permiten pensar la eventual emergencia de un sujeto histórico —en el sentido teórico de Touraine (1978)—, un nuevo movimiento social que continúe la lucha por condiciones laborales adecuadas y por el sentido del trabajo. Este actor social, de acuerdo al consenso actual de los nuevos movimientos, debe ser un constructor de identidad (Revilla, 2010). Esta identidad, además, se daría, en este caso, en un contexto reconocido de crisis identitaria docente, producto, entre otras razones, de las nuevas condiciones laborales (Tenti, 2007). En el caso chileno, investigaciones contemporáneas muestran la influencia e interpelación en la disputa por una nueva identidad docente, influencia que se ha demostrado ser resistida por parte de los docentes, mezclando en algunas ocasiones las identidades sociolaborales tradicionales con las que estarían incentivándose desde el Estado (Assaél et al., 2012; Sisto, 2012).

6. MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado damos cuenta de la metodología usada en esta investigación, algunas de sus características y la justificación para el presente estudio. Además, en particular, nos referiremos al método de las historias de vida dentro del campo de la metodología cualitativa y la adecuación para los objetivos del presente estudio. Siguiendo las sugerencias de Ruiz (2012) detallaremos las siguientes fases de la construcción de historias de vida: preparativos, técnica de producción de datos y técnica de análisis de datos. Por último, nos referiremos a los aspectos éticos considerados a lo largo de la investigación.

6.1. Metodología Cualitativa y Método

La actual investigación se posiciona dentro de la ontología subjetiva, la epistemología cualitativa y la metodología cualitativa (González, 2000). Su adecuación al estudio de las construcciones identitarias se nos presenta en el nivel de lo simbólico-emocional. La epistemología cualitativa se sustenta en varios principios entre los que destaca: «el carácter constructivo- interpretativo del conocimiento, el papel de lo singular en este proceso y el carácter interactivo de la producción de conocimiento» (González, 2000, p. 65). Lo cualitativo se define, según el mismo autor, por un proceso en esencia distinto de producción de conocimiento que surge ante la necesidad de estudiar un objeto singular cualitativamente. Este sería el caso de la *familia de fenómenos identitarios biográficos*.

Parker (2002) define investigación cualitativa por medio de los siguientes tres puntos: a) es un intento por capturar el sentido que arma y que se encuentra dentro de lo que decimos en torno a lo que hacemos; b) es una exploración, construcción y sistematización de la importancia de un fenómeno determinado; y, c) es la representación clarificadora del significado de un problema o pregunta identificada. La presente investigación sobre la *familia de fenómenos identitarios biográficos* — a saber, *identidad positiva, falsa identidad, múltiples yoes, identidad negativa y crisis identitaria*— en un grupo de profesoras/es precisamente procura sumergirse en la complejidad de estos fenómenos por medio de las narrativas, intentando explorarlo y sistematizarlo en profundidad, por lo que consideramos que la investigación cualitativa se ajusta plenamente con este objetivo.

Múltiples estudios sobre, por ejemplo, la identidad —personal, social y profesional— se enmarcan dentro de la reivindicación de lo autobiográfico en la modernidad tardía (Pinzón, 2013): «En ella [la modernidad tardía] el espacio autobiográfico ha tomado lugar para dar cuenta de la multiplicidad e hibridación de textualidades que caracterizan la cultura contemporánea, donde lo experiencial y la experiencia propia se configuran como un valor privilegiado» (Pinzón, 2013, p. 83). Según este autor la identidad posee tanto una dimensión narrativa como simbólica porque esta identidad se construye en el discurso y no por fuera de este.

De entre los múltiples métodos de investigación cualitativa, elegiremos el método de las historias de vida, que de acuerdo a Ruiz «ofrece un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales en un modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones» (2012, p. 278) más que a los métodos que seleccionan y jerarquizan las respuestas en categorías previas. Según varios balances críticos de la sociología, «a pesar de sus dificultades metodológicas en la recolección y el análisis, los relatos de vida constituyen una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente, y a la riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable» (Bertaux, 1999, p. 2).

Según Ruiz (2012), el investigador social para elaborar una historia de vida se puede encontrar en dos situaciones: a) disponer de documento personal escrito y redactado de antemano—historias personales, diarios personales, cartas, artículos periodísticos, testimonios—; o, b) no disponer de tal documento y proponerse como investigador la construcción de una historia de vida. Nosotros nos encontramos en esta segunda situación, por lo que, siguiendo lo propuesto por Ruiz practicaremos las siguientes cinco fases: los preparativos, la producción de datos, el almacenamiento/archivamiento de los datos, el análisis de los datos y, por último, el informe final. De estos cinco etapas nos referiremos a continuación tanto a los preparativos, como a la producción de datos y el análisis de datos.

6.2. Preparativos

En esta primera fase, según Ruiz (2012), seleccionamos un conjunto de participantes fundamentado en el criterio de normalidad, ya que buscamos representantes ejemplares del grupo de docentes militantes de organizaciones docentes. En particular, la muestra tendrá en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) haber participado en alguna de las acciones colectivas de las movilizaciones docente del

2015 en Chile, y b) ser integrante o estar afiliada/o en la actualidad a alguna organización docente. Además, la muestra se diferenciará internamente de acuerdo a género y experiencia docente, para lograr una mayor diversificación interna (ver Tabla 1 para mayor detalle). Además, la investigación en el campo indica que la experiencia docente se relaciona directamente con la satisfacción con la enseñanza y la educación (Avalos et al., 2010). Cabe destacar que se decidió explícitamente darle mayor incidencia muestral a las participantes de género femenino ya que, de hecho, alrededor de siete de diez docentes en ejercicio en Chile son mujeres (de los Ríos & Valenzuela, 2013).

Tabla 2: Participantes según género y experiencia docente

		EXPERIENCIA DOCENTE		
		Hasta diez años	Entre diez y veinte años	Más de veinte años
GÉNERO	Hombre	1		1
	Mujer	1	1	2

En la tabla siguiente (Tabla 2) se resumen algunas características relevantes de los participantes del estudio, incluyendo género, edad, tiempo de ejercicio profesional, región de residencia al momento de realizarse las entrevistas y la/s organizaciones docentes en las cuales participa.

Tabla 3: Caracterización de las/os participantes

Nombre	Género	Edad	Tiempo de ejercicio profesional	Región de residencia	Organización docente
Y.	Mujer	68 años	40 años	VI Región	CdP, MP Sexta
A.	Hombre	53 años	26 años	VI Región	CdP, AdF de Graneros
M.	Mujer	51 años	27 años	VI Región	CdP, MP Sexta
D.	Mujer	44 años	16 años	RM	CdP, MUD
R.	Hombre	34 años	10 años	RM	CdP, MUD
L.	Mujer	32 años	5 años	V Región	CdP, MUD

6.3. Técnica de Producción de Datos

La principal técnica de producción de datos para la construcción de una historia de vida es la entrevista en profundidad (Della Porta, 2014). Este tipo de entrevista se puede definir como un tipo de comunicación directa entre el investigador y el entrevistado con el cual se mantiene una relación particular de conocimiento, que se basa en el diálogo, es espontánea, focalizada y de intensidad gradual (Gáinza, 2006). Esta técnica opera y produce datos de doble tipo: información verbal oral —en la cual también debe incluirse la información presente en la entonación, la voz, el ritmo, los silencios, la pronunciación, las pausas, etc.— e información de tipo gestual y corporal (Gáinza, 2006).

Existen varias características distintivas de la historia de vida dentro del campo de los materiales biográficos: su fuente de información es el propio individuo protagonista; su foco son las experiencias personales del entrevistado; cubre el tiempo de una vida entera; es un procedimiento interactivo; usa un esquema abierto de indagación; y su propósito es el análisis cualitativo (Della Porta, 2014). En la Tabla 3 exponemos esta comparativa entre distintos materiales biográficos.

Tabla 4: Comparativa entre relato de vida y otros materiales biográficos. Elaboración propia a partir de Della Porta, 2014

Nombre característica	Característica en relato de vida	Característica en otro material (denominación del material)
Fuente	Propio individuo	Otro individuo (documentos personales)
Foco	Experiencias personales	Otras experiencias (entrevista con experto)
Tiempo cubierto	Vida entera	Episodios más pequeños (otros materiales biográficos)
Procedimiento de investigación	Interactivo	Unidireccional (autobiografía)
Tipo de esquema	Abierto	Cerrado (encuesta)
Propósito	Análisis cualitativo	Otros fines (estudios de curso de vida)

La entrevista biográfica-narrativa es un medio ideal para delinear la identidad profesional, en su dimensión más personal (Bolívar et al., 2005). En un proceso en colaboración tipo *autoanálisis asistido*, implica reconstruir las experiencias e historias profesionales de forma que, en una comunidad de len-

guaje, posibiliten leer la realidad y construir la identidad en la narración (Bolívar et al., 2005). Los individuos construyen su identidad personal construyendo un autorrelato, que no es meramente recuerdo del pasado sino una forma de recrear la identidad con la intención de descubrir un sentido y construir un yo, que pueda ser socialmente reconocible (Ricoeur, 2009).

La entrevista biográfica que emplearemos se inspira en la propuesta de Kelchtermans (1994, 1999), la cual desarrolló este autor para el estudio del desarrollo profesional de los docentes. Lo central del procedimiento de investigación ideado por Kelchtermans es el ciclo de entrevistas biográficas, procedimiento que puede ser descrito como una auto-tematización autobiográfica provocada —«stimulated autobiographical self-thematización» en inglés— (Kelchtermans, 1994, 1999). Esto su nombre sugiere este procedimiento apunta a que las/os profesoras/es miren hacia atrás, reflexivamente, en sus propias carreras para incentivarlos a tematizar en sus experiencias (Kelchtermans, 1994).

En la primera entrevista se pretende tanto crear un vínculo de colaboración entre investigador-participante como construir un cuestionario preparatorio donde se explore la carrera de las/os entrevistadas/os de manera cronológica, desde la formación universitaria para ser profesor/a, las experiencias laborales docentes, cambios de colegios o escuelas, etcétera (Bolívar et al., 2005; Kelchtermans, 1994). Además, en el caso de nuestra investigación, se agregan los acontecimientos relacionadas con las movilizaciones docentes en que el/la entrevistado/a participó y/o colectivos u organizaciones en que ha militado o participado. El diálogo se graba en audio para su posterior transcripción textual.

Estas transcripciones se codifican de manera descriptiva, resumiendo los fragmentos de texto; además, se codifican de acuerdo a aspectos referidos a identidad y otros fenómenos identitarios (crisis de identidad, identidad negativa, falsa identidad, múltiples yoes). En este primer análisis (o interanálisis) se identifican los huecos de información, huecos en la cronología y pasajes poco claros (Kelchtermans, 1994). Luego se lee el texto de nuevo, fijándose en los aspectos de la identidad y de otros fenómenos identitarios. Esto genera interpretaciones preliminares. Esto conduce a un primer texto resumen.

La segunda entrevista se prepara con los insumos del primer análisis que condujo al texto resumen. Este segundo encuentro debe cumplir dos objetivos: a) aclarar dudas específicas del investigador relacionado a temas de la primera entrevista, ya sea por las lagunas de información o contradicciones; y, b) profundizar en el marco conceptual que se está utilizando (Kelchtermans, 1994). El interanálisis luego

de la segunda serie de entrevista es similar al primer análisis, integrando los aspectos corregidos y/o profundizados respecto al primer texto (Kelchtermans, 1994). A partir de esta codificación se crea un nuevo texto síntesis.

Este texto síntesis es la base para la última entrevista. El texto se envía con tiempo de anticipación al participante para que pueda revisarlo con calma. Así, en la primera parte de la tercera entrevista se comprueba el relato resumen página por página, registrando los comentarios y/o correcciones del participante (Kelchtermans, 1994). Finalmente, el texto final incluye estos comentarios, correcciones y modificaciones sugeridos por la/el participante.

De esta manera se construye el *perfil biográfico personal*, un documento que contiene toda la información relevante sobre un participante de una forma estructurada y resumida (Kelchtermans, 1994).

6.4. Técnica de Análisis de Datos

El análisis de las entrevistas, de acuerdo al modelo de Kelchtermans (1994), tiene dos etapas. La primera corresponde al análisis vertical que consiste en la secuencia de transformación interpretativa de los datos durante el proceso de producción y que desemboca en la construcción del *perfil biográfico profesional* (Kelchtermans, 1994). Este documento tiene dos importantes funciones: una función comunicativa y una función retórica-argumentativa.

Una segunda etapa del análisis consiste en el análisis horizontal, el cual resulta de una comparación sistemática entre los distintos *perfiles biográficos profesionales* (Kelchtermans, 1994). Realizamos un patrón cíclico de lectura detallada, desarrollando más interpretaciones generales y controlado estas interpretaciones con los datos (Kelchtermans, 1994), utilizando el método comparativo constante (Glaser, 1965). Es decir, en primer lugar, leemos completamente los perfiles para obtener una vista de conjunto; luego, se compara todas las secciones de texto en los perfiles uno por uno por cada participante; se contrasta que no haya ningún dato olvidado durante el análisis comparativo (Glaser, 1965; Kelchtermans, 1994). Este análisis horizontal resulta en un conjunto de patrones recurrentes y temas comunes entre los distintos perfiles profesionales (Kelchtermans, 1994). Luego, de este conjunto se filtraron y organizaron de acuerdo a los objetivos de la presente investigación, los cuales se presentarán a continuación en los resultados de acuerdo a los objetivos específicos arriba señalados.

Para el análisis horizontal nos servimos de la ayuda del programa informático ATLAS.ti, versión 7.5.18, corriendo bajo sistema operativo Windows 7.

6.5. Aspectos Éticos

Para realizar esta investigación se solicitó el visado ético correspondiente al Comité Académico del Doctorado en Psicología de la Universidad de Chile, visado aprobado en agosto de 2018.

En el documento de consentimiento informado cada fase del proceso fue debidamente informado y acordado entre investigador y participante. En detalle, este consentimiento dio cuenta de los siguientes puntos: objetivos y propósito de la investigación; procedimiento a realizar, enfatizando la participación libre durante todo el proceso; contacto telefónico y nombre del tutor de la tesis doctoral. Se entregó una copia firmada de este documento al participante.

Tanto una copia de la carta de consentimiento informado como una copia del formulario de consentimiento que utilizamos en la presente investigación se pueden encontrar en los Anexo n.º 1 y n.º 2, respectivamente.

Todas las sesiones fueron grabadas con grabadora de audio. Tanto para estos archivos de audio como para las transcripciones fueron consideradas confidenciales, por lo que se tomaron las medidas correspondiente con el equipo de transcripción para asegurar este carácter. Por ello solicitamos la firma de un contrato de confidencialidad a los transcritores (ver Anexo n.º 3 para revisar el contrato utilizado).

Aunque contamos con una autorización expresa de cada uno de los participantes de la investigación para su filiación con el relato (ver Anexo n.º 4), como investigadores preferimos salvaguardar su anonimato, modificando tanto su nombre personal en la redacción de los resultados como eliminando información sensible que pudiera facilitar su identificación.

7. RESULTADOS

A continuación expondremos los resultados de la presente investigación, a partir del análisis de los relatos de vida producidos de las/os seis participantes, por medio de la transcripción y organización de un total de dieciocho entrevistas, tres entrevistas por cada participante. En primer lugar, se expondrán los relatos biográficos personales —lo que corresponde al primer objetivo específico de la presente tesis—, cada uno de los cuales será un insumo para los siguientes apartados de la investigación. En segundo lugar, describiremos y compararemos las distintas experiencias presentes en los relatos personales entre las/os distintas/os participantes —correspondiente al segundo y tercer objetivo específico de la presente tesis—, concentrándonos en las experiencias asociadas a los distintos integrantes de la *familia de fenómenos identitarios biográficos*. Por último, describiremos y compararemos los *fenómenos identitarios biográficos* hallados en los relatos entre participantes —los cuales corresponden al cuarto y quinto objetivo específicos de la presente tesis—.

7.1. Relatos Biográficos Personales

A continuación expondremos los relatos biográficos personales de cada uno de los participantes, cada uno de los cuales incluye experiencias verbalizables desde el origen de su trayectoria docente hasta el periodo inmediatamente posterior a las movilizaciones del periodo 2014-5. Enfatizamos tanto la experiencia de militancia en organizaciones docentes como la participación en movilizaciones sociales en el ámbito educativo. También, al finalizar cada relato, incluimos un apartado que da cuenta de definiciones importantes relativas a su sentir actual respecto a la docencia. Adelantamos que el contenido presente en este apartado servirá de insumo base para los siguientes apartados de la sección de resultados.

Cada uno de los siguientes subapartados contiene tres partes: una lista cronológica para orientar la lectura, el relato biográfico personal en sí y, por último, algunas definiciones actuales personales en torno a la docencia y la militancia. La organización de los relatos fue por edad de las/os participantes, partiendo por la integrante de mayor edad. Decidimos seguir este criterio porque facilita la lectura debido a la continuidad histórica de los acontecimientos entre los distintos relatos.

Para posibilitar el anonimato requeridos para esta investigación, omitimos varios nombres propios expresados en la respuesta espontánea de los participantes. Así, construimos una regla general para discriminar, por un lado, entre el contenido necesario para el cumplimiento de los propósitos investigativos y, por otro, el contenido sensible que debiese ser omitido de la redacción con el propósito de mantener el anonimato. En particular, la regla consistió en, por un lado, mantener los nombres propios de ciudades relevantes, figuras públicas y espacios formativos —universidades y Escuelas Normales—; y, por el otro, la eliminación de los nombres propios de personas particulares, establecimiento educacionales de menor importancia y espacios laborales. La omisión de contenidos la indicamos con el signo singular “{...}”.

7.1.1. Caso Y. (mujer, 68 años)

Este es el texto final producto de una serie de tres entrevistas a Y., profesora normalista con men- ción en castellano, jubilada, de 68 años de edad y con 40 años de ejercicio profesional; residente en la VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins. Y. es integrante del Movimiento Pedagógico Sexta y del Colegio de Profesores. Las entrevistas fueron realizadas en las siguientes fechas: jueves 6 de septiem- bre de 2018; jueves 27 de diciembre de 2019; y, por último, jueves 11 de julio del 2019. Las primeras dos entrevistas las sintetizamos en un texto biográfico, el cual enviamos a Y. con unos días de anticipa- ción al tercer encuentro con el fin de que verificara la precisión y adecuación del contenido. En el últi- mo encuentro revisamos el documento, sugiriendo algunos cambios por parte del participante, los cua- les agregamos, a las pocas semanas, al documento final.

Cronología

- 1950. Nacimiento. Primeros años en Caletones (asentamiento minero al este de Rancagua).
- 1961. Emigración a Santiago. Ingreso al Liceo {...}.
- 1962. Ingreso a la Escuela Normal N° 1 de Niñas «Brígida Walker».
- 1965. Expulsión de la Escuela Normal N° 1, traslado a la Escuela Normal N° 2 de Niñas.
- 1969. Cambio a la Escuela Normal en La Reina (fusión de las escuelas normal 1 y 2).
- 1970. Adjudicación de la ayudantía en la cátedra de Literatura Hispanoamericana.
- 1970. Práctica profesional en un cuarto básico en el campamento Nueva La Habana.
- 1971. Ingreso a la organización Juventud Socialista de Chile.
- 1972. Egreso de la Escuela Normal. Práctica remunerada en Escuela {...}. Memoria en teatro de títeres con profesora R..

- 1973. Renuncia al primer trabajo por embarazo. Cambio a población Villa Triana en Rancagua. Casamiento y nacimiento primera hija. Golpe de Estado. Detención de un hermano. Cambio residencial a población San Luis de Rancagua.
- 1974. Vuelta a la casa de los padres. Nacimiento segunda hija. Detención y encarcelación del esposo.
- 1975. Exilio del esposo. Trabajo en escuela {...} de Machalí y colegio {...} de Rancagua.
- 1976. Trabajo en Escuela {...} de Rancagua.
- 1977. Conformación del grupo originario de la Sociedad de Escritores de la Sexta Región.
- 1978. Ingreso laboral al colegio municipal {...} Rancagua. Permuta con colega para cambio al colegio {...}.
- 1980. Ingreso a la organización embrionaria que más tarde sería la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH).
- 1984. Ingreso al conjunto folclórico Magisterio.
- 1985. Jefatura de UTP en el colegio municipal [...].
- 1986. Exoneración en colegios municipales en la comuna de R{...}.
- 1987. Clases de la asignatura de Castellano en el liceo {...} y clases privadas de apoyo pedagógico. Traslado de residencia a la Villa Magisterio. Nacimiento de tercera hija. Trabajo en el colegio particular subvencionado {...}.
- 1988. Detención y encarcelamiento de su pareja. Ingreso al Partido Comunista.
- 1989. Electa presidenta del comunal de G{...} del Colegio de Profesores.
- 1990. Excarcelación de pareja. Ingreso al sistema municipal de R{...}. Segundo matrimonio.
- 1991. Nacimiento de cuarta hija.
- 1992. Ingreso a la escuela {...}.
- 1993. Elección en secretaría general de Colegio de Profesores en R{...}.
- 1997. Participación en Primer Congreso de Educación.
- 1999. Ingreso en el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores.
- 2000. Separación matrimonial. Diagnóstico de depresión.
- 2010. Jubilación como profesora.
- 2011. Participación activa en las movilizaciones estudiantiles.
- 2012. Elección como presidenta comunal del Colegio de Profesores de Rancagua.
- 2014. Participación en las movilizaciones docentes sobre la agenda corta.

- 2015. Participación en las movilizaciones docentes sobre la discusión de la carrera docente.

Relato Biográfico Personal

Origen trayectoria vital hacia la docencia

Y. nace en 1950. Sus primeros años los vive en Caletones, campamento minero al este de Rancagua, lugar donde residían sus padres. Su padre era auxiliar de servicio de la escuela, su madre era dueña de casa. «Yo tuve una infancia maravillosa, en el sentido de que nosotros teníamos ¡toda la montaña para jugar!, y que íbamos descubriendo lugares y nos íbamos apropiando de esos espacios. Ese lugar era mío y lo había descubierto yo, entonces lo rodeaba de piedras y era mío. Pero había diferencia de clases sociales, había mucha falta de privacidad, habían baños comunes». Su recuerdo sobre los orígenes de su relación con la docencia se resumen en su relación con sus hermanos desde la infancia. «(...) yo creo que siempre fui profesora [ya que al ser la hermana mayor] yo siempre le hacía clases a mis hermanos». En sexto de primaria (1961), su madre decidió que estudiara moda, pero su profesora de primaria se opuso: «[Yo] daba para mucho más que para ser una profesora de moda, o ser modista». Ese año emigra a Santiago, aunque debido a que no tiene edad suficiente para ingresar a la Escuela Normal N° 1 de Niñas, se va a una pensión y termina primer año de humanidades en un liceo. «(...) pagaba pensión como a una cuadra del liceo 4. Vivía en la casa de un comerciante que (...) iba a vender estos cuadros que hacían en platos de cobre y...». «Bueno, tú te puedes imaginar una niña de un campamento, yo era de Caletones, donde no habían autos, no habían micros, no había nada. Y me tuve que hacer cargo de mí a esa edad». Esta experiencia la considera valiosa por la novedad, aunque recuerda la nostalgia por Caletones en aquellos años. «Yo, pa' mí, todo era novedad, todo era novedad. O sea, yo creo que me comí Santiago con los ojos, ¿ya?». «Es que era una experiencia crecedora poh, todo era nuevo». «Sí, echaba mucho de menos [Caletones], sobre todo cuando me iban a ver, se venían llorando y yo me quedaba llorando».

Experiencia de formación docente en las Escuelas Normales

El año 1962, a los doce años, inicia sus estudios en la Escuela Normal N° 1 de Niñas «Brígida Walker», establecimiento en que permanece por tres años. «Y ahí yo me di cuenta que la vida no era como yo la había visto hasta entonces». Le incomodaba la disciplina que se vivía en ese espacio, otra forma de vivir: «O sea, tocarte la campana un cuarto para las siete de la mañana, bajar a clases, al mediodía día subir, lavarte los dientes, bajar a clases, después de clases tener horario de estudio dirigido, después ir a comer, después subir a tu dormitorio». Además, las condiciones de la comida no eran las mejores,

situación que Y. expresaba abiertamente. «(...) yo reclamaba porque nos daban porotos con gorgojos, por ejemplo. Muy gratis era, pero... Tenía una inspectora de punto fijo ahí al lado que me obligaba a comerme la comida. Yo le decía “señorita, sí yo me la quiero comer, lo que pasa es que mi estómago se niega a recibirla”». A lo anterior, se sumaba la sensación de extrañeza por un lugar desconocido, que también implicaba soledad. «Claro, todas queríamos estar en un lugar como ese [por la bonita infraestructura], pero estar en el cotidiano en un lugar como ese era bastante doloroso, bastante solo, porque era como mucho para uno (...). ¿Quién te alegraba la vida de repente? Los auxiliares, ellos echaban chistes, su talla, un poco eran como tíos».

Por si fuera poco, Y. relata que recibió acoso escolar de parte de sus compañeras, tema que todavía tiene presente, sobre todo, por la reciente reunión de compañeras de generación. «Si ahora más o menos hace un mes atrás, una compañera que vive en Suiza, de ese curso, nos empezó a llamar y nos juntó. Hace como un mes [noviembre de 2018] nos juntamos después de cincuenta años. De las treinta y tantas que éramos llegamos como veintitrés. Harto, considerando también que como tres están fallecidas. Y nos juntamos en el Club Providencia. Y después del Club Providencia, nos fuimos al departamento de una niña que vive cerca. Ella nos agasajó con una torta y con trago. Pero fíjate que me sirvió para darme cuenta que, por lo menos la T{...}, que venía de Suecia, con otra que venía de California y otra que venía de Canadá y con otras que venían del sur, que ha habido un cambio hermoso en ellas. O sea, de hecho la T{...}, la T{...}, pidió sentarse conmigo al lado porque me quería pedir perdón». «Pidió sentarse al lado mío y al otro lado la S{...}, que era otra también a la que le hacían *bullying*. Y en la tarde... bueno, y hablamos mucho, porque la T{...} también tuvo que salir arrancando al exilio (...). Una vez me dijo una cabra “Yo no sé cómo tú aguantabas tanto”, pero en realidad ahí no había... (...) o sea, es que el peligro era muy grande si tú eras una disidente abierta, porque te quitaban el internado, porque te... Bueno, finalmente terminaron echándome».

Al cuarto año, en el año 1966, a Y. la expulsan de la Escuela Normal. Esta experiencia la recuerda como dolorosa, por estar lejos de su familia y, sobre todo, por el miedo a la reacción de sus padres. «Bueno, junto con ser muy doloroso, yo estaba muy sola. No me atrevía... no le iba a decir a mis papás que me habían echado de la Normal, o sea... Mi mamá lo primero que habría hecho es desmayarse, desmayarse y hacer el medio dramón. Entonces, yo me acuerdo que estaba con mi hermano en la Estación Central y yo le decía “Hermano, me voy a la Normal de Curicó... no, mejor a la Normal...”». «Claro... no, “¿mejor a la Normal de Talca, a la Normal de La Serena?”. O sea, yo así, perdida. Entonces me acuerdo de un... marzo, tiene que haber sido a comienzos de marzo. Me veo yo en una sala, sola, con

una máquina de escribir, un papelito, haciéndole una carta al consejo de profesores para que reconsideraran la medida. Y no sé cómo, pero apareció la mamá de una compañera que fue la que me ayudó. Y hubo una huelga grande de profes ese año, en marzo, y eso me permitió, digamos, entrar sin problemas [a la Escuela Normal N° 2], pero yo lo pasé mal, muy mal».

Y. considera que la medida disciplinar de la expulsión se debió a ser rebelde y no obedecer las normas institucionales. «(...) al final del día, cuando había un desorden, la primera que aparecía en escena era yo, y si no me aparecía yo me ofrecía, porque yo pensaba “para qué me voy a echar a todas estas, siendo que yo ya tengo la fama”». Tres años después interrogó a la que fue su profesora jefe por la razón de su expulsión: «Y le dije en algún momento a la que había sido mi profesora jefe, que no era nada ni menos que doña Iris —la mamá del Ponce Lerou—, le dije, “ahora que han pasado tres años, ¿me van a decir por qué me echaron?”, y me dijo “¡ay niña! Es que tú eras una líder negativa, tan negativa”».

Así, el año 1966 se traslada a la Escuela Normal N° 2 de Santiago, que no tenía internado por lo que Y. tuvo que hospedarse en pensión y aprender a viajar, lo que implicó varias experiencias que ella valora en la actualidad. Además, recuerda con agrado el cambio de escuela con compañeras y profesoras/es distintos. «(...) junto con eso [que la Escuela Normal N° 2 no tenía internado], yo iba a tener que empezar a viajar. Y yo tomaba tres micros para llegar. Porque mi compañera vivía en San Pablo abajo, en Lo Prado, entonces tomaba una yo hasta... si tenía suerte yo tomaba una hasta Mapocho, sino tomaba hasta Matucana. De Matucana hasta Mapocho y de Mapocho de Recoleta pa' dentro, haciendo la banderita. Pero también ese fue un proceso de crecimiento, porque nos poníamos un montón de... de hecho, la mamá de mi compañera tenía tres hijos, dos mujeres y un hombre, y salíamos los cuatro a tomar locomoción en la mañana. A veces pisando escarcha. Y venían las micros llenas, la San Pablo. Y me acuerdo que la Susana decía “Para, para, weón, para concha de tu madre”, y agarrábamos a pedrazos a las micros cuando no paraban. Entonces, también esas fueron experiencias que yo no las hubiera vivido si no (...) hubiera salido a la vida, ¿te fijas?». «Además, ahí [en la Normal N° 2] había estudiado la Gladys Marín, en ese tiempo nosotras no sabíamos, pero eso era un indicador. Había una Jota organizada ahí en la Normal Dos. Y, como te digo, yo caí parada. Ahí lo pasé muy bien, muy bien».

Y. considera que las experiencias en ambas Escuelas Normales fueron antagónicas, debido tanto al trato distinto con las estudiantes como al rol desempeñado por la/el docente. «(...) era como una burbuja, a nosotros nos protegían, por decir que nos protegían porque, como te digo, nadie nunca... Estas mismas mujeres no se pusieron en el espacio en que nosotras éramos chiquillas de doce años que está-

bamos ¡desarraigadas! Acabábamos de desarraigarnos de nuestros espacios naturales, de nuestras familias, ¿ya? Nadie... Si no que nos impusieron la cosa (...) dura: la disciplina, la disciplina, había que ser muy disciplinada. Yo no era tan disciplinada, a mí me gustaba hacer... locuras; o sea, no sé poh, locuras como... como esconderme, por ejemplo, como jugar a la hora que teníamos hora de estudio dirigido». En cambio, en la escuela Normal N° 2 «el profe tenía una relación más cercana con los estudiantes, con nosotras, ¿ya?». «Me acuerdo que en ese tiempo se casó un profe, y nosotros le tirábamos challa, le hicimos fiesta en la escuela, que yo lo vi recién de nuevo el año pasado al profe. Y ese profe contaba de que él se recibió de profe de educación para ser clases en la Escuela Normal, siendo peoneta en La Vega (...). En eso trabajaba él, entonces para... pa' nosotros eso tenía un valor, ¿te fijas?: que era del mismo mundo que habitábamos nosotros».

Según Y. también la pedagogía que se practicaba en ambos espacios era notoriamente distinta. «(...) desde la manera de pararse frente a uno, digamos, desde la horizontalidad, ya había una diferencia respecto de las profes de la 1 y eso era muy valioso». Por ejemplo, en la asignatura de música: «El profe de música [de la escuela Normal N° 2], ponte, nos llevaba (...) a una sala grande como esta y tenía un piano ahí, y él nos tocaba, tocaba piezas, y empezó a desarrollarse en nosotros el oído musical; entonces, después nosotras le pedíamos Chopin, le pedíamos Schubert, le pedíamos Liszt, porque ya los íbamos conociendo. Entonces eso fue una cosa maravillosa que hizo el profe, que no lo hicieron en la Escuela Normal... en la Uno, ¿ya? En la Uno, claro, nos enseñaron toda la teoría. Yo aprendí lo que era el desarrollo de escalas mayores, menores, con sostenido, con bemol, pero no nos enseñaron esto otro: que era desarrollar esa sensibilidad, ¿ya?». Y. también ilustra este enfoque pedagógico de la Escuela Normal N° 2 con la profesora R{...}, quien impartía la asignatura de Castellano. «(...) y la R{...} a mí me llevaba a conciertos, a temporadas de la filarmónica. Conocimos el municipal, conocí un cine... (¿Cómo se llama uno que hay en Tarapacá? Era un teatro de la calle Tarapacá, ahí estaban las temporadas de las orquestas), y te digo que si no, ¿cómo yo iba a tener acceso a eso? Además de mi familia, impensable que me llevaran, pero tampoco yo me había motivado si ella no hubiera abierto esa puerta. O sea, yo soy tan producto de esa formación que hoy día la valoro más que nunca, porque me hizo más humana; si no yo, a lo mejor, yo habría sido una vieja súper rígida, como mi madre o como las otras profes».

El año 1969, por la reforma realizada a la formación de las Escuelas Normales, Y. tuvo que realizar tres años profesionales. Por lo tanto, se juntaron los cursos de las Escuelas Normales de Niñas N° 1 y N° 2 en un nuevo recinto en La Reina. «Y, yo volví, cuando nos fuimos a La Reina, yo volví con mi

antiguo curso, con mis antiguas [compañeras]». «Al volver con mis antiguas compañeras, estaba todo este movimiento de la campaña de Allende. Y nosotros sentíamos que podíamos desarrollar una formación distinta en las Escuelas Normales...». Y recuerda el interés en superar cierta hegemonía de las teorías y autores europeos en desmedro de lo latinoamericano, por lo que el propósito reformista apuntaba a ese rescate latinoamericanista y, en particular, ejercerlo en la literatura y en el método de lecto-escritura, tareas acompañabas por el reciente ideal del «hombre nuevo». «(...) nosotros admirábamos [en las Escuelas Normales] mucho todo lo que era extranjero; si de leer se trataba, permanentemente estábamos, nos estaban citando autores extranjeros...» «(...) yo me acuerdo de Unamuno, ponte tú. pa' mí fue igual un descubrimiento Unamuno... pero cuando yo viví el Boom, había más allá de Unamuno, había más; y, además, el mismo método de lecto-escritura poh, esto de la pugna entre... Nosotros teníamos que subir el nivel de los chiquillos y hacerlos entender qué es lo que era la momia del Nilo, que salía en una de las primeras lecturas del libro LEA, y estaba la otra mirada freireana que hablaba de buscar las cosas cercanas al entorno, y que, de hecho, usábamos eso para alfabetizar. Entonces no tenía por qué ser tan distinto. Y yo creo que también empieza a aparecer la idea esta del hombre nuevo poh, o sea, ponte tú, comenzamos a cantar las canciones del Víctor, de la Violeta, y tú cachabai que había algo más que nosotros desconocíamos». «(...) en ese tiempo, me refiero a fines de los sesenta, habían miradas que te hacían ver todo de otra forma, distinto de la forma en la que te habías formado tú, o sea, que todo era obedecer, que todo era cumplir. No poh, había otra forma de mirar la vida, el trabajo (tal vez algo idealizado que uno tenía además poh), pero el sueño del hombre nuevo, de una nueva sociedad a mí me fascinó, me... Le dio un sentido a todas las cosas que yo hacía, ¿ya? Yo te digo que creo haber impreso ese sentido en cada una de las cosas que yo hacía».

En esa época debió elegir la mención para su especialización, en las cuales tenía de prioridades Castellano, Música e Historia. La profesora de Castellano, R{...}, le sugirió y ayudó en la postulación a la ayudantía para la cátedra de Literatura Hispanoamericana, ayuda que le permitió ser seleccionada. «(...) en Castellano, apareció una profe entrañable, que ella se había hecho una fama (...)... Ella decía que era la reina de los unos. Pero, [ella] fue la primera profe que me dijo que yo era capaz de hacer algo bueno. O sea, un día me dijo: “va a ver un concurso para elegir a la profe ayudante (...) y yo quiero que tú te prepares para que postules”; “de a dónde ¿yo? ¿De a dónde?”. “No”, me dijo, “si yo sé que tú eres capaz”. Y yo... me dio... Me hizo un horario de tiempo ella, me dio una bibliografía, me consiguió clases particulares en casas de profes de la Normal, para hacer clases a los hijos de los profes. (...) Y yo me empecé a preparar, a leer. De lo que más me recuerdo fue del Boom Latinoamericano. Pero para mi

fue como que me abrieran así al mundo. O sea, qué manera más diversa, más distinta, y más grande, más enorme, inconmensurable, de mirar el mundo; y qué felicidad de tener el acceso a eso. Y yo gané, por supuesto, la ayudantía en la cátedra de Literatura Hispanoamericana. Y le empecé a hacer clases hasta a mis propias compañeras».

Entre las prácticas de la especialización, la experiencia que más rememora es la que ejerció en un cuarto año básico en el campamento Nueva La Habana —actual comuna de La Florida en Santiago—. «Nos tocó en varios lugares hacer unas prácticas relativamente cortas, como de un semestre más o menos. Y el lugar que más recuerdo fue el campamento Nueva la Habana. Yo hice un semestre ahí, pero quedamos amarradas, quedamos enganchadas a las que nos tocó ir, que éramos como tres. Porque eran pobres, pobres, pero eran tan dignos. Ahí todos querían aprender: desde los cabros chicos hasta los abuelos. Entonces, armamos un grupo de alfabetización para los adultos y, aunque nosotros íbamos... en ese tiempo habían dos jornadas de clases, pero igual nos quedábamos, nos veníamos a la noche, nos iban a dejar a la micro porque era como peligroso». «(...) la escuela como te digo era de buses; no había cierre, no había baño no había nada, porque allí había letrinas comunes. Nosotros llegamos a las ocho y estaban las letrinas baldeadas, estaba el campamento regado y barrido. Y tenían su sistema de guardería y todas organizadas. (...) como era mi primer acercamiento a la pedagogía, yo llevaba harto material. Y a los chiquillos allá, a la media hora de clases, yo ya les había entregado todo lo que tenía. Entonces, después tenía que echar mano de la labia. Y en los recreos los niños iban a hacer pis a sus pasajes, y nosotros salíamos con una campana de sacristán para pedirles que volvieran a clases. ¿Tú crees que alguien se arrancaba? ¡Por supuesto que no! A los cabros les gustaba estar ahí en los buses».

Y. considera muy enriquecedora esta primera experiencia —«me hizo aterrizar toda la teoría que yo tenía»—, considerándorla un hito en su vida, tanto profesional como personal. «Pero me marcó en el... en varios aspectos: primero, en que lo que yo no me había equivocado en elegir mi profesión, que yo estaba en lo [que yo] (...) tenía que estar; en segundo lugar, en sentirme parte de un colectivo, sentirme parte de una comunidad, establecer lazos afectivos con la gente, entregar un proyecto en el día con los niños y en la tarde con los adultos, que era como ser hermana de ellos, sentirme como una más». «Entonces, también fue una parte importante de mi desarrollo político, porque (...) los pobladores podían ser analfabetos, pero tenían muy claro su clase, ¿ya?, y muy orgullosos de su clase...». Incluso, Y. plantea que esta experiencia la marcó en su forma de ser: «en lo peleadora, en darle, en (...) sentir que yo soy capaz, sentir que soy capaz de seguir entregando todavía algo, ¿ya?». «Ahí eran nada institucionalizados, o sea, eran institucionalizados en tanto la institución la organizaban ellos, entonces ¿seguir en-

tregando qué? Era algo que iba más allá del libro de lectura, algo que iba más allá de la alfabetización. Ellos iban un paso más allá, bien, equivocados, como tú quieras, pero (...) eran políticamente mucho más desarrollados que cualquier otro espacio de los lugares que yo había...».

Y. valora el legado de las Escuelas Normales, a pesar de diferir de su sentido civilizador, por su importancia en el momento histórico en que aparecieron y se desarrollaron. Sin embargo, crítica la nostalgia a estas escuelas ya que considera que cumplieron un rol en su momento que ya no es viable por los cambios históricos que han acaecido en Chile. Además, considera que las nuevas escuelas de pedagogía, en caso de existir, deberían caracterizarse por resolver los problemas de las comunidades educativas que supere las falencias de la educación actual. «Yo puedo diferir mucho de que había que entregarle “normas a estos salvajes”, hoy día yo soy crítica de eso, pero en ese minuto histórico yo creo que fuimos súper valiosas, súper importantes. Lo que pasa es que tú no te podías quedar pegado en ese tiempo: “¡Ay!, es que yo añoro las Normales, ¡cuándo van a volver las Normales!”. Si las Normales no van a volver porque no es el momento hoy día de eso. Y si llegaran a haber escuelas de pedagogías, ponte tú, tendrían que tener un carácter distinto. Un carácter que pudiera resolver los temas de las comunidades hoy en día, que los profes no las resuelven. Al contrario, hicieron a un lado las comunidades, no las dejaron entrar más a las escuelas, y si se metían era para pedirles plata, para retarlas por las notas de los niños. Por eso que ellos han tenido una reacción reactiva, digamos, porque también en algún minuto ellos se dieron cuenta que ese profe cercano, aconsejador, orientador, ya no estaba ahí poh, sino que estaba el castigador. Y eso, ¿cuándo uno lo puede ver? Cuando toma distancia. Porque los momentos históricos no son permanen... o sea, no hay nada que permanezca sin cambiar».

Una característica que imprimía en la formación las Escuelas Normales corresponde al imperativo de involucrar a la comunidad en el aprendizaje y, también, que la comunidad sea objeto de transformación. Sin embargo, Y. advierte que en ocasiones esta relación docente-comunidad se invertía, asimilando al/la profesor/a al contexto de la escuela. «Y piensa tú que había profes, que si nosotros entrábamos con doce años a la normal, a los dieciocho años había profes que estaban saliendo. Los tres primeros años del nombramiento eran campo y, a veces, esos tres se podían transformar en treinta si tú te casabas con un... Como le pasó a una amiga que se casó con el peón de un fundo y se quedó ahí. Y al final no terminabas cambiando la comunidad, la comunidad te cambiaba a ti. A este profe que yo te cuento de S{...}, como él vivía en la escuela del director, al lado, después lo iban a buscar los vecinos para que fuera a jugar este... a la rayuela con ellos y terminaban todos curados. Entonces, lejos de tirar pa' arriba a la comunidad, la comunidad lo homogenizó con ellos».

Las actividades que se realizaban en la escuela histórica servían para intervenir con la comunidad, sea desfiles, kermés, elecciones de reina, exposiciones de trabajo, semana del niño, etcétera. «Pero, en la vida de la comunidad, era inevitable meterse porque la verdad, es que, es que te tiraba. Tú sabes que se desfilaba por qué sí y por qué no. Al desfilarse, esta, la gente te va a ver, la gente va a ver a sus hijos, les gusta esa cuestión. La escuela además se abría para que se hicieran platos únicos... ¿cómo se llamaban estas otras actividades que habían?... ¡Kermés! Elecciones de reina, exposiciones de trabajo... ¡todos los trabajos! No te cuento la cantidad de manteles con servilletas, de juegos de sábanas que se exponían todos los años». «La semana del niño que era donde estaba el día de la solidaridad, el día del juego y la recreación. Que eso lo inventaron, entiendo, los leones, los del Club de Leones, pero era toda esa semana donde había una interacción con la comunidad». «Entonces era inevitable estar ahí, y a lo mejor no conscientemente intentar cambiar, pero uno cachaba de que había prácticas que podían transformarse. Ponte tú, sí a mí me tocó, y esto es bastante posterior, si yo iba a salir... siempre en los números artísticos que yo inventé, yo consideraba a todo mi curso, a todo mi curso... si había alguno que no tenía vestuario, ¡entre todos los apoderados se lo armábamos!. Cuando yo tuve primeros años, todos los apoderados o por lo menos equipos que hicieran turnos, me ayudaban a forrar cuadernos porque los cuadernos eran los de lenguaje de un color, los de matemáticas de otro color, y por eso los distinguíamos. Y ellos eran los que apoyaban en eso y que bueno que lo hacían porque se sentían parte de ese proceso. Yo creo que eso no era necesario que se verbalizara, sino que iba con una formación... humana, eminentemente humana (...). Entonces yo siento que, eso sí, tal vez, puede haber influido mucho en nosotros [las/os profesoras/es normalistas]: una formación eminentemente humanista, humana, de humanidad».

Memoria y práctica profesional docente

Y. en 1972 comienza a investigar para su memoria de título bajo la guía de la profesora R{...} sobre el teatro de títeres, experiencia investigativa que les interesó como grupo en su momento por su amplitud de aplicaciones. Esta experiencia la afectó hasta el presente por el gran aprendizaje logrado. «El grupo nuestro eligió el teatro de títeres por la riqueza que veíamos... O sea, yo me considero como hija del teatro de títeres porque para mí los títeres eran como magia cuando yo era chica. Entonces lo más interesante fue haber estudiado todo lo que era la parte... los fundamentos filosóficos del teatro. Ahí aprendimos el teatro de los griegos... el teatro de... entonces fue un enorme aprendizaje. Por lo tanto

yo aún me siento de alguna manera un poco ligada, o sea, me tira, me llama eso. Estuve el otro día mirando, porque a mi bisnieta le... que está de cumpleaños en febrero, le quiero hacer un *kamishibai* [teatro de papel, en japonés] (...).

La memoria contaba de dos partes: una teórica, de investigación histórica, y un trabajo práctico, el cual era una adaptación de la obra en cada colegio en que se realizaba la práctica. La parte teórica correspondía a una investigación sobre«(...) toda la historia del teatro, partiendo desde los griegos con toda la fundamentación, después los orígenes del teatro de títeres, y después hicimos en el trabajo práctico, cada una en su colegio... adaptación de obra, creación de personajes...». De la memoria destaca el trabajo de supervisión de la profesora, junto con el compromiso grupal para la memoria, lo que lo distingue del trabajo contemporáneo, que lo califica como demasiado individual. «Y trabajamos hartito en [la memoria de título]. De hecho, no es nuevo que tú te demores un par de semestres en hacer tu memoria... aunque yo no sé si hoy en día son tan... tan supervisadas y tan... estudiadas en grupo la memoria. Yo por lo menos veo que es muy individual el trabajo de memoria hoy día poh. No poh, pero antes no, si éramos cuatro las que estábamos ahí, éramos las cuatro las que aportábamos, las que nos comprometíamos a avanzar en tales cosas y la profe venía y nos revisaba eso, pero sistemáticamente. Cualquier evaluación... formativa».

Y. egresa el año 1972 luego de su práctica remunerada en la escuela N{...} («al ladito de la Escuela Normal»), experiencia en la que recuerda el aprecio de la directora por su dedicación laboral. «(...) tuve de directora a una señora que se llamaba la L{...}, que era una señora de la familia milica, muy de derecha. Pero ella decía que a mí [que] era a la única que me tenía respeto porque yo era la única que no le dejaba el curso botado para ir a reuniones de la UP. Entonces yo le decía que yo tenía el concepto de que un buen revolucionario debía ser una buena persona. Es decir, un buen profe, un buen dueño de casa, un buen vecino. Una persona buena en todo lo que hiciera y para mí eso era la revolución». Y. en este lugar deja montado un taller de títeres, destacando la participación de la comunidad educativa de aquella escuela, tanto apoderadas/os como estudiantes: «Yo dejé armado un teatro de títeres (...). Y la verdad es que el taller que teníamos era con la participación de estudiantes y de apoderados, que en ese tiempo las comunidades eran tan activas».

Golpe de Estado

El año 1973 se embaraza de su primera hija y contrae matrimonio, lo que generó conflictos con su mamá, quien desaprobaba el casamiento. Además, debido a su embarazo, renuncia a su trabajo en Santiago y se traslada a R{...}, ciudad que le era desconocida. «Bueno, al año siguiente, el setenta y tres,

yo estaba... me costaba mucho llegar a la escuela a hacer clases. Porque a veces los buses quedaban parados en el río Maipo, habían huelga de choferes, me empezó a crecer la guata y yo era súper flaca. Entonces, me aconsejaron que no siguiera viajando. Bueno, con el dolor de mi corazón renuncié». «Y yo no conocía a nadie acá en R{...}, a nadie, a nadie, a nadie. Era absolutamente ajena a la vida de R{...}. Bueno, en realidad [solo] conocía a mi marido y a su familia».

En R{...} vive en V{...}, en la casa de sus suegros, lugar donde sufre el Golpe de Estado. «Mi suegro era el Secretario General del {...} acá. Y, muy asustado, mi marido se fue a trabajar igual ese día, el once en la mañana, y empezaron... empezamos a hacer... a juntar las cosas que teníamos que podían ser comprometedoras. Porque nosotros en la V{...} éramos los únicos que teníamos afiches de la campaña del O{...}, ponte tú. Éramos los únicos de izquierda que nos visualizábamos ahí, los demás era toda gente... Incluso se comentaba que había gente que tenía teléfono directo con el regimiento». Producto de la represión desatada el once de septiembre uno de sus hermanos es detenido en L{...} y apresado en L{...}. «Al final mi hermano fue a dar a la Escuela de Artillería de L{...}. Por lo tanto, es una suerte que mi hermano no haya sufrido mayores daños en su parte física, digamos. Pero eso sirvió de acercamiento con mi familia. Bueno, en todo ese proceso yo me cambié [de casa]; y resulta que yo, claro, me dediqué a mi hija, pero mi marido se dedicó a seguir llevando una vida de soltero, ¿ya?». «Yo sentía que mi vida había dado un giro así como... esto no era lo que yo quería para mí... pero, en fin, lo que yo elegí y me tengo que hacer cargo, como me hice cargo desde que me acuerdo».

En 1974 vuelve a la casa de sus padres porque la situación económica de sus suegros se vuelva muy precaria. «Entonces mi mamá me dijo “véngase para acá, véngase para acá y aquí nos arreglamos”. Por lo tanto yo me fui pa’ donde mi mamá a ocupar la pieza que yo alguna vez... De tanto en tanto dormía, con mi guata y con mi niñita». Durante ese año detienen y encarcelan a su marido, quien recién es excarcelado en enero de 1975. Pronto emigra fuera de Chile, pero pierde contacto con Y. y sus hijas. «Para mí fue una verdadera pesadilla estar ese último tiempo con él porque él salió (...) loco. Sabís que andaba escuchando la voz de su torturador en todos lados. Íbamos en la liebre y me decía: “escuché, escuché la voz, escuché la voz”. Andaba... loco. Entonces yo le empecé a empujar que se fuera: “ándate, cuando yo tengas una casa y un trabajo, y yo me voy con las niñitas”. Y se fue poh, pero nunca se acordó de que tenía señora ni que tenía niñitas».

Otras experiencias laborales

Por la difícil situación económica, y contando con el apoyo de su madre para cuidar a sus hijas pequeñas, vuelve a buscar trabajo en marzo de 1975. «Y como yo no conocía a nadie aquí, presenté mis papeles y ¿sabes?, todas las semanas iba a preguntar: “venga en quince días más, venga en diez días más, venga en veinte días más...”. Entonces yo no entendía por qué me estaban tramitando. Entonces yo decía: “no puede ser que sepan que yo tenía un rol más o menos importante en mi comunidad en Santiago”». Sin embargo, después de echar mano a sus contactos, logra tanto un trabajo en la escuela {...}, como en la colegio particular {...} de R{...}. En 1976 logra un tercer trabajo en la escuela municipal M{...} también de R{...}. «Entonces yo trabajaba en tres colegios. Partía con mis bolsas con las botellas de leche. Traía leche de M{...}, la verdura de M{...}. De repente tenía, ponte tú, ahí en la Alameda quedaba el colegio B{...} y salía a las tres y entraba a las tres un cuarto al M{...} y tenía justo el ratito para tomar la micro».

En el año 1978, Y. se traslada desde la escuela {...} de M{...} a la escuela a la escuela {...} en Rancagua, experiencia que valora mucho por el aprendizaje del funcionamiento escolar que le significó, a pesar de la conocida exigencia de las autoridades del colegio. «De M{...} [en el '78], yo me vine a la escuela {...}. En la escuela {...} trabajé con doña L{...}, la que queda en F{...}, frente a M{...}, y ella fue una muy buena directora. Yo con ella aprendí mucho sobre el funcionamiento digamos, en el cotidiano de una escuela: cómo se escribe una bitácora, cómo se llenan las horas... En ese tiempo nos estaban pidiendo a mano todo nuestro historial, que uno podría haber metido la mula en ese tiempo. Pero la L{...} sí fue muy buena directora. A esa escuela le decían La Paila». «Porque el que caía ahí estaba frito. Pero era una muy buena experiencia de aprendizaje. Ahí fue mi primer acercamiento con la pobreza».

Con el propósito de estar más cerca de su casa, Y. decide con una colega hacer un intercambio laboral desde la escuela I{...} a la escuela municipal D{...}. Aunque esta escuela era menos disciplinada, Y. se sintió favorecida porque había un grupo afín que le permitió sobrellevar la situación política-social de la época. «(...) y resulta que después yo quería estar más cerca de la casa de mi mamá porque... para no tomar tanta locomoción. Porque yo a las chiquillas las puse en la escuela conmigo y tomaba la liebre Isabel Riquelme y llegaban durmiendo a la escuela. Uno en cada brazo las llevaba y se me quedaban dormidas. Entonces, hice una permuta. Una profe se fue para... para la I{...} y yo me vine para el E{...}. [Fue el] '78. (...) Y yo me vine para acá y caí pará, caí pará. Porque ahí había chiquillas que tocaban guitarra, una educadora de párvulos que fue la educadora de mis hijas, que todavía somos ami-

gas, (...) un grupo... Ayer sacábamos la cuenta que en ese tiempo, en esa escuela, terminaban las clases y teníamos todos hijos de la misma edad, más o menos. Entonces había siempre una estufa con leña y con una tetera, y empezábamos a tomar té, mandábamos a comprar pan, aparecía una guitarra y empezábamos a cantar y, ¿sabís?, que no nos queríamos ir de la escuela. Y yo creo que no era la escuela nuestra, yo creo que en todas las escuelas pasaba más o menos lo mismo. Este... uno para sacarle el quite a este momento oscuro en que vivíamos, esos apañes de cercanos, eran súper importante, súper valiosos. (...) La I{...} por ejemplo contaba que ella trabajó antes de llegar a la D{...}, en una escuela aquí en G{...}, y que tenían que hacer ellas la comida. Y le decía yo, “¿y no había cocinera?”, “No poh”, me dijo, y de repente decía “Oye, yo ya revolví la cazuela así que el que quiera ir que vaya en un cuarto de hora más a echarle una revoltura” y me dijo, que como había muy poca agua potable, caía un chorrillo nomás. Nosotras en la acequia nos sacábamos los zapatos y ahí lavábamos las ollas con un ladrillo. Y después, para enjuagarlas, las enjuagábamos con agua potable. Porque no había nada para lavar. Y decía, “Y nadie reclamaba, y lo pasábamos tan bien”».

Alrededor del año 1984, Y. es propuesta como jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela E{...}, año en que se habían fusionado tanto la escuela {...} de mujeres como la escuela {...} de hombres, operación que es criticada por Y. pues volvió inmanejable a un colegio con demasiados cursos y matrícula. «Puede haber sido entre el '84 y el '85, que yo fui nominada para ocupar el cargo de jefe de UTP, que fue el mismo año que (...) te juntaron las dos escuelas: la {...} y la {...}. La {...} era una escuela de mujeres y la {...} era de hombres. Juntaron esas dos escuelas en la escuela E{...}, pero era una escuela monstruo. Teníamos cinco cursos por nivel desde pre-kinder a octavo. Entonces era una escuela absolutamente inmanejable y con una falta de visión absoluta por parte de la CORMUN [Corporación Municipal]. Hizo como quien dice que yo hiciera una puerta de atrás y que dijera que estaba unida con mi vecina. Y dijeron que estaban unidas las dos escuelas».

Y. en el año 1985 ingresa al conjunto folclórico Magisterio. Al año siguiente, en 1986, asiste a un evento nacional de conjuntos folklóricos del magisterio (FEFOMACH, Federación de Conjuntos Folklóricos del Magisterio). Durante su vuelta descubre que la exoneraron de los colegios en que trabajaba en R{...}. «Esto fue en Chiloé [el encuentro de FEFOMACH], y allá yo hice cualquier política, cualquier política. Y me di cuenta que no era la única, que habían muchos profes pensaban como yo, que opinaban como yo». «[De vuelta de Chiloé] me habían tirado mi sobre azul por debajo de la puerta de mi departamento». «Yo sentía que me quitaban la mitad de mi vida, o sea... La primera necesidad que tuve fue venir aquí [a la sede regional del Colegio de Profesores]. A dar cuenta de que yo estaba sin tra-

bajo, de que esto era un lugar que me correspondía por esencia, yo era colegiada, que qué podíamos hacer. Y aquí se empezaron a juntar muchos profes. En ese tiempo, ahí, en esa habitación de ahí, vivía un profe, y... y nosotros armamos una olla común. Todo esto era patio. Y armamos una olla común porque éramos como cuarenta profes despedidos de esta comuna».

El año 1987, empezó a hacer clases particulares por las casas, y horas de apoyo pedagógico en el liceo C{...}. «Pero uno tenía un cartel, ¿te fijas?, entonces no era tan fácil que consiguiera trabajo». Este año también se va a vivir con un profesor en la Villa M{...}, quien la había acompañado de las actividades reivindicativas del Colegio de Profesores. Ese mismo año se embaraza de su tercera hija. «Y mi hija nació en noviembre del ochenta y siete. Vivíamos en una casita chiquitita, pero todo ahí era redondo. Fue mi época, fue la época que yo recuerdo como más luminosa». Ese año la contratan por algunas horas en el colegio particular subvencionado «E{...}».

El año 1988, el día del plebiscito nacional para la continuidad del mandato presidencial de Pinochet, arrestan y encarcelan a su pareja en Curicó, quien era dirigente del Colegio de Profesores. «A Curicó empezaron a ir profes, alumnos, exalumnos; cantidades de tarjetas, de fotos, de cosas que le escribían los cabros. O sea, que yo sentí que hubo una inmensa solidaridad». «Entonces, cuando él estuvo preso yo tuve que ocupar el lugar del M., y yo empecé a hablar. Yo empecé a pelear con los pacos, yo aprendí a hacer una activista y en ese tiempo ingresé al Partido Comunista, porque era como que me estaban dibujando el camino. Ingresé al partido Comunista y me sentí muy orgullosa, me siento muy orgullosa de ese tiempo que yo milité». El dueño de la casa la pidió de vuelta por el peligro del arriendo, así que tuvo que irse con sus hijas a una casa de un colega. «Ya no teníamos casa, ya no teníamos auto, ya no teníamos al M... nos teníamos a nosotras nomás, de nuevo. Yo creo que el único rato en el que yo me volaba, era el rato en que yo estaba en clases, ahí me olvidaba».

Para las elecciones del Colegio de Profesores del año 1989, Y. es electa junto con su pareja por la comuna de {...}, elección a la que se presenta con el propósito de mantener la defensa de la colectividad a las/os docentes presas/os. «Y en el '89, cuando vuelven a haber elecciones, a mí se me prendió la ampollita y yo dije “Si él deja de ser dirigente, a mí nadie me asegura que el Colegio lo siga defendiendo”, sobre todo que iba en contra de la M{...}, por ejemplo. La M{...} era una de las que estaba porque el colegio no defendiera ni a M{...}, ni a ninguno de los profes que estaban presos. Y yo me presenté de candidato por {...} y salimos los dos electos. Y eso fue el '89».

El año 1990 es recontratada en el sistema municipal en la escuela E{...}. «(...) yo había sido jefe de UTP y yo le decía al director de allá del colegio C{...} “yo estoy aquí de prestado; cuando llegue la democracia, yo voy a volver a mi antigua escuela, con mis antiguos compañeros y a mi antiguo cargo”. Todo fue en la medida de lo posible poh. Entonces, yo volví al sistema municipal como la última profe tapa hoyos de esta escuela, de la escuela E{...}. Así que si faltaba un profesor, [me decían] “yo sé que tú eres buena profesora, yo sé que tú lo vas a poder hacerlo. Yo sé que tú eres buena profesional, así que tú vas a poder”. Tenía que... era la goma, la profe goma». «Y me recontrataron en la escuela 80 con la vieja más fascista de R{...}, con la R{...}. De hecho la R{...}... ella les ha hecho campaña a todos estos candidatos de derecha después. Y a ella le dieron lo que quiso. Fue la primera escuela que tuvo aulas tecnológicas, que le ampliaron la escuela que le hicieron esto, que le hicieron lo otro... El J{...}, que era el intendente. Pero otras escuelas que no lo necesitan mucho más, no, porque no eran de su línea política, o no eran... no sé. Yo creo que aquí trataron de abuenarse con la gente de derecha».

Su pareja es liberado bajo fianza en marzo de 1990. «M. salió en marzo del noventa, en marzo del noventa bajo fianza. Y, bueno, ahí, una vez más era clarísimo que no teníamos dónde vivir... (...) Y tomamos la decisión, buena o mala, pero la tomamos entre los dos, en el sitio de este colega que nos había pasado su *living*, hacernos una casa». A finales de ese año termina la construcción de la casa, y M. con Y. se casan. Pronto vuelve a quedar embarazada de su cuarta hija, quien nace en septiembre de 1991. Después del posnatal el año 1992 pide traslado desde la escuela E{...} a la escuela C{...}, la cual quedaba mucho más cerca de su nueva casa. «Después de mi posnatal fui a pedir mi traslado y mi directora ya me había puesto a disposición del servicio; y ahí pedí mi traslado para la escuela C{...} que quedaba cerquita de donde vivía yo, eso fue en el 92».

El año 2000 surge la posibilidad de una casa propia para ella y M., sin embargo, su matrimonio tiene una crisis y deciden separarse, aunque este proceso se resolvió de forma definitiva recién el año 2003. «Yo me demoré como tres o cuatro años en separarme porque [M.] se fue tres veces de la casa. Se fue, volvió enfermo. Lo acompañé, se tuvo que operar. Lo acompañé en su rehabilitación, cuando se mejoró se volvió a ir. Después volvía, pero después se iba de nuevo. En el dos mil (yo sufría desde hace mucho rato de una taquicardia paroxística), en el dos mil me dio un patatú en el *mall*, ¿ya? Cuando volví en mí, me tenían en una camilla dentro del *mall* con cuestiones puestas por todos lados pa' estabilizarme. Y ahí me di cuenta que yo no lo iba a poder manejar tan bien. Además, yo tuve depresión profunda poh. Estuve con una depre...». «Y... ya mis hijas eran adolescentes, las chicas, las grandes ya habían armado su cuento... [Al] principio sentía que no iba a poder vivir aquí... “No, no voy a ser capaz”, yo ya críe a

mis dos hijas solas, no sé si voy a ser capaz de criar otras dos solas... pero ¡uy!, no hay nada que aguante más que el pellejo humano. Uno cree que al otro día se va a morir, y no, no se muere». «En este periodo yo he estado permanentemente, digamos... a partir del dos mil, cuando se va mi marido de la casa, de ahí pa' delante mis energías se vinieron pa' acá poh [para el Colegio de Profesores], entonces siempre ocupando la secretaria general, pero yo era la que hacía los discurso, yo era la que hacía los libretos, yo era la que avivaba las masas».

El año 2008, debido a la *Crisis Subprime* sufrió pérdidas considerables en su fondo de pensión, con lo cual tuvo que aumentar sus horas de trabajo en aula. «Entonces, yo le dije, en ese tiempo teníamos a una directora, yo le dije: “señora S{...}, la única forma de recuperar un pedacito de lo que perdí es trabajando más”. “Pero señora Y., usted tiene sus años...”. Entonces yo le dije: “mire, deme la oportunidad. Yo me tengo que tragar mis palabras”, dije yo. Antes entendía que una profesora después de tener veinte años de servicio no debiera trabajar tanto, pero cada uno sabe porque tiene que trabajar. Y terminé trabajando cuarenta horas en aula. Llegaba a mi casa con así los pies, y ahí me daba cuenta que estaba cansada».

De la escuela C{...} se jubiló el año 2010, aunque siguió participando en las actividades hasta el año 2015 porque sus hijas trabajaban allí. «Por eso digo que yo trabajé los últimos 18 años en la C{...}, porque (...) como en el 2010 me... [jubilé]». «[Aunque] seguí yendo a la escuela, pero así porque yo quería, porque mi hija trabajaba en el CRA y me pedía que yo fuera para hacerle alguna animación a los cabros. De hecho, mi hija [menor] trabajó el año pasado en la C{...} y ella también estaba en un taller de teatro y también me invitó».

Aparte de esta cooperación voluntaria en la escuela C{...}, Y. relata su labor de ayuda a la escuela E{...} y, también, la escuela M{...}, en las cuales apoyó tanto en los talleres de NB1 y NB2 como en las bibliotecas CRA de estos establecimientos. «Yo iba a la escuela que iban a cerrar, allá a la M{...} también. Siempre estuve disponible. Incluso volví a la escuela E{...}, volví a la escuela E{...} porque los colegas me pidieron, como yo hice un taller de, digamos, la llevábamos en esto de los talleres del NB1, NB2, entonces el grupo que fuimos los más.... los primeros del curso digamos, nos pedían que fuéramos a las escuelas para asesorar en los talleres de CRA, en las labores del CRA. Fundamentalmente era para las labores del CRA, para enseñarles la riqueza de la lectura, de ese espacio, no hacer un espacio lúgubre, tenebroso. Los CRA hacerlos más entretenidos, aunque aparte de pasar por la voluntad del encargado CRA siempre pasa por el tema de recursos. En fin, pasa por otras voluntades, ¿no?».

Movilizaciones del 2014-5

En la movilización docente del año 2014, conocido como «Rebelión de las Bases», Y. relata que participa, pero sin protagonismo, ya que en la comuna de R{...} la participación de las/os profesoras/es fue menor tanto por el temor al descuento y la represión como a la pugna interna en el Colegio de Profesores con respecto a la movilización. «Sí, sí participé, pero yo no tuve protagonismo...» «(...) nosotros como comuna estuvimos súper bajos ahí. Yo, digamos, escuela por escuela, tenía que conquistar almas. Pero tuvimos muy poca participación de los profes y con este tema del temor al descuento, del temor a la represalia y considerando que aquí había más de un sesenta por ciento de profes a contrata, esas son todas limitantes para la participación...». «Además había una gran pugna en el Colegio de Profes. Era agotador ir a las asambleas nacionales y terminar siempre peleando los PC con los demás, muy agotador. Y el directorio que tenía, cuando llegaba a dar cuenta, después que daba cuenta, yo decía “Oye, pero prácticamente quedamos donde mismo, o sea, uno siente que se tomaron acuerdos, que pudimos llegar a...”». «Sí, pero al final del día todas esas cosas vienen con letra chica poh, y todas esas cosas terminaban cargando igual a los profes».

En las movilizaciones del 2015, Y. participa activamente, como dirigente del Colegio de Profesores de la comuna de Rancagua y, también, como integrante del Movimiento Pedagógico Sexta. «Pero esta movilización de profes del 2011 [se refiere a la del 2015] fue potente para mí, potente, crecedora, enriquecedora. Creo que me hice un poco más sabia. ¿Sabís por qué? Porque caché algo que antes lo tenía en teoría nomás. Yo dije: “aquí nos juntamos, todos somos profes, todos somos iguales porque somos profes”. ¡No, nada más lejos de eso! Todos somos distintos. Profes que te venían a preguntar: “colega, usted cree que nos van a descontar”, “colega, es que mi directora me está llamando por teléfono pa’ la casa”, “colega...”. Colegas súper miedosos, colegas súper peleadores, colegas frescos de rajás, y colegas amarillos que nunca llegaron aquí también. Sí, eso hay que reconocerlo, pero no le descontaron un día a nadie, cincuenta y siete días de paro, ni un día a nadie. Todos los días inventando aquí, por eso que fue crecedor. ¿Y por qué me hice sabia? Porque entendí, o sea, no soy sabia como un sabio, si no que entendí... que yo tengo que aceptarlos a todos distintos como son, que llegan aquí ya es un plus, ¿ya? De ahí pa’ adelante empezar a trabajar».

Sin embargo, también esta experiencia la decepcionó ya que esperaba cambios profundos en el profesorado, lo cual no ocurrió por la presión tanto de la corporación municipal como de los directores de los establecimientos. Esta decepción es evidenciada en la muerte de un profesor a las semanas de terminada la movilización del 2015, quien no pidió licencia para evitar descuento salarial. «¿En qué sentido

yo me desilusiono de esto? En el sentido de que, (...) conservaba la esperanza de que algo cambiara, después de este paro. Yo decía: “¡ahora sí, ahora sí que van a venir cambios, ahora sí, ahora!”. Pero a la semana ya los profes estaban: “no, es que la directora nos inventó (...) el calendario de recuperaciones hasta las siete de la tarde los días sábados”. Es que no puede ser porque nosotros hicimos... fue otra cosa. Y trabajando con la CORMUN, con el secretario ministerial, de manera de... de cuadrar, y tratando de que el profe fuera el menos perjudicado porque, ya que no le habían descontado, que le habían pagado su sueldo, para que pagara la cuota del auto, para que pagara la universidad de sus hijos, para todo eso, ya era un avance». «Claro... si yo lo miro objetivamente, en 57 días ¿tú vai a poder cambiar lo que viene desde décadas? Y además con esa gran presión por parte de los directores que se hacen parte de ese otro sistema de presión de sembrar la mala fe entre unos y otros, la competencia... a cualquier costo. Que más encima se murió este profe, este profe que todos los días preguntaba “Profesora, y usted cree que nos van a descontar, no estamos preparados...” «[Muere] como a la semana, como a las dos semanas en que habíamos vuelto. Porque no quiso pedir licencia porque iba a perder el bono que la CORMUN le da a los profes si no faltan ni un día, ni una hora, en todo el año. Entonces eso a mí me parece, pero...; y está instalado eso en la epidermis de los profes. “No, no puedo pedir permiso porque después me van a descontar”. Y si no, son los otros los que se encargan de decirle “Oye, vamos a perder el bono que por colegio nos van a entregar, entonces no podís faltar”».

Además, en el contexto de las movilizaciones del año 2015 sufrió un hurto de dinero en las dependencias del Colegio de Profesores, contribuyendo a su decisión de abandonar labores dirigenciales. «(...) y ahí me robaron mi cartera y me robaron todo». «Ahí dije a lo mejor estoy dando la hora yo. A lo mejor son otros los que tienen que venir aquí, que tengan más capacidad (...) para sobreponerse a estas cosas... Yo ya no... no quiero más guerra».

Por lo tanto, esta movilización del 2015 ratificó en Y. que es posible ser un transformador social, pero en un contexto distinto al actual. «(...) hay que partir de abajo, de los cabros que tienen inquietudes por la pedagogía, de los cabros que no les cortan las alas mientras están en la u y terminan estudiando para un profe y guardando sus sueños en... en cualquier lado». «Pero me reafirmó que cada vez es más difícil en este sistema neoliberal. Que tal vez, no sé, hay que cambiar la constitución primero, para poder tener más libertad de acción... Y no sé dónde va a desembocar, pero lo que tengo certeza es que de los cambios tal vez yo no los vea».

Otras experiencias militantes

Alrededor de 1970, Y. empieza a militar en las Juventudes Socialistas, descartando al PC porque «las niñas del PC hasta dormían con la camisa del partido poh, y nosotros no queríamos ser así, queríamos ser más reflexivas».

El año 1977 ayuda a conformar la Sociedad de Escritores de la S{...} junto con escritores y poetas populares de los alrededores, espacio que sirvió para hacer varias actividades, inclusive algunos talleres. En esta organización llegó a ser secretaria general. «(...) y empecé a ir yo a una librería que había aquí en R{...} que se llamaba la librería N{...}, que el dueño era el W{...}. Yo no sé qué monos pintábamos ahí... como pseudo intelectuales. Y ahí llegaba otro profe, el Lucho Agoni... (...) Antonio Cárdenas Tabies, que era chilote. Él escribió libros... por ahí hay libros de él sobre Chiloé. Entonces armamos la Sociedad de Escritores con la Panchita Mena, que era una poeta popular y... (...) el Ponciano Meléndez, que también era poeta popular. Y eran bastante fachos, pero por lo menos... el estar con ellos nos daba cierto paraguas para funcionar en distintos lugares. Me acuerdo que en el politécnico B{...} nos daban un espacio. Y empezamos a hacer talleres poh. Y había un grupo. Y empezaron a llegar chiquillos jóvenes. Un cabro que era de apellido Oteiza... otra chiquilla... en fin. Y yo fui practicando cosas que había aprendido de antes, entonces, el que estaba relacionado con la Sociedad de Escritores era Antonio Cárdenas, y él hizo toda la gestión... Por ahí encontré el otro día un carné de la Sociedad de Escritores, donde yo era la secretaria general, por lo tanto ya llevaba actas; he llevados históricamente actas en donde he estado. Y traía gente bastante interesante. Yo me acuerdo haber compartido muy cercanamente, en más de una oportunidad, con el Orestes Plath, que era de lo más entretenido el viejo, ¡por Dios el hombre entretenido!».

En los primeros años de la década de los '80 empieza a tomar conciencia de la situación social que se vive en el país, en particular, la situación de precariedad que vivían niños que atendía como profesora. «En la década del '80, ¿ya?, uno empieza a tomar conciencia de varias cosas. Yo creo que uno empieza a salir del estado de *shock* que estaba antes. ¿Ya? Entonces comienza a tomar conciencia de tantas cosas. (...) Entonces como hubo cesantía, la escuela lo resintió, recibió eso. Entonces comenzaron a llegar los chiquillos piojentos y sarnosos. Una epidemia de sarna... Yo me di cuenta cuando vi a un par de niños que no se podían sentar. Y los llevé y tenían la sarna infectada. Y flacos. Entonces los traía al consultorio, hacía un grupito, los traía al consultorio 4 para que los curaran y, de vuelta, pasábamos a tomar desayuno donde mi mamá, y de ahí nos volvíamos al colegio».

Esta situación social no solo le afectó a ella, sino a otras personas refugiadas alrededor de la Iglesia Católica, espacios en que ella comenzó a participar. Este proceso de aglutinación en torno a la problemática social dio origen a la Asociación General de Educadores de Chile (AGECH). «Entonces esa cosa a mí me empezó a doler, a hacer ruido. Y... claro, había todo un movimiento de gentes que estaba sintiendo lo mismo. Fundamentalmente estaban refugiados en la Iglesia, esa gente. (...) Entonces... yo empecé a ver con quien aliarme, y había aquí a unas colegas que eran cercanas a la Iglesia y que eran socialistas. Y ahí, ellas empezaron a traer un material, que me parece que era del PIIE, que era como poder darles algunos *tips* a las mamás, para ver el tema de la higiene, ver el tema de la alimentación, cómo hacer [para lidiar] con la pobreza... Yo me acuerdo de haber hecho muchas bromas con el tema de la Laurita Amenábar que enseñaba a hacer comidas con las cáscaras de papas. Pero la idea era así como “comprar juntos”, hacer esas cosas de comprar juntos para... y había ollas comunes (...). Y de ahí empieza a nacer la AGECH». Esta participación política se acelera con la municipalización de la educación y el concomitante inicio del sistema de gestión de los fondos de pensión de las/os trabajadoras/es conocido como AFP. «Aquí vino la municipalización y aquí la AGECH se abrió así [hace gesto de apertura], que fue ochenta y uno en adelante. Ahí vino la municipalización poh, entonces, la municipalización vino también con cambiarse a las AFP poh. Entonces fue también un cambio de aire, también, que hasta el momento nosotros le habíamos hecho el quite».

Y. resalta que la conformación de la AGECH tiene, además, como uno de sus orígenes el pensamiento freiriano de algunas/os docentes críticas/os de la década de 1970, lo que había estado escondido después del Golpe de Estado y que «despertó» en el contexto de esta crisis social de inicios de los '80. «Entonces cuando yo hablo del Movimiento Pedagógico, hablo de este resabio que queda de los profesores críticos de la década del '70, de los profesores con el pensamiento freireano. Una cosa dormida allí, la cosa social nuestra, al menos la mía, estaba como apagadita, pero a partir de esos hechos, de ver tanta miseria, vuelve a aparecer esta cosa de que yo me tengo que rebelar, no puedo seguir haciendo clases así nomás». De la militancia en esta agrupación, Y. destaca el sentimiento de pertenencia más allá de lo reflexivo o de los talentos que uno tuviera en particular. «Y esta militancia en la AGECH, a mí me hace sentir pertenencia, sentir pertenencia, más allá de lo intelectual, más allá de lo donera... de la virtud que tú pudieras tener por tocar guitarra, saber cantar, tener buena paila».

Lo anterior, además, lleva a Y. a relacionarse con el Partido Comunista, convirtiéndose en una co-operadora («ayudista») de la organización sin entrar a la militancia directa. «Yo me acuerdo que doña J{...}, que era directora de la escuela {...} cuando estaba en {...}, ella vivía en la escuela porque estaba

la casa del director ahí, y doña Y{...} tenía puros hijos revolucionarios. Y uno de ellos era la N{...} y la N{...} me invitaba a mí a celebrar el aniversario del partido (...). Y sabís tú que todas las chiquillas de La Jota con sus camisas del partido. Yo iba de mirona... bueno, iba porque me invitaban, en realidad. Para mí era un privilegio que me invitaran porque significaba que me consideraban...» «Y me acerco al PC, ¿ya? Me acerco al PC y yo era como una especie de ayudista, yo prestaba mi departamento para hacer reuniones y eso».

Y. empieza a militar en el Partido Comunista en el año 1988 en el contexto de la detención de su pareja durante el plebiscito de continuidad del régimen, generando el beneplácito de su entorno inmediato. «Y fíjate que yo, cuando empiezo a militar, claro, todo mi entorno estaba tan contento. Yo encontré el otro día un afiche que te lo voy a mostrar porque era una de las cosas que más me tocaba a mí en ese tiempo. Mira, mira que cosa más linda [muestra el afiche]. Te habla de un ser humano, te habla de alguien, pucha, no cuadrado ni rígido ni lejano». A diferencia de inicios de los '70, cuando ella rechazó ingresar al partido, en los '80 ella valora el vínculo que tenía con muchas/os compañeras/os del partido. «Era la cosa humana. Yo visualizaba la cosa humana. Además cuando el M{...} estuvo preso, yo conocí a caleta del gente del partido que iba y hacía reuniones en la casa de la colega donde yo me quedaba. Ellas eran las colegas que más visitaban al M{...}... ¿Te fijas?».

En los '90, Y. sigue participando en política, saliendo electa como dirigente del Colegio de Profesores de la comuna de R{...}, aunque sin llegar a la presidencia. «(...) yo fui por hartos periodos como secretaria general [del Colegio de Profesores] porque con el tema de la cifra repartidora, nunca ocupé la presidencia antes (...)... Hubo una ocasión en que yo tenía más votos que las otras dos colegas que quedaron en la presidencia, pero mi lista tenía menos votos que la lista de ellos. Entonces ellos se dividieron el periodo de la presidencia [porque eran las reglas estatutarias] y hasta me hicieron firmar un papel (...)

Desde el Congreso de Educación de 1997, Y. empieza a participar en el naciente Movimiento Pedagógico levantando desde el Colegio de Profesores. «A ver, primero aparece el Movimiento Pedagógico así como en el '97, con el congreso. Pero aquí en R{...} era como un grupo de amigos, y se juntaban entre los amigos y no había ni una mujer. Hasta que nosotras empezamos, hasta que yo empecé a agujear porque quería ingresar. Me empiezo a incorporar a los grupos de estudios, fuimos a Pichilemu a unos seminarios... (...) En el '99, diría yo, estamos bastante a caballo. Incluso en el 2000 yo tenía unos grupos, profes de la D{...} que venían, profes de los sectores más marginales, que nos regalábamos un espacio para hablar de lo que estaba pasando en las escuelas». «Jorge [Pavez] logra instalar el equipo.

Porque como tenía recursos... instala el equipo y llega gente tan valiosa como la Yenny [Assael]. Se establece un convenio con la Chile, y Rodrigo Cornejo permanentemente está haciendo actividades y nosotros vamos también a la Chile a hacer seguimiento con ellos. Ponte tú, nosotros viajábamos una vez a la semana a actividades con ellos».

Sin embargo, esta labor se ve dificultada por las condiciones político-sociales del periodo, y finalmente resulta frustrado por la derrota de Jorge Pavez a manos de Jaime Gajardo del Partido Comunista en las elecciones del magisterio, ya que Pavez era el principal artífice de esta propuesta. «Y claro, a veces esto tiene un doble resultado, porque tú te estás percatando de lo que está sucediendo a tu alrededor, pero no tienes las herramientas como para resolverlo (...)». «Entonces el resultado, era inversamente proporcional a las políticas que se estaban tomando, que se estaban dictando en Chile poh. O sea, se estaba volviendo a la idea del profe transformador, del profe crítico, pero por otro lado las políticas educativas te hablaban del tema de las competencias... Aparece la evaluación docente y eso fue lo que marcó el final del Jorge Pavez en el Colegio de Profes». «[A] Jorge Pavez le cuesta la presidencia la evaluación docente, digamos. Asume Gajardo. Pero Gajardo rompe con el Movimiento Pedagógico porque desmantela los equipos. Va desmantelándolos de manera paulatina (...)... El argumento era que no había recursos».

Y. profundiza en las razones políticas para la desmantelación del Movimiento Pedagógico, expresa su valoración en lo que significó para el magisterio y, además, le ve continuidad ideológica en colectivos docentes vigentes como el Movimiento por la Unidad Docente (MUD) y el Sindicato Unitario de Trabajadores por la Educación (SUTE). «Yo creo que no había voluntad [para continuar el Movimiento Pedagógico]. ¿Por qué? Porque nosotros éramos disidentes poh, nos habíamos salido del PC y éramos del movimiento que se llamaba Movimiento de Recuperación Gremial y Renovación Pedagógica, en un comienzo. Y después éramos la Fuerza Social que tal vez con una mirada muy equivocada, el discurso que se nos instala es que la Fuerza Social al comienzo iba a ser de profes, pero que después iba a prender en los demás gremios, pero eso nunca pasó poh. Y de hecho, tanto fue así, que Jorge se presentó a candidato parlamentario y no le fue nada de bien. Yo, mira, yo valoro enormemente el trabajo del Movimiento Pedagógico en el tiempo que duró. Porque yo creo... que el MUD, viene del Movimiento Pedagógico, el SUTE viene un poco de ese mismo pensamiento más crítico...».

En las movilizaciones estudiantiles del 2011, el Colegio de Profesores tuvo una activa participación en apoyo a los estudiantes. «Nosotros permanentemente íbamos a dejarles mercadería, organizar conversatorios. Aquí estuvo MiraDoc, el cabro del MiraDoc, entregando películas, La Doctrina del Shock,

entregándoles distintos elementos para que los cabros empezaran a visualizar. Yo creo que de alguna manera ahí también fui una guía (...). «Y me gustó, me gustó que este fuera un espacio de diálogo, de encuentro, donde los cabros sabían que podían llegar a la hora que llegaran, y aquí había café, había pancito, y poder acompañarlos, y poder estar con ellos». «(...) siento que nosotros, como Colegio de Profes, fuimos un aporte importante, en lo material y, en parte, en lo intelectual. Fuimos un aporte importante».

Definiciones

Para Y. ser profesora es «no estar en el Olimpo», «es ser una guía», «una trabajadora que te da la posibilidad de descubrirte». «Es... es muy significativo y es muy importante ser profe». Estas definiciones fueron descubiertas con el tiempo por Y., ya que en la Normal N° 1 «(...) te venden esa pomada: “tú vas a ser la formadora de las nuevas generaciones, va a estar bajo tu responsabilidad el formar nuevas generaciones”».

Para Y. el lugar de la docencia en su vida ha sido, en primer lugar, «mi refugio». «Mucho tiempo de mi vida la escuela fue lo más importante, porque en la escuela yo me olvidaba de todos los demás problemas». «Y ahora te digo que ahí es donde de repente (...) echo de menos ser más joven, porque... (...) ponte tú, llegan seminarios para, para darle otra mirada a la educación, y yo me entusiasmo, pero después me digo «pa' qué si ya no tengo *auditorium*, ya no tengo auditorio, ya pasé ya por eso». Entonces, por eso que he tenido que buscar estos espacios de... con el MP [Movimiento Pedagógico] y todo, sí... sí... También yo me hice invisible, dejé de ser dirigente y yo me hice invisible».

Para Y. el activismo o la militancia social es un motor de vida que piensa seguir desarrollando. «Yo siento que mientras tenga energía yo me voy a seguir moviendo en mis espacios, en los espacios que yo considere que son valiosos. (...) Y la militancia sigue siendo, a lo mejor no con la misma intensidad de “No Más AFP”, porque yo ya no me puedo el cuerpo pa' las marchas, con la extensión que tiene en Rancagua, yo llego hasta la mitad, pero estoy. Ahora, lo que me encantaría ponte tú si hacen talleres, de poder yo poder ayudar, apañar con los talleres de... creo que van a empezar a darlos en algunas juntas de vecinos y por ahí creo que puede venir un cambio respecto de lo que, de la lejanía que siente la gente con el “No Más AFP”, porque todos creen que nunca se van a jubilar y... (...) [Yo] trato de imprimir aquello de que yo soy orgullosa de ser hija de obrero y tratando de meter la cosa política porque como hoy día la gente no se considera de la clase trabajadora... El otro día acompañé a una exalumna mía a conseguirle una matrícula en el liceo B-5 a su hijo, entonces yo le dije al director: “Ella es una exalumna mía”, entonces me dijo “Pero a mí eso no me dice mucho”, entonces, le dije yo, “Pero le va a

decir, cuando vea que es una familia colaboradora y responsable, y eso le debiera importar harto”. Entonces si las chiquillas me piden que yo las apañe hasta para eso, algo ha de haber desarrollado una cercanía, un trabajo donde no le he tenido que meter la mula a nadie».

Frente al posible conflicto entre la militancia social y/o política y la labor pedagógica de aula, Y. se posiciona por lo segundo, priorizando el trabajo con las/os estudiantes. «En lo personal te puedo decir que yo tuve... mi prioridad siempre fueron mis estudiantes. Incluso, esto de por qué hace pruebas en hojas de oficio, es porque yo ando corrigiendo en la micro y esas hacen menos bulto. Entonces siempre hice pruebas que tenían que ver con respuesta abierta, con análisis, porque me gustaba ver lo que escribían las chiquillas, cómo ellas redactaban, cómo se manejaban en su lenguaje, todo eso. Y bueno, a lo mejor, hubo muchos que se escudaron en eso, se escudaron en la militancia para no desarrollar un trabajo pedagógico».

7.1.2. Caso A. (hombre, 53 años)

Este es el texto final producto de una serie de tres entrevistas con A., profesor de 53 años de edad con 26 años de ejercicio profesional, residente en la VI Región de O'Higgins. A. en la actualidad es miembro del Colegio de Profesores y ayudó a fundar una asociación de funcionarios. Las entrevistas fueron realizadas en las siguientes fechas: lunes 8 de octubre de 2018; lunes 31 de diciembre; y, por último, jueves 4 de julio. Las primeras dos entrevistas fueron sintetizadas en un texto biográfico, el cual enviamos a A. con varias semanas de anticipación al tercer encuentro con el fin de que verificara la precisión y adecuación del contenido. En el último encuentro revisamos el documento, sugiriendo algunos cambios por parte del participante, los cuales fueron agregados a las pocas semanas al documento final.

Cronología

- 1965. Nacimiento en Santiago.
- 1984. Egreso de enseñanza media del Liceo {...} de Santiago.
- 1986. Entra a estudiar Pedagogía en historia y geografía en la Universidad de Bío-Bío en Chillán.
- 1991. Práctica profesional en colegio de Chillán. Trabajo en FINCARD en Rancagua.
- 1992. Obtención del título de Profesor de Estado en Historia y Geografía. Ingreso como profesor al Liceo M{...}.
- 1993. Elección como delegado gremial del Liceo M{...}.

- 1997. Participación activa en la generación y consolidación del Movimiento Pedagógico impulsado por el Colegio de Profesores.
- 2008. Candidato a alcalde por la comuna de {...}.
- 2013. Fin del periodo dirigencial en el Colegio de Profesores. Forma parte de la creación de una asociación de funcionarios en {...}.

Relato Biográfico Personal

Origen trayectoria vital hacia la docencia

A. nació en 1965 en Santiago, hijo de cantero. De la infancia recuerda el trabajo agrícola, ya que trabajó en en las temporadas de cosecha desde los ocho años. «(...) empecé a trabajar como a los ocho, nueve años, a cosechar porotos, sacar tomates, además, cuando yo vivía en Santiago, era campo, yo me iba a meter al campo, a Q{...}, al cerro Renca, el río Mapocho, andábamos a caballo en las poblaciones, en serio, andábamos a caballo, había gente que tenía carretela». De hecho, antes de decidirse por estudiar historia, A. pretendía estudiar agronomía porque «me parecía mucho más rica la vida en el campo».

A. estudió en el Liceo {...} de la comuna de Santiago. Durante la enseñanza media, a inicios de los 80, vivió la protesta social en contra de la dictadura cívico-militar encabezada por Augusto Pinochet. «En el '83 yo estaba ya, en segundo medio, entrando a tercero medio, el liceo donde yo estudiaba era muy intervenido (...). Era un colegio que no era público, era concesionado por un privado, el dueño de los colegios C{...} de (...) Santiago (...). El cuento... el colegio era de una formación bastante proclive a la dictadura militar, igual yo me empecé a dar cuenta, no sé cuántos compañeros estaban en las mismas, no recuerdo, haber tenido un grupo de compinches, compañeros del liceo, pero sí hicimos un par de actos que fueron iconos de esto, nos sumamos de monería, de que te van marcando algunos *tips*. En esa fecha, la llama de la libertad, que era un icono de la Moneda, de la dictadura, que era la llama de la libertad y que las hacían, casi como un homenaje a la gesta que estos desgraciados habían hecho el 11 de septiembre. Estaba en el cerro Santa Lucía y cuando estábamos en el liceo, la cambiaron a... frente a La Moneda y convocaron a las fuerzas vivas, que le llamaban ellos, a hacer este homenaje, y este desfile e invitaron a los colegios más intervenidos, e invitaron al Liceo {...}. En esa ocasión se creó una protesta improvisada, nos pasaron a todos unas velas, envuelta en una especie de cartón y esas velas, se hizo unas fogatas, pero gigantescas en la Alameda, debe haber sido el '81, de los estudiantes de enseñanza media, porque ahí igual participaron estudiantes de colegios emblemáticos en aquella época, el M{...}, estaba cerca ahí el M{...}, estaba cerca el Liceo de A{...}, estaba más o menos cerca el I{...},

una gran cantidad de colegios que estaba por ahí. El Liceo 1 de Niñas, estaba el I{...}, en Chacabuco». «A todos esos colegios los sacaron, un par de colegios de Providencia, cerquita por ahí, y quedó una protesta tremenda y esto te lleva a unas... conversaciones del por qué de las cosas, a preguntarte el por qué de las cosas, y ahí vas solito tejiendo un hilo, en familias que no están politizadas, simplemente que te vas formando, en la medida que van ocurriendo algunos hechos como estos, que te van iluminando algunas cosas y te van diciendo el por qué. Después las protestas en Santiago, igual llevaron a la conversación con los viejos comunistas del barrio, ya quedó la embarrada, ¿ya?, porque los viejos comunistas se refugiaron mucho en los clubes deportivos, nosotros nos juntábamos en los clubes deportivos y había una conversación que azuzaba a uno cuando estaba en esta, solapadamente, pero las azuzaban, te pasaban como... que se les caía el neumático y lo tiraban para afuera, para ir a tirarlo a la esquina, por ejemplo. Entonces todas estas cosas van ocurriendo. Yo, cuando salgo del liceo, yo ya tenía una marcada tendencia de izquierda».

Este contexto de politización lo llevó a decidir estudiar historia con el objetivo de «mejorar [sus] condiciones de participación política», ya que consideraba que su formación académica era bastante débil. «Ese contexto, te lleva a que yo definitivamente... Yo tenía una formación académica, por irresponsabilidades mías, bastante [débil], según lo que veía yo, por lo tanto, cuando... pensé que el asunto se ponía más pelu'ó en la década de los '80, igual yo opté por ser parte de la militancia, (...) de la revolución». Estos estudios tenían, en última instancia, el objetivo de entregarle herramientas para conducir grupos sociales. «En ese tiempo tenía que ver con la célula, con el grupo de discusión política, con la presentación de ideas y la discusión... y con la de reclutar, y llevar, reclutar con consciencia». «Y, por lo tanto, me iba a permitir trabajar mejor con los grupos que trabajaba, teníamos célula, a hacer mejores reclutamientos, tener mayores posibilidades de formar futuros combatientes, futuros milicianos, futuros militantes. Ser parte de un cuadro político que nos permitiera a nosotros instalarnos en cualquier parte de Chile y desarrollar un foco político. Y esa era mi intención. Me creía el cuento que uno podía hacer un cuadro político, instalarse en cualquier parte y crear ahí, en esa parte, un foco de proceso, de transformación social».

A. ingresa a la universidad en 1986, iniciando sus estudios en Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad del Bío-Bío en el campus de educación de Chillán. La elección de la universidad se debió a un deseo personal de salir de Santiago, al propósito de realizar trabajo de militancia político-social y, también, conocer a personas en esa ciudad. «Yo me quería ir de Santiago sí, y yo iba a estudiar en algún lugar que no fuera Santiago, no me incomodó mucho eso. Yo tenía un par de motivos por irme

al sur, era ahí donde (...) [podía conocer gente], era ahí donde podía sobrevivir. No iba con ninguna intención académica, también tenía que ver donde podía hacer una pega, hacer lo que tenía que hacer y, paralelo a eso, estudiar, pero no actuó ninguna variable de tipo académica, no había ninguna variable de tipo académica».

Experiencia de formación docente en la universidad

En su experiencia personal, la pedagogía parecía una especialidad de la carrera de Historia, situación ejemplificada en el hecho de que recién ingresa a un colegio como profesor en el último semestre de la carrera. Sin embargo, A. valora mucho la formación que le entregó el espacio universitario en lo político, por la discusión y la conversación, por lo cual satisfizo sus expectativas de formación para la actividad política. «Yo venía de un mundo muy de barrio, estaba en un contexto donde la formación política era muy escasa, era todo clandestino. Por lo tanto, en la universidad ese espacio se me abrió con mucha más fluidez, la conversación política, la formación política y alcanzar textos que no hubiese alcanzado en mi barrio: textos de Lenin, de Marx, de Engel, otros textos... la Marta Harnecker. Todo eso que no me lo pasaban en la universidad, pero sí lo tenía los compañeros de universidad y eso a mí me permitió poder mejorar mis condiciones para tener una acción política fundamentada».

Según recuerda A., en 1988 un grupo político importante decide seguir un curso negociado para terminar con la dictadura cívico-militar, lo que lleva a los que estaban por la alternativa militar, como es su caso, «a quedar cesantes» en la lucha revolucionaria de los primeros años de la Transición, a inicios de los 1990. «Porque la lucha continuaba, más solo que la cresta, sí, pero continuaba... Y esa horfandad... la mirábamos, porque se disminuyen las casas de seguridad, disminuye más la gente que te critica, los propios compañeros que estaban con uno (...) en algún momento, [esos que] tenían (...) alguna admiración, algún apoyo, (...) uno lo convertía en apoyo [dejaron de vincularse]. [Esos] desaparecieron, familias completas desaparecieron. Y se volcó aquello (...) una derrota, es triste. Uno al principio no habla de derrota, con el tiempo es más fácil hablarlo, pero es una derrota fuerte para el movimiento revolucionario chileno. Yo desde mi perspectiva de lo que leo, converso y de mi estructura de profesor de historia (no soy historiador), también, obedece a un esquema globalizador, recuerda que está en el contexto del fin de la Guerra Fría, las Dictaduras la empiezan a retirar de todos los estados pequeños, (...) «bananeros», como los nuestros, el Pentágono empieza a retirar los apoyos a las dictaduras, dictaduras de decena de años empiezan a desaparecer, Stroessner en Paraguay; no sé si te das cuenta de aquello: de todos los cambios que hay». «Costó mucho, a mí me costó mucho, por eso me sumé en el 2008 recién a la política activa, yo creo que hay que ser sujetos sociales activos, pero también queda-

mos empantanados, si quedamos derrotados. Triste, también, muy triste, muy triste, estuve como... dos años (...) [hibernando], para encerrarme, de hidropónico, en un campo para acá en la Sexta Región, porque estaba muy triste, estaba triste, desolado, solo; tampoco quería contactarme con los compañeros, a veces te mandaban mensajes, algunos estaban haciendo algunos reintentos para hacer esto, esto otro; desaparecieron los compañeros, no sé dónde quedaron, algunos de pronto los veo institucionalizados, súper institucionalizados... Sí, hay algunos que tienen cargo en gobierno, amigos, de la misma época, y con los mismos postulados, de verdad; de los mismos postulados que yo te estoy diciendo, pero se sumaron, después decidieron sumarse, tengo amigos de las cuatro agencias locales de educación que existen en Chile en el proceso de desmunicipalización, dos de ellas están dirigidas por excompañeros [de esos tiempos]...».

Práctica profesional docente y tesis

Sin embargo, A. sigue estudiando en la universidad, realiza la práctica en 1991 en un colegio «bien vulnerable» de Chillán, experiencia que le agradó por considerarlo una extensión de la acción militante. «Y no me incomodó ser profesor. Para nada, al contrario, vi en el ejercicio de la función docente, una prolongación de la acción política, por la cual yo me había puesto a estudiar Historia y Geografía». Durante este año vuelve a Santiago durante seis meses, pero luego se radica en R{...} con su hija pequeña, buscando trabajo remunerado. En este contexto un académico de la universidad lo invita a realizar una memoria de título pagada: una monografía de un miembro de la familia T{...}, quienes trabajaban para Sebastián Piñera. «Me vine a Santiago como seis meses. Fue tortuoso y después me instalé en R{...} con mi hija (...). Y... me puse a trabajar para (...) una casa, que nunca había tenido en mi vida, con cama, con comedor, con lavadora, cocina, nunca había tenido en mi vida (estamos hablando de 26 años ya). Y me ofrecieron en la universidad, el profe de derecha, yo creo que nos cachaba, pero ya estaba la paz (...) (estamos hablando del '91, ya, dándose la mano ya), me ofreció hacer una memoria de título y me la pagaban; y la memoria consistía en hacer una monografía de un compadre que llegó a Chile en el siglo XIX y [sus descendientes eran] parte de la gerencia del Piñera. Y me la pagaron. Yo sabía perfectamente lo que estaba haciendo, una monografía, no le iba hacer nada más que eso, para investigar la familia T{...}». Producto de este trabajo, le ofrecen trabajar para FINCARD, emisora de tarjetas bancarias creada por Sebastián Piñera, lo cual acepta por las necesidades de ingresos; aunque entregaba mucho mejor remuneración que como docente, le fastidiaba, así que la renunció al poco tiempo. «(...) cuando terminé la monografía me dijeron si quería trabajar en los bancos de Piñera. Yo les dije que sí, yo no tenía pega, no tenía... necesitaba trabajar poh, (...) si quedamos tirados. Y dije que

sí, “¿y a dónde?”, dije R{...}, obviamente que esta era mi zona, pensando en instalarme nuevamente en esta zona y elegí R{...}. Me vine y trabajé un año en la... en FINCARD. Tú no lo debes haber conocido, los primeros bancos y financieras que tuvo el Piñera, FINCARD, antes de Transbank, antes de Transbank. Trabajé un año ahí, trabajé... Ganaba buenas lucas, cuando entré a trabajar a este liceo, ganaba \$78.000, trabajaba todos los días, menos un poquito... menos el jueves, 4 días a la semana. El '92' entré a trabajar acá, el '91 salí, yo... Yo terminé en junio del '91 yo estaba desocupado ya, así que logré comprar comedor, cocina, todo, ganaba \$78.000 cuando entré a trabajar acá y en FINCARD ganaba como \$400.000. Igual me retiré de FINCARD y me vine para acá [para el liceo], porque ya estaba choreado, es uno de los trabajos más penca que he tenido. ¡Ese es uno de los trabajos más horribles que he tenido! No me costó mucho [dejarlo], horrible el trabajo».

Primera experiencia laboral docente remunerada

En 1992 se titula como Profesor de Estado en Historia y Geografía, e inicia funciones como profesor en el Liceo M{...}. Esa primera experiencia estuvo cruzada por lo afectivo. «Yo me sentí identificado con el tipo de estudiante con el que estaba trabajando, me vi yo en el aula, cuando yo era estudiante. Y me vi no como un estudiante ávido de ir a buscar el conocimiento de cada una de las ciencias que te explican los profesores, sino que me sentí como aquel estudiante, aquel sujeto social que el colegio era un espacio que lo tenía que ocupar porque no habían otro espacio». A. entendió el aula como refugio social. «En general, yo entendí que tenía que hacer historia, pero con un contenido ¡súper humano!, con un pasar súper humano, tenía que humanizar. Por ejemplo, hacer historia y geografía, implicaba que tenía que despegarme de los programas, despegarme de los planes muchas veces para poder aterrizar a los personajes de los libros de historia a la realidad y que entendieran que uno, son seres humanos como todos nosotros y desmitificarlos, hacer formación política con los chiquillos, ver siempre que tomaran conciencia de clase. Cuesta mucho y me di cuenta que cuesta mucho combatir los medios contrarios, que están enajenándolos, desclasándolos. Por lo tanto, mis primeros contactos con los estudiantes, sentí que había (...) ahí un buen trabajo político por lo cual uno podía, también, dedicar tiempo».

En su labor de aula, aparte del Liceo M{...}, A. trabajó en otros colegios, en otras comunas de la VI Región como C{...}, D{...} y R{...}, pero sin profundizar en el aspecto más político. «[Trabajé] de profe nomás, llegó un momento dado, como a todos les pasa, llegó un momento dado, un par de años, que yo trabajé también para ganar lucas. En el único lugar donde yo he trabajado más para hacer lo que creo que hay que hacer como profesor, ha sido en este colegio [Liceo M{...}], porque en los otros lados era un tipo que entraba en una sala de clases. Obviamente las clases siempre es un espacio como creo

que tengo que hacerlas, pero me refiero... Aquí yo ocupo la institución y, al otro lado, iba a hacer clases nomás, tenía diez horas de clases e iba a hacer mis diez horas de clases, ocho horas de clases a otro lado». En estos espacios había que reiniciar el trabajo tanto con la institución como con las/os colegas. «Entre ellos legitimarte como un sujeto, legitimarte como un sujeto, significa que te sigan en el fondo». Desde el año 2014 solo trabaja en el liceo M{...}.

También durante el año 1992 ingresa al Colegio de Profesores. En 1993 fue electo delegado gremial del liceo. «(...) el Colegio de Profesores, el ejercicio de la pedagogía, los propios estudiantes me dieron una luz de esperanza que lo que uno había hecho anteriormente podía seguirse desarrollando en estos espacios». «(...) me puse a trabajar de profe acá y el gremio me salvó mucho; el gremio me dio una bocanada de oxígeno de seguir haciendo construcción social a partir del ejercicio de la pedagogía. Y ahí decidí en convertirme en profe, recién ahí ya dije “ya, voy a ser profe”». En los ‘90 estuvo a cargo del departamento de {...} del Colegio de Profesores en la {...}, «haciendo lo posible por oxigenar el Movimiento Pedagógico que había en la {...}». «Me refugié en esa vida de la pedagogía y puse el pecho para la actividad gremial. Y eso con el pecho, las dirigencias de ser el interlocutor frente a los alcaldes, a las autoridades, dedicar tiempo a preparar un mitin, una marcha. Todo ese ímpetu revolucionario lo vertí en energía en preparar actividades de desarrollo gremial, en el Colegio que estaba muy escaso, fundamentalmente un Colegio de Profesores que demandaba y todavía demanda mucho, reivindicación de tipo economicista y meterle mucha esfuerzo a que el Colegio de Profesores tomara más, tuviera una esencia de mayor conciencia del rol político que tiene la pedagogía. Es que hay varios, varios elementos, la pedagogía es súper política, si [se] ejerciera como tal. Entender que el currículum ideológicamente tiene una identidad el modelo, y eso es súper difícil que lo entiendan los colegas. Entender cuando tú vas descubriendo que este desarrollo del neoliberalismo va penetrando en las profundidades del ejercicio docente y como ir deteniéndolo también, entonces se van dando estas luchas de resistencia y toda esa resistencia. Yo nunca me fui para la casa, pero todo ese proceso de resistencia que diera un buen espacio, era el espacio no [de] aula propiamente tal, el espacio gremial. O sea, así es como yo pensaba reclutar ciudadanos para la guerrilla o para la protesta, o para los milicianos, hicimos todo un esfuerzo por crear profesores con conciencia social, que pudiesen ser una columna docente a lo largo del país, que hiciera del ejercicio docente una real y concreta alternativa de formación política, antineoliberal, así de puntual, anti neoliberal. Y el Movimiento Pedagógico fue en esos inicios, fue un espacio, pero riquísimo para hacer aquello».

Sin embargo, el año 2009 se enfrentó con otros/as dirigentes del Colegio de Profesores por el uso político de la demanda de la deuda histórica de las/os profesoras/es, ya que consideraba y considera que es una demanda imposible de ser asumida por el Estado por la la escalada de nuevas demandas que ocasionaría de otros grupos sociales afectados por la dictadura de Pinochet. «Los profesores conocían la deuda histórica, la flotan cada tres años, la flotan los dirigentes para tener oxígeno para seguir respirando como dirigente. A mí me cansó eso, me cansó eso el 2009 y se los dije en una asamblea, le dije a todos los colegas y casi me querían linchar; le dije que elevaban falsas expectativas, el 2009 se los planteé, plantearle a los colegas que les van a cancelar la deuda histórica, porque en la estructura del Estado chileno (...) pagarle la deuda histórica a los profesores, es tirar una carnada al mar, con varios anzuelos y tú te agarras del primer anzuelo, que está más cerca de tu mano, y todos los otros anzuelos vienen llenos de otras cosas, de otros peces y todos se agarran. Aquí hay harta gente que tiene deuda histórica».

A. sigue en la labor dirigencial en el Colegio de Profesores hasta enero del 2013, año que coincide con la asunción como jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de su liceo. «Y yo dejé de ser dirigente porque el Colegio de Profesores no lograba encontrar representación política. Yo estaba en un nivel regional ya, estaba con control ahí, por lo tanto, necesitaba oxígeno, oxigenar un proyecto político social». A. critica los/as dirigentes del periodo por cierta impostura sobre los logros del gremio con el fin de mantenerse en los cargos, por lo cual decide dejar labores de dirigencia para no seguir siendo cómplice de estos engaños. «Los dirigentes gremiales (...) entonces le sacan brillo a huevitos de oro, que son huevitos de codorniz chiquititos, ya, y en realidad la gran cantidad de huevos están todos quebrados; pero rescatan uno, le sacan brillo, le pintan y todo, lo hacen dorado. (...) Lo sacan... con grada y estandarte. Y te vas en la vida, en esas luchas. Y está bien. Mira, hoy día un huevito, mañana puede ser otro huevito, peor es nada, etcétera, ¿ya? Al principio tú lo puedes aceptar, y tú incluso lo puedes aceptar por *saecula saeculorum* al futuro. Si cuando te empieza a incomodar, cuando tú sabes, andas buscando los huevitos, eres capaz de ir a comprar un huevito ajeno, para ponerlo como tuyo. “¿Y por qué?”, me empezaba a preguntar, “¿por qué tanta ansiedad?, ¿por qué no atreverse a decir ‘mira nos fue mal... no logramos’?”. Porque la próxima elección, no iba a tener votación. Entonces cuál era el problema: o te interesa seguir en el cargo o andar inventando mentiras, falsedades con respecto al progreso de una institución». «Entonces, yo lo veía, entonces, no quería ser soporte para ello poh, me sentía cómplice en eso, también por un lado tratando de hacer crecer el Colegio de Profesores, ideológicamente, en las bases, y, por otro lado, dirigentes nacionales que eran nuestros compañeros los veía con la

misma debilidad... y los mismos defectos que todos los otros, que el J{...}, que el M{...}. ¿Cuál es el defecto, cuál es la debilidad, cuál es la necesidad de ellos? De seguir en los cargos porque se ha convertido para ellos en una pega, una pega remunerativa, de remuneración. Detrás de eso hay un sueldo. Mira, no importan cuánto, pero el sueldo se los comió, no importa cuánto, si hubieran ganado quince, veinte millones, doscientos mil pesos, no importa. Pero no importa lo que yo gane, tengo que seguir haciendo lo que debo hacer, ideológicamente si los dirigentes son sujetos políticos, no son dirigentes gremiales, asépticos, sin posición política, sin modelo de Estado, sin modelo de educación, sin modelo curricular. En el Colegio de Profesores se perdió. No hay, no hay».

A. denuncia que este comportamiento gremial, de falsear los logros del gremio, distorsiona la realidad y genera un efecto perverso en el profesorado, desmovilizándolo, fenómeno que también relaciona con la despedagogización que alimentaban ciertas políticas del Colegio de Profesores. «Entonces, te van creando una serie de falacias que te lleva a distorsionar la realidad en que los profesores podían estar, te va distorsionando, va... sigue aumentando la... profundizando la idea de los profesores que los dirigentes son para hacerle útil a ellos, total son los dirigentes, nosotros lo elegimos y yo me quedo tranquilo. O sea, es un discurso inmovilizador, porque la gente... “el gremio más grande, mira, sigue siendo grande, es poderoso, mira, medios triunfos que tenemos, mira, tremendos bonos y yo no tengo que hacer nada”. (...) Sigues incentivando la inmovilidad de los profesores, porque dice “para qué me voy a mover, para qué me voy a inscribir, para qué me voy a socializar... para qué voy a votar”». «Despolitizarlo poh, despolitizarlo. Es lo mismo que pasaba con la despedagogización, con esto de gremializar mucho, “oye... pero que vayan a jugar futbol, puta nos juntamos todos los viejitos rurales y hacemos una reunión de una semana en Isla de Pascua”, y... ¡pero no hablaban de pedagogía, los viejos se juntaban a chupar! El cocimiento, que... bien vai a ver el moai, vai a ver esto, vai a viajar, está bien, vai a acrecentar tu experiencia, weón, de espacios geográficos, de monumentales, etcétera, pero tenís que hablar de pedagogía, si es un encuentro de profesores, es un encuentro de profesores, hay que hablar de pedagogía, hay que hablar de políticas pedagógicas. No existía eso, era inexistente, muy inexistente».

A. plantea que lo que sucede en el Colegio de Profesores es compartido con otras organizaciones gremiales de los trabajadores, lo que es consecuencia de las políticas neoliberales que las han debilitado por medio de la potestad exclusiva de las negociaciones que poseen estas agrupaciones, acompañado de prácticas de señalamiento, montajes y propaganda negra contra las/os críticas/os. «(...) el Colegio de Profesores, como muchos otros gremios, como la CUT, que nos hacemos los lesos, como la Central General de Trabajadores, como la CAT, la Central Autónoma de Trabajadores, son organizaciones que, si

tú las escarbás un poquitito, vas a ver que es una manzana confitada podrida, porque tiene serias fallas estructurales, y que obedece al impacto que ha tenido los procesos de... políticas neoliberales en este tipo de organizaciones, de debilitarlas poh, de hacerlas inútiles, ineficientes, poco apreciadas, poco valoradas. ¿Y cómo la hacen sentir poco valoradas? Pareciera ser que fuera una contradicción: entregarles solamente a ellos la potestad que puedan lograr un bonito, que puedan lograr, por ejemplo, “ya el gremio ¿qué logró?”, “ese gremio es bueno, logró que todos aquellos que están de cumpleaños, tengan una mañana libre administrativa y la puedan compensar con dos sábados”, “ahh, ¡qué bueno!, ese es gremio”, y se la entregan poh, y va el patrón y firma, y todos se sacan la foto, manos arriba, “no, ese es mi dirigente, está con el patrón ahí, de igual a igual”. Tergiversado, tergiversado todo, y los que no... son... tipo expulsados, expulsados, tratados mal, le mienten, le van a meter una pedofilia, le van a meter un paquete de cocaína, le van a... no sé poh, le van a encontrar que el tipo, hasta que no se baña, no sé, que le pegó un charchazo a la prima, al cabro chico, y te cagan de por vida».

Además, acompañado a este diagnóstico crítico de la institución gremial, se añade que durante el año 2013, A. asume otras actividades políticas y, además, la constatación de cierto desgaste personal en la dirigencia del Colegio de Profesores. «Y yo empecé a asumir otras actividades políticas más partidistas, más electorales, asumir la presidencia de un partido político en la región, fue fundamentalmente eso lo que me llevó a dejar la dirigencia gremial por participar más en las actividades políticas. No me daba el tiempo ni el físico para participar en ambas actividades». «Yo creo que también los tiempos se me fueron... El ocaso de la vida se me va acercando, se me va acercando, yo voy a seguir cooperando, pero no está, hoy día... (...) no está la energía para cargar tantos bultos, o sea yo no, yo no...»

Durante el mismo año 2013, A. junto a otros/as compañeros/as constituye una asociación de funcionarios en la comuna de {...} con el propósito de protegerse con el fuero de alguna eventual represalia por ser dirigente gremial. «(...) hay dirigentes que tienen que hacer la pega por los demás y tienen que andar poniendo la cara, y lo único que tienen sobre sí es que son dirigentes del Colegio de Profesores, y que a veces por ignorancia y otras veces simplemente por no hacerse un lío con el grupo de asociados, la jefatura, los alcaldes o quien tenga la potestad de poderlo sacar, apartar o, incluso, desvincular del trabajo, no toman ninguna medida contra ellos, pero eso no significa que si lo quisieran sacar o terminar su situación, o incluso indemnizar, no lo puedan hacer, porque los dirigentes del Colegio de Profesores no tienen fuero. Entonces, a mí se me ocurrió, ir a averiguar a la dirección del trabajo y fui, averigüé y consulté, y creamos una organización legal... que estaba compuesta por profesores y asistentes de la educación».

Durante su labor como profesor-dirigente le ha tensionado mucho más el trabajo con los pares que el con los estudiantes. «Es angustiante, por ejemplo, para las movilizaciones del 2003, el 2006, el 2011, ver a los estudiantes con cosas épicas con respecto a educación. No era menor que los chiquillos, empezaran a pedir, a decir que la educación no podía ser un elemento de mercado, no era menor. En este liceo estuvieron tomados como cuatro meses y los cuatro meses que estuvo tomado este liceo los profesores se fueron para la casa, ese fue como un golpe fuerte». Las movilizaciones de profesores del 98 las considera importantes, pero las demandas eran económicas, mientras que en las movilizaciones protagonizadas por estudiantes de los años posteriores el profesorado estuvo ausente. «En general los profesores se fueron para la casa, lo miraron desde la tele, el movimiento estudiantil, debimos habernos sumado».

Pese a lo anterior, A. considera que han existido mejoras en la actualidad con respecto a la labor docente desde su ingreso al ejercicio a comienzo de los 90. «Y en los inicios del ejercicio profesional lo vi desde el inicio, que los profesores, en general, pensaban que, por ejemplo, yo llegué a ejercer la... pedagogía en liceo, donde el discurso más generalizado de los profesores con respecto a la reflexión y a la crítica era que los profesores no deben dar su opinión, porque eso influye sobre los alumnos. Pero yo les decía que el profesor debe dar su opinión, como una opinión más frente a los alumnos y plantearles que esa es una opinión personal, plantearles que hay más opiniones, incentivar a la discusión. Yo llegué a ejercer la pedagogía en algo que también me incomodaba, pensé que podríamos abrir más la mente; hoy día creo que está un poquito más abierta, por eso te digo las cosas, no todo se ha secado, hay algunas cosas que han florecido. El profesor acepta más el trabajo crítico, colaborativo, de un grupo de pares; yo llegué a ejercer la pedagogía donde los profesores estaban en la sala encerrados solos con los estudiantes y nadie más sabía de lo que pasaba ahí. Yo creo que a mí me hubiese gustado desde el inicio, de haber estado con otros colegas, de estar haciendo una clase en conjunto, trabajando varios con los estudiantes, atendiéndolos en sus diferencias y eso hoy día se está instalando en la educación chilena. La atención en la diversidad, el trabajo colaborativo, el aula diversificada, eso se está tratando de instalar en Chile, está a años luz para que se desarrolle más».

Movilizaciones del periodo 2014-5

A. no participa en las movilizaciones del 2014. «No, fui mucho más institucional en ese sentido, no siendo gajardista». En la del año 2015 sí participa. «Al final tomé parte del liderazgo de esta comuna, iba sumándome de a poquitito, vi que los dirigentes eran nuevos y la movilización era grande y, obviamente, no es difícil meterse y ocupar altiro, agarrar el timón, porque uno tenía esa tremenda chapa de

dirigente y en una comuna... Me pasaron el timón y no lo tomé directamente, yo le indicaba a los dirigentes cómo estábamos, qué es lo que había que hacer, pero igual ya ahí vi una diferencia tremenda de lo que nosotros éramos, de aquellos que habíamos estado en la lucha ochentera». «Cansador, tuvimos hasta presos todos un día, cuando nos tomábamos la carretera». Sin embargo, lo más doloroso para A. fue el descuelgue de varios «dirigidos» durante las movilizaciones. «Y lo más que me incomodó, sino es que me dolió a lo mejor, me pegó una patá en la guata en mi autoestima de dirigente y de líder, que al final de la huelga se descolgaron de nosotros ¿En qué se descolgaron? Porque nosotros dijimos “la huelga se acabó”, un día viernes, “se acabó, no hay más”. Y ese día viernes un par de profesores dijeron: “no, teníamos que seguir en huelga, tenemos que seguir en huelga hasta el día miércoles, porque estamos muy cansados de tantos días de huelga”».

Esta movilización no considera que le haya modificado su visión de ser docente. «No, no, no, no sabes que no, no me cuestionó, no, no. Simplemente, igual siempre te incomoda un poco y te apena un poco, que la realidad te charchetee cada cierto tiempo, que te abofetee». Aunque considera que esta movilización tenía características distintas a otras recientes del profesorado como, por ejemplo, la estructura del desarrollo pedagógico. Pese a esto, «pero, al otro día, al amanecer siguiente después de la movilización, el mundo siguió girando». «No hizo crecer al gremio. No creció el gremio, el gremio no es más fuerte, el gremio todavía está lejos de los profesores. Hay que ser sincero en eso. Si el gremio se hubiese fortalecido, si los profesores se hubiesen sentido identificados por el Colegio de Profesores...».

Experiencia en el Movimiento Pedagógico

A. forma parte del origen del Movimiento Pedagógico, el cual nace alrededor de 1997, proceso que, según sus palabras, tenía como propósito compensar la debilidad del «desarrollo profesional pedagógico». «Yo veía débil al Colegio de Profesores en lo pedagógico, era mucho bono, reivindicación, estabilidad laboral (...). «Y esa idea del sindicato tan materialista, tan economicista y abandonando la pedagogía, cuando es un instrumento de transformación pero potente poh, y venía... avanzando toda una cultura neoliberal, entrando así a los colegios, pero horrible, horrible poh, horrible. Yo la veía como entraba, como entraba las relaciones entre los colegas, los profes, a ser profes que te sientas en una sala de profesores, te dicen “oye, ya poh, no hablemos de eso, no hablemos de pedagogía, hablemos de otras cosas”».

A., en este contexto, ayuda a crear el Movimiento Pedagógico e impulsa su desarrollo desde la jefatura {...} del Colegio de Profesores. «Bueno, aparece el Movimiento Pedagógico, lo encuentro potente y le invertí tiempo al Movimiento Pedagógico e invertí harto tiempo, fui uno de los que aquí... La

Jenny Assael, varios me ubican de aquellos tiempos, Jorge Pávez me conoce, el propio Mario Aguilar me conoce, que estuvo en el Movimiento Pedagógico, me conocen ellos. Fuimos de los creadores del Movimiento Pedagógico en esos tiempos. Además, Mario Aguilar en esos tiempos trabajaba con nosotros, era parte de nuestro lote poh, el '97 y... yo me hice cargo acá del Movimiento Pedagógico en la Sexta Región, cuando asumí como dirigente regional todo, siempre estuve a cargo del D{...}».

A fines de los '90 se involucra en el movimiento Fuerza Social y Democrática (FSD), convirtiendo el espacio del Movimiento Pedagógico en un nicho de militantes de esta agrupación, cuestión de público conocimiento para el resto de los/as dirigentes y de las/os profesores de base. «Y una de las cosas que hicimos, aquí nos tomamos... el gobierno con mayoría absoluta de... entramos primero como la Fuerza Social, no sé si escuchaste hablar alguna vez de la Fuerza Social, del magisterio, después quedó como la Fuerza Social del magisterio, estuve en la conformación de la Fuerza Social, a fines del siglo veinte y la Fuerza Social en lo pedagógico, en los profesores, se fue al Movimiento Pedagógico. Estábamos ahí, pero con la clara conciencia, no estábamos vendiéndole la pomada a nadie que nosotros entendíamos como la pedagogía como un instrumento también político de transformación poh. No le vendíamos nada y era parte de la línea de desarrollo... que tenía el Movimiento Pedagógico poh. Clarito, porque no es un movimiento de la didáctica poh, sino que provocaba reflexión crítica, producir reflexión crítica y crítica en lo social».

A. recuerda la metodología de investigación-acción en el Movimiento Pedagógico durante su gestión como dirigente regional, apreciando sus posibilidades para la construcción política desde la base social, pero sin perder de vista sus limitaciones en los cambios económico-políticos. «Trabajamos harto en investigación-acción, me parecía potente llevar... Empezar un movimiento que partiera de lo local, de los movimientos de base y empezar procesos de articulaciones, para producir una transformación. Yo nunca he creído que los profesores y la educación va a transformar el mundo y este discurso de sin la educación, la pobreza va a seguir... Son problemas estructurales pero no por eso hay que mover los pilares por todos lados, hay que tenerlos preparados los cimientos y entre ellos, la educación y, en eso, nosotros nos pusimos con fuerza acá».

La priorización en el Movimiento Pedagógico se manifiesta, en palabras de A., en el respaldo financiero dado por su gestión {...} al mismo, cuestión que, sin embargo, le generó críticas desde otros sectores del gremio. «(...) cuando llegamos al D{...} del Colegio de Profesores, del ciento por ciento del ítem que teníamos para trabajar en los departamentos, dejamos ochenta por ciento para educación, así, a lo mejor algunos, algunos nos acusaron de tiranos, me acusaron de no sé poh, de que estábamos

monopolizando todo. Imagínate poh, los que jugaban a la pelota, que eran los más que más gastaban poh. El Departamento de Deporte y lo Rural, eran los que se comían como el ochenta por ciento del recurso del Colegio de Profesores, y no, destinamos... Si queremos hacer, aunque parezca extraño, mayor formación pedagógica o mayor fortalecimiento de desarrollo profesional en el Colegio de Profesores, hay que invertir; si sin lucas esto no funciona. Nosotros recorríamos la región, semanas completas, alojándonos, comiendo y todo y eso es lucas, hablando sobre el impacto del modelo neoliberal en las aulas de Chile».

Sin embargo, pese a este respaldo financiero, A. recuerda que el proceso de reclutamiento no cumplió las expectativas esperadas por los dirigentes, resultado que, a su juicio, se debió al cansancio generalizado de los profesoras/es. «Recorríamos, a veces teníamos dos, tres profes escuchándonos en Chuchunco city, a veces, empezaban veinte profes, de cuatro días el taller, y terminábamos con dos o tres profes, porque se corrían, se iban, pensábamos que en un proceso de... que cada ciclo íbamos a reclutar por lo menos un profe por comuna. Yo no creo que hayamos reclutado más de ocho profes, en tres años que anduvimos recorriendo toda la región, porque los profesores estaban pa' irse para la casa, agobiados (...). No hay mucha disponibilidad de entregar el tiempo (...), que tienes que sacrificar los hijos, o la familia. Esa es la realidad de esto: tienes que estar el domingo, el sábado, tenís que ir a la marcha el domingo, tenís que hacer el cartel, hacerlas todas poh, si hay poco personal, hasta las pegatinas, hacerlas todas, el engrudo, comprar la harina, y todo había que hacerlo».

A. explica la expiración del Movimiento Pedagógico por la llegada del Partido Comunista a la presidencia del Colegio de Profesores, ya que este partido entendía que el MP era un enclave del partido Fuerza Social y Democrática, relación que A. reivindica. «El Movimiento Pedagógico es un movimiento muy potente, muy potente, que el PC lo vió como un reducto de la Fuerza Social del magisterio. Efectivamente es así. Cuando llegó el PC lo anuló, pero es así, sí poh, es así, yo no quiero mentir... que el Movimiento Pedagógico estábamos en la Fuerza Social del magisterio, estaban las fuerzas que entramos con el Pavez, estamos en la fuerza que estaban escindidas del PC». Pese a esta constatación, A. considera que esta relación entre MP y FSD tenía sentido político, ya que representaba una efectiva valoración de la pedagogía como fuerza transformadora y, por lo tanto, un intento de convertir al profesorado en actor social, tanto a nivel individual como colectivo, posibilidad que se extinguió con la desintegración del movimiento. «Efectivamente es así, pero no era por nosotros habernos acaparado de un nido, de un nicho, de una oficina y de recursos del Colegio de Profesores; no, nosotros estábamos convencidos de que con la pedagogía podíamos también producir transformaciones ¡en la forma! de los

profesores cómo veían la clase, en la relación con los alumnos, con los apoderados, profesores más medidos. (...) pensábamos nosotros que desde el Movimiento Pedagógico lo podíamos ir resolviendo, tener... colegas políticamente más posicionados. En el fondo tú vas queriendo hacer el mismo esquema de crear cuadros docentes, para una legión de transformación desde la educación poh, para participar en un proceso transformador. Hoy día Chile no tiene procesos para eso, no, no los tiene, yo te doy firmado. Si en Chile hubiese un proceso de transformación, los profesores van a jugar [en] un tercer plano, cuarto plano, como masa; el Colegio de Profesores (...) representa una mínima representatividad [docente y social]».

La diferencia de fondo del Partido Comunista con Fuerza Social y Democrática en relación al Movimiento Pedagógico, según A., radica en que el PC concibe ideológicamente a las organizaciones de docentes como sindicatos o como gremios, ignorando el valor de la pedagogía crítica para la transformación social. «(...) el PC tiene otra visión, pero si está bien, yo los entiendo, tiene otra visión. El PC concibe estas organizaciones como sindicato, como gremio». «(...) [Los movimientos pedagógicos] estaban dentro de otro desarrollo de la política, de mirar la sociedad de transformación, no la transformación que existía en la década, a fines del siglo XIX, en la primera mitad del siglo XX, la transformación típica marxista-leninista. Es que esas son las diferencias, es una visión ideológica que empezamos a separarnos. Entonces, efectivamente el PC lo único que vio en el Movimiento Pedagógico como un reducto donde se estaban asilando los de la Fuerza Social del magisterio, y lo intervino. Y no tenía otra visión el PC, no alcanzó a cazar esto de la pedagogía crítica». De hecho, A., en esta misma línea de argumentación, considera que el PC defiende una visión pedagógica instrumental, la cual sería contradictoria con la pedagogía crítica. «(...) [Freire y Gramsci] postulaban que la pedagogía sí efectivamente podía producir cambios sociales en los sujetos, ¿no?, porque el PC igual piensa en la pedagogía instrumental. Me da lata decirlo, pero igual... igual como un colegio técnico-profesional, que tiene manos de obra, obrera calificada, el PC quiere cuadros para ¡su revolución!, para sus proyectos de revolución, que también es súper mecanizado, es súper industrializado, pero el pensamiento crítico, el desarrollo de un pensamiento divergente, un desarrollo de una crítica constante que te vaya produciendo, frecuentemente, estos procesos de síntesis, de discusiones locales, de ir (...) generando transformación local (...). El PC es mucho más monopólico, bueno, ellos consideren un Estado mucho más estandarizado, mucho más estandarizado».

Junto con el abandono de las labores de dirigente gremial el año 2013, A. también deja de participar en el Movimiento Pedagógico de la Sexta Región. De la actualidad de este grupo que conoce directamente, valora su profundización en la pedagogía crítica, aunque reprocha su sectarismo, la consecuente dificultad para crecer y cierto desorden administrativo. «Y [el Movimiento Pedagógico Sexta] es un grupito chiquitito, de cuatro o cinco colegas, pero también tienen mucha más profundidad en lo que es la pedagogía crítica, el grupo de nosotros que teníamos eran mucho más grande, pero era mucho más funcional, hay gente que todavía estaba haciendo investigación-acción, el impacto del SIMCE en el cuarto año A del colegio de Peralillo, por ejemplo». «No, los chiquillos se despegan más, son más desestructurados, son más desordenados, los chiquillos son más, menos institucionalizados, les cuesta mucho cachar que si gastan plata de... de una institución, diez lucas, tienen que pasar una boleta de diez lucas y no decirle “oye, gasté las diez lucas, créeme”. En eso son más desparramados». «(...) igual los chiquillos tomaron un carácter que les ocurre a todos, a todos, de secta poh, de un grupito pequeñito. A nosotros también nos costaba crecer en todo caso, yo ya te lo dije, íbamos a un lugar, empezábamos veinte y terminaban tres poh».

Definiciones

Para A. ser profesor es, en la actualidad, una profesión y, por lo mismo, un instrumento laboral para «ayudar a que un tipo se autoconstruya como sujeto en una sociedad y esos son los estudiantes». El profesor, por lo tanto, «es aquel que logra crear espacios para que otros, otro u otras aprendan y aprendan, no solamente a manejar instrumentos y herramientas laborales, sino que aprendan a criticar, a reflexionar, a evaluar y a construir sus propios modelos de vida, que le permita instalarse... en la sociedad, y [por lo tanto] que tengan conciencia social». A. plantea que ha instalado estas ideas en el proyecto educativo de su liceo. En este proyecto el concepto de lo «socio-afectivo» es importante, ya que se dirige a la continuación del concepto de «compañero» que aprendió A. en la militancia política. «Lo socioafectivo tiene que ver con que estos colegios tienen un alto grado de violencia, peleas, muchas peleas, las relaciones sociales, como tú te construyes socialmente, ¿ya? Y socioafectivo, el afecto tiene que ver en ese concepto con el buen trato que tú tienes por el otro, algún afecto por qué ir caminando juntos, es el concepto de compañero que está inmerso ahí, ese compañero que yo aprendí en política, que tú vas caminando por una senda juntos. El ser compañero en política no es simplemente para que no te maten, “que cúbreme las espaldas, yo te cubro a ti, yo en la retaguardia, yo en la vanguardia”, tiene que ver cómo tú vas construyendo a través de la historia lazos de afectividad. Que tiene que ver con un concepto antiguo: la paternidad, también, que padre no es el que procrea, sino que el que cría».

Para A., también, el profesor «tiene que estar conectado con todo lo que va ocurriendo socialmente, incluso con lo inmediato, que son sus propias condiciones laborales ¡o vecinales poh!» y, por lo tanto, «tiene que tener dedos para el piano, y debe ser un sujeto con un desarrollo de sus... de sus habilidades, destrezas, lo que quieras llamar tú, su inteligencia social, tiene que estar desarrollada, madura, tienes que entender más allá, tienes que entender en qué consiste la vulnerabilidad». «Entonces, (...) el profesor que tiene una idea mucho más amplia del ser profesor, se para como profesor en la vida y al pararse como profesor en la vida es mirar pedagógicamente las cosas, tú vai absorbiendo elementos sociales a cada rato con tal... ¡claro! tú eres profe, es como una investidura, suena súper sacro, pero no lo dejai de ser poh». «Un profe amplio poh. Yo me creo profe, en este sentido, yo me he hecho profe, aunque deje el aula, aunque deje de hacer cosas. Me creo... Hace poco que me he ido dando cuenta que este asunto me ha calado hondo y me comporto como profe. Me comporto como profe en el mismo programa de televisión que voy, me dicen “se te nota que eres profe”, me dicen, yo no me doy cuenta poh. Estoy viendo cada vez cómo ir abriendo espacios para la reflexión crítica».

A. se considera afortunado por la decisión de encontrarse en la pedagogía porque le ha permitido canalizar sus motivaciones sociales y superar el fracaso de su proyecto social revolucionario. Este rol social de profesor siente que nunca lo abandonará. «Yo digo que soy un afortunado en esto, porque yo no entré a estudiar historia por ser profesor, pero a mí me gusta ser profesor». «(...) ser profesor me permite seguir canalizando. Me ha permitido para mí no irme para la casa, no irme para la casa, no ser un completo derrotado». «Para mí, yo siempre me voy a sentir profesor. Y cuando me encuentro con muchos amigos, que ya están jubilados, retirados o se pensionaron, les digo, dicen «no, yo era profesor». Y yo, me ha tocado muchas veces ya ahora último, conversar de aquello, ya estoy teniendo muchos amigos jubilados, salidos, terminaron ya, no son profesores, tocar el tema que estamos tocando. Pero si tú eres profesor, vas a ser siempre profesor y hablan como profesor y piensan como profesor, y analizan la sociedad como profesor, no hay otra mirada, ya están ahí, instalados, es su esquema, son sus paradigmas, son los ojos de un profesor los que ven un movimiento social, y tiene su forma de ver como el sujeto va desarrollando, cómo se plantea frente a una pregunta». «Un profesor no solamente responde la pregunta, sino que trata de indicarle al otro, indicarle al otro todos los elementos que existen para responderse esa pregunta que está preguntando. Y uno lo nota poh, y más encima les dice, les deja instalada otras preguntas. Les deja instaladas otras preguntas, algunos dicen “ohh son lateros, típico de profesor”».

Para A. ser sujeto político es un sujeto activo, «tanto en la reflexión como físicamente en los movimientos sociales que son parte (...) de su acontecer. Por último, que participe en contra poh, pero no el que “no tengo idea”». «Un profe sujeto político es aquel que participa en la reunión de la junta de vecinos, ¡por último! Ya te lo planteaba, es aquel que se recuerda que se encontró con el chico en el barrio y qué características tenía, las condiciones que estaba viviendo, es aquel que agarra la banderita y va a la marcha poh, ¿ya?, es aquel que ingresa a su actividad gremial porque piensa que es su deber poh, que es parte-de poh, ¿ya?, es el que cree que si este mes recibió un bono por término de conflicto... se ruboriza un poco y se lo cuestiona poh». Para A. a este sujeto político se intenta anular por las políticas neoliberales, convirtiéndolo en individuo, ya sea como consumidor o como apropiador. «El neoliberalismo dentro de su... estado de desarrollo... [busca] (...) anular al sujeto social, y convertirlo en un individuo. Y el profe no está ajeno de aquello. (...) Por ejemplo, en un consumidor. Por ejemplo, una de los síntomas es el consumidor poh. El otro, también, puede ser un tipo avaro, en todo caso, acaparador, que no sea consumidor poh, que le ocurre a algunos. La avaricia, o sea, los tipos no... no salen a ninguna parte por juntar platita poh, pa' comprarse el autito, para la bencina del auto, para arreglar el jardín, para que se vea linda la casa, ¿ya?, poner una reja grande bonita, que parezca mansión como la casa de Condorito, poniéndole un alero al auto. Se juntan a juntar platita para eso, pero en el... en función del poder que puedo tener yo como individuo frente a los demás, ¿ya?, o solito, sentirme protegido, solito. El sujeto político del profesor es ese que nunca... no debería estar permeabilizado por todas esas política neoliberales de el sobreconsumo, el encerrarse en la casa y el decir “no más AFP” [consigna], pero no mover ni un dedo en “No Más AFP” [la agrupación] porque piensa que le va a llegar una mejor pensión, porque el profesor...».

Esta ser activo del sujeto político debe estar sustentado, para A., en una reflexión política sólida la que debe dar a conocer, en el caso de las/os profesoras/es, a sus estudiantes. «Todo el mundo sabe por sentido común que las pensiones son bajísimas, son miserables, pero una cosa es saberlo por una formación de sentido común, que no necesita ser profesor para tener asumido que es así, porque todos lo asumen que es así (izquierda, derecha, todos los discursos, nadie dice “¡oh no, mentira! las pensiones son buenas”, no, nada, ya es verdad). Las pensiones son miserables, pero el profesor tiene que moverse poh, el profesor no puede decaer en el sentido de “oye, pero a mí no me toquen mis fondos previsionales”, porque un sujeto político tiene una reflexión política, política que es sustentable. ¿Qué es una reflexión política sustentable? En este caso, de la AFP, que un profe no puede pensar que porque tiene cincuenta millones de fondos en una AFP ¡es harta plata!, no tiene la capacidad de elucubrar lo que le

están diciendo: “oye, con cincuenta millones, no te va alcanzar para una pensión mínima, el Estado va a tener que ponerte la diferencia para tener una pensión mínima”. Entonces, ese discurso mecánico que yo te acabo de decir tampoco lo asume porque no han llegado los veinte años que tienen que pasar para que él jubile poh, y él piensa que en veinte años más a lo mejor saca la cuenta, va a tener ciento cincuenta... Falso. Un profe político tiene reflexión política, tiene actuar político, y eso significa que se... Evidente, no ser neutro». «La pedagogía es política, el profesor no lo asume así. Profesor que asume la pedagogía como una acción política es un sujeto político».

Por último, para A. existen dos tipos de dirigente gremial: la/el funcionaria/o de un gremio, que lamenta, y el sujeto gremial, que aplaude. En el funcionario gremial de una institución lo que acontece es una relación pasiva entre base y dirigente, situación que la opone a la relación ideal en que las bases de docentes sean más colaborativos con las/os dirigentes. «(...) el dirigente cumple muchas funciones similares a la del funcionario de cualquier institución de servicio, la comparación es burda casi, que la veo yo, pero es la más rápida, la gente, igual como en el servicio de la AFP, tú te inscribes y después quieren que le envíes reportes, resultados, información, que desde la empresa en este caso la AFP, llegue al afiliado a contarle cómo le va con sus lucas. Lo de hoy día de los asociados, de muchas organizaciones gremiales, lamentablemente eligen dirigentes y quieren que los dirigentes les vayan a avisar cuando va a llover, qué ropa deben ponerse, ellos no hacen una... proceso inverso, de tratar de ir marcándole a los dirigentes que viene lluvia, que tenemos que hacer esto, de hacer un trabajo mucho más colaborativo, con mucho más flujo de intercambio de opiniones, las democracias más potentes, deberían tenerlo, con hartito contacto con las bases».

Para A., en contraposición, el sujeto gremial es parte de un colectivo, «que tienen elementos comunes y te reconoces como parte-de y actúas en consecuencia», aunque A. explícita el peligro de la perversión de este sujeto gremial a mero funcionario. «Entonces, los... hay dirigentes, yo creo que el dirigente, hay dirigentes que... que son sujetos gremiales, líderes, son cuadros, ¿ya? Son cuadros políticos de una u otra tendencia, pero son cuadros, pero ya está hecha la estructura para malearlo si esos cuadros empiezan a acumular poder social dentro de sus congéneres, sus compañeros gremiales. ¿Qué es lo que es poder social? Que empieza a tener tantos adeptos, que empieza a ese no sujeto gremial, lo empieza a sumar a sujeto gremial, cuando el tipo empieza a convertir a muchos otros a ser sujetos, se torna peligroso. Mira, después ese gran revolucionario, el gran cuadro, espectacular... mientras ande solo, porque si empieza a acumular fuerzas se torna un tipo peligroso». Una forma particular de envilecimiento estructural, según A., se da por los sueldos de los dirigentes nacionales,

por lo que uno forma de obstaculizar esta perversión de los cuadros sería la reducción sustancial de los salarios. «Imagínate, ¿qué necesidad tiene el M{...} de ganar casi cuatro millones al mes, weón? ¿Cómo no se van a malear, weón? Claro poh, si ninguno de nosotros tiene esos sueldos. Y lo aceptan, ya en el momento en que tú aceptas... te está entrando ya a la vena». «(...) Metí al hijo a estudiar a un colegio, entra a estudiar a la universidad, te dai vacaciones con un estándar de vida... que yo no lo estoy criticando, pero no es lo que corresponde a... lo que debería haber sido si yo hubiese seguido estando en mi medio natural de ser profesor poh. (...) Aquí hay gente que postulaba dentro de los profesores intermedios, de estos líderes gremiales que existen potentes en las regiones, eh... que los dirigentes del Colegio de Profesores no ganasen más que de lo que gana un profesor que es experto dos, que estoy usando criterios de mercado, eso sí; y que le pagarán los viáticos y bien rendidos».

7.1.3. Caso M. (mujer, 51 años)

Este es el texto final producto de una serie de tres entrevistas a M., profesora de filosofía de 51 años, con 27 años de ejercicio profesional, residente en la VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins. M. es integrante del Movimiento Pedagógico Sexta y del Colegio de Profesores. Las entrevistas fueron realizadas en las siguientes fechas: jueves 27 de septiembre de 2018; miércoles 30 de enero de 2019; y, por último, jueves 4 de julio del 2019. Las primeras dos entrevistas fueron sintetizadas en un texto biográfico, el cual enviamos a M. con varias semanas de anticipación al tercer encuentro con el fin de que verificara la precisión y adecuación del contenido. En el último encuentro se revisó el documento, sugiriendo algunos cambios por parte de M., los cuales fueron agregados a las pocas semanas a este documento.

Cronología

- 1968. Nacimiento en Puerto Montt.
- 1982. Estudios secundarios en el Liceo {...} de Puerto Montt.
- 1986. Ingreso a la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Filosofía en la Universidad de Concepción.
- 1989. Termino de la licenciatura.
- 1990. Egreso de la mención en Filosofía.
- 1991. Práctica profesional en un liceo municipal de R{...}.
- 1992-1994. Periodo como profesora en colegio particular en R{...}.
- 1994-1996. Periodo como profesora en el Liceo {...} de M{...}.

- 1994-1996. Primer periodo como profesora en colegio de C{...}.
- 1994-actualidad. Trabajo en Liceo M{...}.
- 2004-actualidad. Segundo periodo como profesora en colegio de C{...}.
- 2010. Incorporación como militante en el Movimiento Pedagógico Sexta.
- 2015. Participación activa en las movilizaciones docentes del periodo.
- 2013-2016. Colaboración con la directiva del Colegio de Profesores de G{...}.

Relato Biográfico Personal

Origen trayectoria vital hacia la docencia

M. nació y vivió en Puerto Montt hasta ingresar a la universidad el año 1986, año en que emigra a Concepción. La enseñanza media la cursó en el Liceo {...} en la misma ciudad de Puerto Montt. El convencimiento de estudiar pedagogía se debió al ejemplo de ciertos profesores, sobre todo, humanistas —profesores de filosofía, lenguaje e historia- y la dinámica, y relación social, de aprendizaje que se daba entre estudiantes y profesoras/es. «(...) me gustaba esa dinámica que se daba entre las estudiantes (yo estudié en un liceo de niñas), entre las estudiantes y el, o la, docente. Eso de conversar, de aprender a través del parloteo, a mí me llamo mucho la atención, siempre me gustó, siempre estuve muy atenta a aprender de las conversaciones. (...) El hecho de sentir que tu aportas o aportamos, lo decimos ahora, aportamos colectivamente en la formación de otras personas, yo creo que fue lo que me decidió a estudiar pedagogía». «Lo más especial que es lo que a mí me ha enamorado, después, también de la pedagogía, es esa capacidad de estar con otro y aprender de otros, como espero que los demás aprendan de uno, siempre. Esa relación social yo creo que es lo que me decidió». De los mismos profesoras/es y familiares hubo resistencia para que estudiara pedagogía, «profesores que nos decían que no fuéramos profesores porque íbamos a trabajar mucho e íbamos a ganar poco»; pero este juicio no la amedrentó porque «pensé que este era un trabajo que me iba a ser feliz también, porque nunca pensé en la plata». Por lo tanto, esta convicción de estudiar pedagogía también se relacionaba con la intuición en que «iba a ser feliz también siendo profesora» y así desarrollarse como persona por medio del ejercicio de esta labor.

La decisión de estudiar filosofía, en particular, se debió a la creencia de M. de que la filosofía desarrolla lo más importante del ser humano: su intelecto. «(...) en el caso de por qué estudié filosofía tiene que ver con que, en ese minuto de juventud, yo pensaba que la filosofía, en su afán de hacer reflexionar a la persona, en su afán de hacerla pensar, iba a desarrollar lo más importante del ser humano que para mí era el intelecto —en ese tiempo—. O sea, un tipo, una tipa desarrollada intelectualmente es

una persona, para mí, evolucionada y desarrollada, que desarrolla al máximo sus capacidades; no solo sus capacidades de tipo prácticas, saber hacer cosas, saber manejar autos, no sé poh, saber coser (...). Pero desarrollar el pensamiento para mí era una cuestión muy, muy relevante, y yo pensé que la filosofía se lo podía dar a una en su formación y, también, en este caso, en los y las estudiantes».

Experiencia de formación docente en la universidad

M. estudió Licenciatura en Educación con mención en Filosofía en la Universidad de Concepción desde 1986 a 1990. La ciudad de Concepción le agradó porque tenía las bondades de una ciudad grande, como Santiago, y, también, disfrutaba las gracias de una ciudad pequeña, más provinciana, como la cercanía de los lugares, y no «andar en metro mucho rato». Además, «me encantó el ambiente universitario», porque hay «movimiento social, artístico y cultural». En la universidad tuvo de compañeras/os a personas de distintos lugares de Chile, con distintas historias, de sectores más acomodados y más pobres. «Entonces, fue una época de muchos aprendizajes en plena dictadura militar». «(...) el 86 entré y eso significaba [vivir] un movimiento político que no había en Puerto Montt, que era mi ciudad natal, ir a la u y entre medio de los apagones andar con una (...) linternita en la mochila, que fue una de las primeras cosas que me dijo la señora de la pensión —aparte que me cuidara mucho de los carabineros y arrancara rápido—, una linternita porque habían muchos apagones (...)». «Y en Conce no solamente el estudiantado era movilizad, los trabajadores también, entonces era un cuadro completo, casi de prerrevolución yo creo, porque ese es el sentido cuando uno está en las movilizaciones sientes que eres parte de algún cambio, de algo nuevo que va a surgir, de modificaciones, de transformaciones de la sociedad y eso también llena el espíritu poh. (...) No tuvimos ningún año normal, siempre con paro, clases hasta enero, eso fue siempre, siempre así, cinco años de educación fue así».

M. recuerda que las movilizaciones eran de resistencia al régimen de Pinochet. «Pero... como en todas las movilizaciones, lo rescatable de las movilizaciones era que tú podías construir (...) mientras estás movilizad, movilizada. A nosotros nos dieron tiempo de compartir, me di tiempo también de escuchar a otros compañeros y compañeras con distintas posturas políticas en la vida. Aprender de historia, aprender de procesos populares que yo desconocía. Yo creo que eso es como... para las personas el aprendizaje es lo importante en las movilizaciones. Y te insisto, no creo que el fin de las movilizaciones era... ni muriendo era derrocar a Pinochet ni sacar al rector de la u, no poh, pero sí eran resistencia poh».

A M. le gustó la formación recibida en filosofía en la universidad, a pesar de que varias/os compañeras/os se cuestionaban la pertinencia de algunas/os autoras/es en desmedro de otras/os. «Y, por supuesto, que muchos compañeros y compañeras habían leído libros que a nosotros ni nos mencionaron en la u poh, entonces también te iluminaban respecto a otros pensadores que había». En cambio, desvaloriza los contenidos y cursos de la pedagogía, del último año de la carrera. «Nosotros tuvimos de primero a cuarto filosofía y en quinto fue educación. Y pésimos los ramos, ordinarios, malos, yo los encontré pésimo. Yo creo que el único ramo que me gustó fue Fundamentos de la Educación, que era un tipo, un sociólogo (...), pero los demás ramos yo creo que los hubiésemos podido leer en Internet, en un libro, y habríamos tenido el mismo resultado. Muy malo, muy malo». La explicación que otros compañeros le daban era que «(...) habían echado a todos los buenos profes durante la Dictadura, entonces los que estaban eran los adeptos al régimen, que no tenían que ser los mejores, necesariamente; eran adeptos al régimen militar, entonces, por eso estaban ahí... en educación, haciendo los ramos de educación».

Ya en la carrera, M. vive un proceso de desencantamiento de la filosofía y, al revés, un reencantamiento de la pedagogía. Esto nace de sus experiencias de socialización con compañeras/os de la carrera. «Así lo vi cuando empezaron los chicos... cuando todos se ponían hablar, no sé poh, de las clases, de los filósofos. Bueno, hay harto de *bluff* también, porque les gusta hablar, “Ah, yo leí este libro, no sé poh, me especialicé en esto...””, igual un poco de chamullo (...), pero de todas maneras, se nota que les gusta mucho la filosofía. Y yo no me siento así poh. Yo... más bien me interesaban mujeres filósofas, por ejemplo, conocer un poco más de ellas, y me siento mucho más motivada, a ver... con los anteojos de la educación, de la educación». «Porque aparte que pienso en esas personas [los filósofos] como hombres, lo que hicieron, cómo eran... y ya, chao. Eso... me desmotiva también. Por su forma de ser, ¿no cierto? Por su falta de respeto muchas veces a las mujeres y una serie de cosas. Además, que la misma filosofía es terriblemente machista, como casi toda la sociedad nomás. Entonces me gusta más la pedagogía, me gusta más eso». «Aparte que la pedagogía es algo de la vida de todas las personas. Tú donde estás aprendes, no es solamente apropiación de él o de la que estudió en la universidad pedagógica. No, todas las personas enseñan y todas aprendemos también poh, y eso también lo quiero transmitir. Eso me parece bastante más colectivo, bastante más público. No quiero usar la palabra democrático, porque no me gusta la democracia, pero sí es como un bien para todas las personas».

En la actualidad, M. le crítica a la enseñanza de la filosofía su falta de orientación hacia la vida práctica, la falta de las mujeres filósofas y, también, el énfasis en el pensamiento del mundo en vez de su transformación. «(..) yo creo que la filosofía adolece de muchas cosas, de muchas cosas. Adolece, por ejemplo, de ser una orientación para la vida práctica, adolece de eso, adolece de que no están las mujeres, como en muchas otras áreas, no están las mujeres mencionadas ni sus aportes, de eso adolece demasiado, y lo que dijo Marx, que es como cliché, pero es verdad, que la gente se había dedicado... que los filósofos se habían dedicado a pensar el mundo y ahí habían quedado. Que eso es cierto, que tú te das una explicación, armas un sistema, que te gusta, que te convence, pero y eso ¿en qué se traduce en términos sociales? Yo encuentro que eso... si me preguntai a mí, si me apurai una opinión, yo encuentro que eso no es relevante, porque eso te deja contento a ti como individua, como individuo. Hice esto, armé este sistema, me expliqué el mundo de tal manera, pero ¿cómo le devuelvo eso a los demás? Si yo no vivo sola, no soy sola». A pesar de estas críticas, M. mantiene la valoración de la filosofía, en tanto permite dar herramientas de reflexión a la/el estudiante. «(...) yo creo que sí la Filosofía, junto con las otras asignaturas humanistas le dan unas herramientas al estudiante que las otras ciencias no se la dan, que no se la dan las Matemáticas, por mucho que se le mire como lo más importante en la educación (secundaria por lo menos), las ciencias humanistas y la filosofía como disciplina da herramientas de pensamiento que no la dan las otras asignaturas».

Práctica profesional docente y tesis

M. realiza la práctica profesional en un liceo municipal de R{...}, ciudad en la que contaba con familiares cercanos y, además, era próxima a R{...}, localidad en que su pareja, también profesor de filosofía, había encontrado trabajo. «Ocurre que cuando yo estaba en el último año de universidad, estaba terminando el año de educación, que en ese tiempo eran los primeros años de filosofía, el último de educación, yo quedé embarazada de mi hija mayor. Entonces, mi compañero... salió ese año que yo quedé embarazada. Entonces teníamos que dedicarnos a buscar pega y trabajar. Entonces, él tiró curriculum en varias partes cuando se tituló, y salió llamado en R{...} a un reemplazo. Y como yo tenía familia acá en R{...}, porque mi papá... la familia paterna mía es de acá, nos vinimos aquí». La experiencia de práctica la valora como útil por las dificultades que emergieron. «Yo creo que sirvió mi práctica [porque] fue súper real en relación con lo que yo me iba a encontrar más adelante, así que eso me gustó que no fuera sumamente fácil; no fue sumamente fácil, pero sí me permitió aprender al tiro a buscar herramientas para tratar los distintos cursos y distintos tipos de estudiantes». M. expresa que, al principio, ella esperaba un estudiantado más ordenado, «donde los estudiantes están esperando escucharte», por

su experiencia personal como estudiante en la enseñanza media. «Lo que sí recuerdo que mi percepción de la escuela al principio era como tú hubieses ido a un lugar más ordenado donde los estudiantes están esperando escucharte, eso clásico sí poh, yo pensaba que eso iba a pasar de verdad, por la experiencia que yo había tenido de cuando habíamos sido estudiantes, independiente que pasen los años uno cree que no cambian tanto las cosas, y sí poh, igual cambian harto las cosas. Y en un principio la encontré como un defecto de la vida o de la pedagogía, pero con el tiempo, con el tiempo me pareció que eso era más enriquecedor que ninguna otra cosa, que ni los estudiantes fueran iguales, que uno tuviese que estar buscando maneras de llegar a ellos, que uno tuviese que estar tratando de inventar, en el mejor sentido de la palabra, de crear alguna actividad que le interesara, que le gustara, o una actividad fuera de las clases. Me parece que eso es de las cosas más bonitas que tiene la profesión, el problema es que no tenemos el tiempo para hacerlo. Ese es el problema, porque si nosotros tuviésemos un espacio para preparar las clases, me entendís tú, o sea, sería otra cosa. Yo creo que ese es un cambio, pero no la convicción sino más bien el ejercicio».

Primera experiencia laboral docente remunerada

M. después de su práctica profesional busca colegios en la Sexta Región desde el año 1992. Inicia su ejercicio profesional remunerado en un colegio particular pagado de R{...}, en donde ejerce hasta el año 1994. «De ahí me llamaron primero y ahí empecé a hacer clases, fue el primer colegio donde estuve, un colegio chiquitito, particular pagado, tenía cursos chicos buena onda, también de repente me salían unos cursos más complicados, con niños con no tan buena disposición, pero igual por ahí me las arreglé, ahí igual trabajé varios años».

Otras experiencias laborales

En 1994, M. comienza a trabajar en el Liceo {...}, donde ya estaba trabajando su esposo R{...}. «Y fui a M{...}. Estuve trabajando hartos años... Iba dos días». El año 1994 gana un concurso laboral para profesora en el Liceo M{...}, espacio en el cual sigue trabajando hasta la actualidad. «(...) de pronto salió el llamado a concurso en {...} que es donde estoy trabajando ahora y ahí postulé R{...} y yo. Y quedó R{...}, pero como R{...} tenía pega por acá [en R{...}], prefirió acá, y yo que era la segunda del concurso pase a las horas, y ahí empecé a trabajar, (...) como veinte horas de clases». En esa misma época trabaja otras horas en un colegio en C{...}, localidad cercana a R{...}. «(...) también me salieron una hora en C{...}, de esto fue antes de que nacieran mis dos hijos chicos, que yo tenía la más grande nomás, entonces podía trabajar. Claro, porque ese fue otro tema, yo empecé a trabajar de a poco para ir dejando de a poco a mi hija, porque me la cuidaba mi abuelita en ese tiempo, una tía, y empecé a tomar

más horas. Llegué a trabajar en tres colegios: todas las tardes las tenía en G{...} y las mañanas las repartía entre C{...} y M{...}. Y no sé lo que más hice fue como cuarenta y dos horas, algo así, porque incluso en G{...} tenía nocturna, yo me quedaba a hacer clases en el nocturno». En esta época, periodo desde su egreso hasta la primera década del dos mil, M. confiesa que no tenía tiempo para problematizar sobre su práctica docente, debido a sus labores de esposa y madre. «Yo voy a decir que durante mucho años no tuve tiempo de cuestionarme ninguna cosa porque cuando empecé a trabajar era profesora de Filosofía, era esposa y madre, entonces con suerte me daba el tiempo de ir al baño. Entonces, todo lo que fuera cuestionamiento, revisión de principios y convicciones eso no lo hice por años».

Al comienzo de su ejercicio profesional hubo un cambio en relación a la relación con los estudiantes. En un principio, por recomendación de una colega con más años de ejercicio en aula, intentó resguardar la disciplina de manera más tradicional. «Bueno, las colegas cuando uno entra como que te aleccionan un poco, te dicen como uno tiene que ser y comportarse para que te respeten los estudiantes, entonces uno sigue los modelos, porque son las colegas más antiguas y uno sabe que lo hacen de buena fe también poh». Sin embargo, con el tiempo y la misma experiencia, M. se da cuenta de que no le funciona esta relación con las/os estudiantes. «Entonces uno sigue (...) esas recomendaciones, pero en el tiempo uno va viendo que, por un lado, es demasiada presión estar siempre paqueando poh... (...) Y es agotador poh, es agotador estar paqueando todo el rato, estar retándolos por todo, estar anotándolos por todo, porque si tú haces eso no sé a qué hora hacís clases, porque puedes estar todo el rato, toda tu hora de clase anotando por uno y otro motivo: se levantó del asiento, no sé poh, habló muy fuerte, salió sin permiso, no sé poh, puedes estar todo el rato, no trajo el cuaderno, no trajo el lápiz, no quiere trabajar, en fin, le dijo una grosería al compañero, puedes estar todo el rato anotando». Así, decidió cambiar por una relación más horizontal debido a la mala experiencia con el verticalismo tradicional.

Durante los noventa y la primera década del dos mil, M. no realiza mayor activismo social. Ella, como se expuso más arriba, explica esta situación en la falta de tiempo producto de la docencia y las labores familiares. «Y después [de la universidad] menos [activismo social], porque después vino mi hija, después a los años vino la otra, el tercero... entonces la verdad es que me convertí en una señora de la casa, en una trabajadora y señora de la casa. Y esa era toda mi vida nomás. O sea, con suerte... dormía, porque la vida de trabajador, de mujer y trabajadora, es muy... de mucha actividad todo el día. Porque yo llegaba a la casa y tú tenís que entender que, por mucha nana que uno tiene, —uno a veces tiene una señora, amiga, que le hace de nana—, pero... cuidar los niños, pero el resto de las cosas hay que hacerlas: lavar, planchar, las comidas y todo eso. Y fuera de eso, ver los niños y las tareas. Y fuera de eso ver

las cosas de una: las tareas de una, las pruebas. No, yo no sé cómo respiraba. Miro pa' atrás y no sé cómo lo hice, la verdad. Es una época donde yo sé que yo no tuve tiempo de cuestionarme ni una cosa, yo hacía nomás. Era actividad todo el día, no pensaba. “¡Oh, que triste mi vida, tantas cosas por hacer!”, yo no, yo jamás lo dije, no tuve ni tiempo de decírmelo, pero ahora lo pienso poh, y digo: “No, nada que ver, no debió haber sido así”, pero en ese tiempo no [lo hice]. Fui madre y trabajadora... y bueno, esposa también, creo, a veces, cuando tenía tiempo».

M. se inscribe en el Colegio de Profesores en la primera década de los dos mil por la insistencia de su madre, quien la presiona para que fuera parte de su sindicato. «Sí mi mamá no entendía que yo estuviera trabajando y no fuera parte de mi asociación gremial, o sea, no le cabía en la cabeza, y siempre me lo insistía, hasta que me colegié poh». En esta época cooperaba en las actividades de la directiva del Colegio de Profesores de {...}. «Siempre cooperábamos, cuando habían paros cooperábamos, hacíamos textos, citábamos a los colegas, hacíamos las tarjetas, ayudábamos, éramos como parte de la directiva, hacíamos la misma pega, si había que organizar un acto un baile nosotros estábamos ahí».

En el ejercicio profesional en los siguientes colegios, M. descubrió que este ejercicio era más difícil y requería más tiempo del que imaginaba, «sobre todo, en la preparación del material, por ejemplo, la búsqueda de actividades (...)». Esto debido a que el currículum va cambiando, como sucedió con la reforma del dos mil, la dificultad para resumir y adaptar los contenidos de la universidad al colegio, el tiempo que se debe dedicar para preparar una buena clase, y la falta de material didáctico de calidad, lo que implica que «hay que estar todo el rato haciendo material».

M. el año 2010 empieza a militar en el Movimiento Pedagógico Sexta invitada por A{...}, dirigente gremial de Rancagua, aunque ya llevaba participando de actividades relacionados con este grupo. Este activismo ocurre recién ese año por la disponibilidad horaria que podía disfrutar con sus hijos/as menos dependientes. «Porque el 2010, creo que fue la primera vez que vino el profe Gabriel Salazar, yo ya estaba en el Movimiento Pedagógico, pero estaba como recién metiéndome, pero a las actividades yo había ido desde antes. Y eso era porque mis hijos estaban un poco más grandes y yo tenía un poco más de respiro para hacer otras cosas, fue por eso, porque la cuestión social y gremial a mí me gustó, me gustaba, pero no tenía tiempo, dejar los niños chicos, y los maridos te ponen remala cara cuando uno le dice que va a andar en esas cosas».

Este ingreso al Movimiento Pedagógico Sexta, M. considera que la inició en el cuestionamiento de sus prácticas y trabajo como docente, fue un espacio común para pensar la pedagogía y le entregó herramientas tanto de desarrollo social como profesional. «El Movimiento Pedagógico (...) por un lado

nos hizo sentir que lo que nosotros pensábamos, lo que nosotros pensábamos de la pedagogía, otras personas también lo pensaban, así mismo, que no era una idea nuestra nomás, y que era una herramienta que a uno le podía servir no solo para desarrollar su vida social sino que profesional, también». «(...) fue una instancia inmensa poh, de conocer gente que pensaba como uno, de intercambiar ideas, de aprender más de educación... de aprender de todo también... de nuevo lo mismo poh. Aprendís de educación, aprendís de historia, aprendís de otras realidades, de ideologías. (...) Y el hecho de ir organizando actividades, también, también te hace vincularse con otras personas, no siempre del área de educación, pero eso también hace una tremenda ganancia en nuestras vidas, por lo que a uno le enriquece eso, por lo que uno aprende. Por lo que uno aprende y te puede servir para ser mejor persona, volvemos a lo mismo, ser mejor profesional, también, y seguir siendo una militante social como nos consideramos nosotros, militantes sociales».

Pese a lo anterior, las primeras reuniones a que asistió en el Movimiento Pedagógico Sexta fueron relacionadas con política gremial del Colegio de Profesores. «(...) ahora digo yo paradójicamente cuando yo fui, no estábamos hablando de educación, que era lo primero que yo pensé que íbamos a hablar... estaban hablando de política porque... no porque la política no tenga nada que ver con educación, sino que estaban hablando de política del Colegio de Profesores porque había que presentar una lista nueva del Colegio de Profesores. Entonces estaban viendo quiénes iban a ser los candidatos y las candidatas para esa nueva elección, para prepararse en el fondo».

M. considera que el Movimiento Pedagógico fue una gran construcción en términos socio-políticos, ya que permitió pensar al profesorado desde el Colegio de Profesores como un sujeto social, más allá de las reivindicaciones económicas y gremiales, «por tener opinión, por incidir en las políticas educativas, incidir con argumentos y todo eso». M. considera que las actividades, como congresos, le dieron un sentido a su quehacer docente y, por ello, le permitió superar cierto desamparo o frustración con su actividad laboral. «Te da un sentido a lo que haces, y yo creo que igual evita... evita esa desolación o decepción que a veces tenemos los profesores. Yo no voy a decir los profesores y las profesoras nomás, porque cualquier trabajador que cacha que trabaja... y eso no le importa a nadie, da lo mismo si lo hacís bien o mal, ¿no cierto? Y no es reconocido en nada y tú te das cuenta que quieres hacer algo bueno, pero está todo en contra. Eso lo pasa a cualquier trabajador y trabajadora, por supuesto. Pero se ve harto esa decepción también en los colegas poh. No en términos tan crueles a lo mejor y casi caricaturizados, como te los digo yo, pero sí se nota cuando hablan nomás poh, lo que dicen, cómo enfocan el tema de los estudiantes, como una guerra entre los estudiantes y los profes. O eso del orden y la disci-

plina. Eso es producto todo de lo mismo, de no entender nomás de cómo es el mundo nomás, tiene que ver con eso poh. Esas herramientas a nosotros nos las dio el Colegio de Profesores a través del Movimiento Pedagógico, tener otra visión de... y tratar de incidir en cambiar poh, y no ser un profe penca poh, en esos aspectos».

M. explica el fracaso del proyecto nacional del Movimiento Pedagógico levantando en 1997 por varias razones. En primer lugar, la desmotivación creciente en las actividades a nivel regional junto con una reducción importante de las actividades gestionadas desde el nivel central. «Entonces, yo creo, creemos nosotros, que se juntaron esas dos cosas: un poco la desmotivación de la gente, y otro poco que las actividades que habían antes, que eran hartas, no sé, más variadas, ahora había menos, y también eso a la gente la desinfla». En segundo lugar, la rotación de las/os dirigentes que tenían compromiso dispar con las actividades, actitud relacionada, a su vez, con la asociación que establecieron algunas/os docentes entre la instancia Movimiento Pedagógico con el partido Fuerza Social, liderado por Jorge Pavez, lo cual llevó a distanciarse del mismo a profesoras/es que no participaban en ese partido. «Cuestiones políticas igual me parece, porque eso se usa mucho en Chile poh (...) Claro, como era el Jorge Pavez, era Fuerza Social, entonces ahora yo voy, soy dirigente, yo no soy Fuerza Social, entonces, “¿por qué tengo que hacer las cuestiones?, no las hago nomás poh”. También pasa eso cuando cambian los dirigente». En tercer lugar, M. nombra la falta de compromiso que hubo entre los profesores de base con las actividades emanadas desde el nivel central del Colegio de Profesores. « Y... y sí poh... tal vez ese sea otro factor poh, que no bajó bien como para que tuvieran convencidos los profesores y a las profesoras de base».

Por último, M. indica como razón del fracaso del Movimiento Pedagógico a los cambios en las políticas educacionales que conllevaron nuevos deberes para el profesorado, restándose de instancias entre pares por falta de tiempo. «Tiene que ver también con los tiempos, no sé poh. Tiene también que ver con los cambios de política educacional, igual poh. Más leseo pa'l profe, más tandeo, más pega, más... más tareas administrativas que se van instalando con fuerza que hacen que el profe deje de tener esos tiempos para pensar en lo que hace poh, en su práctica. (...) la evaluación docente, parece que es el dos mil. Entonces ya a esa altura, había que... el profesor tenía otros deberes y no quería entrar, entre comillas, gastando su tiempo a lo mejor en reuniones, en actividades, por muy pedagógicas y humanizadoras que fueran, creo yo. Porque eso también... (...) esas decisiones de políticas educativas no son al azar poh, son a propósito. Es como cuando tú... el trabajador o la trabajadora, no tiene tiempo para juntarse con los demás, para reunirse y decir: “Oye, pucha, tenemos este problema, cómo lo vamos a hacer entre

todos, juntémonos, hagamos algo”. Si no hay ese tiempo en la gente, los problemas los seguí soportando poh (...) hasta que haga crisis de alguna u otra manera. En la escuela pasa lo mismo. Yo creo que esos dispositivos se fueron instalando para despolitizar».

Movilizaciones del periodo 2014-5

M. lo que recuerda con mayor intensidad de las movilizaciones docentes del 2014, fue el proceso de deslegitimación de algunas decisiones tomadas a nivel nacional por parte de dirigentes locales o profesores de base, proceso al que le reconoce su importancia capital. «(...) hubo grupos de colegiados y colegiadas de algunas comunas que desconocieron a sus dirigentes, ¿ya? Y los deslegitimaron y pusieron otros, otras dirigentes, dirigentas, coordinadores, llamémoslos como sea. Eso a mí me pareció un acto no solo de rebeldía, sino un acto de autonomía importantísimo». «(...) razones había de sobra, porque había muchos dirigentes que, yo te lo conté también la otra vez, que tenían... mandatados por su comuna tenían que votar “A” e iban allá, a la asamblea nacional, y votaban “B”, esa cuestión se daba mucho poh». M., además, reconoce de las movilizaciones del 2014 el hecho de que se ocuparan muchos de los espacios como lugares para conversar de pedagogía.

En las movilizaciones docentes del 2015 no pudo participar todo lo que hubiera querido porque siguió trabajando en el colegio municipal en el periodo del paro. «No pude estar completamente en las movilizaciones porque yo tenía unos días en el colegio subvencionado y los otros en el colegio municipal, entonces eso me cortó absolutamente toda la leche. Entonces yo estaba en paro jueves y viernes, y martes y miércoles tenía que ir al colegio, porque mi colegio era subvencionado y allí no había nadie en paro». El trabajo que intentó «fue tratar de movilizar un poco a los profes de allá del subvencionado». Como Movimiento Pedagógico local ayudaban a la dirigencia comunal a organizar las actividades de movilización. «Se hicieron, típico: se hacían charlas en los colegios desde cuestiones gremiales hasta cuestiones pedagógicas. Ya, entonces, los del MP [Movimiento Pedagógico], que trabajaban en G{...}, exceptuándome a mí, ellos llevaron allá la movilización: llevaban información, hacían pancartas, todo lo que había que hacer. Ellos lideraban junto con la directiva de G{...}, eso se hizo, tanto en el liceo como en el... Los otros [integrantes del] MP, que trabajaban aquí en R{...}, se dedicaron al comunal R{...} (...): que son la Y{...} y el M{...}. Ellos se dedicaron a estar aquí. La Y{...} y el M{...}, estuvieron todos los días en el Colegio de Profesores (...)»

La evaluación de las movilizaciones del 2015 que realiza M. no son optimistas debido al desgaste para las/os profesoras/es y las/os dirigentes, en un contexto en que evalúa que no se logró el objetivo de la movilización. «Bueno, yo te voy a decir que yo no le tengo mucha confianza a esas cosas, en el sen-

tido de que... Me alegra cuando hay movilización, pero yo sé en qué van a terminar poh, porque no hay ninguna movilización en que yo no he estado... (...) El tema es que cuando terminan las movilizaciones generalmente se termina no ganando nada, en términos... en términos duros no se gana nada poh. Y... y más encima hay un desgaste de los profes. Más encima las corporaciones o los colegios o los DAEM... te obligan a recuperar, si es que quieres tú que te paguen poh. Se negocian a veces algunos días que te pagan sin que tú los recuperes, pero la mayoría hay que recuperarlos. Significa inventar horarios después de clases, los días sábados, y ese es un gasto energético increíble para las comunidades educativas poh. Y ahí muere todo lo que nació en un paro, muere con eso, ahí muere, porque el profe no quiere... ahí sí que no quiere ir a ninguna una cosa, porque hace sus clases y después se tiene que quedar jornada extensa para poder recuperar lo que se perdió mientras estábamos en paro, o tiene que ir los días sábados, y eso es... es horrible eso poh. Y es horrible para los dirigentes igual poh, porque después con esa cara tenís que decir “miren, pucha, se ganó esto”, son cosas súper mínimas poh, pero resulta que hay que recuperar, hay que hacer esto. Y qué dicen los profes: “¿Y para qué estuvimos tanto en paro?, que nos dijeron que íbamos a ganar esto”».

M. considera que las movilizaciones, a pesar del diagnóstico crítico general, son «como una especie de terapia» y, además, un cambio en la relación entre colegas y en el aprendizaje: «se gana en un tipo de convivencia distinta, se gana también en autoformación, yo creo que sí, se ganó un poquito en conciencia, sí poh». Agrega que «en algunos espacios se logró una cuestión más de tipo sindical, como que los profes estuvieran más pendientes de que no se les vulnerara los derechos laborales». En particular, M. destaca la mayor sensibilidad social que se logra respecto a temas educacionales que ponen en el foco público las movilizaciones de las/os profesoras/es. «(...) hay sensibilizaciones frente a los temas, eso sí. Y una cosa que el otro día sacábamos en cuenta que había cambiado es la percepción de la gente respecto de las movilizaciones docentes, o sea, la gente común y corriente, ¿ya? Antiguamente había más rechazo de los apoderados y de las apoderadas respecto a los paros: “ya están en paro, que andan reclamando plata”, ¿no cierto?, “y los niños están sin clases...”, y toda esa... esa canción ha cambiado. Y hay mucha más gente que se siente sensibilizada al tema de los profesores, o de la educación, no vamos a hablar de los profes, porque en realidad es de la educación. Eso, eso, yo creo que lo puntualizaría como una ganancia».

Además, en especial, considera que el 2015 el Colegio de Profesores implementó una gran difusión sobre la carrera docente, lo que fue resultado de las movilizaciones de profesoras/es de base del año anterior. «Yo creo que eso fue un resultado del 2014: hablar de carrera docente, hablar de temas pedagógi-

cos que hacía tiempo que no se hablaban. Los últimos paros habían sido de plata, la ley SEP y esas cuestiones. Dio un espacio para hablar de cosas que antes no se habían hablado. La mayoría de la gente se preparó, leyó, sabía lo que se hablaba de la carrera docente, sabía qué no era bueno de esa propuesta del gobierno. En general son cosas que los profes sabemos también *poh*, por la misma experiencia, pero discutirlo con otros colegas, por supuesto, que es una ganancia de todas maneras *poh*. Yo creo que en autoformación se ganó, en discutir temas que no eran de plata, sí. Y lo otro que se ganó, que tiene que ver con eso que... los profesores se apropiaron de las decisiones que antes tomaban los directorios». «Eso, por ejemplo, es una novedad. Muchos, muchas directivas comunales del Colegio de Profesores fueron sobrepasados por los profesores que querían hacer otra cosa. Eso es nuevo. Eso ocurrió porque los profes se aburrieron, que ya había pasado... siempre ha pasado eso, de que las comunas dicen... frente a la votación x ellos dicen «B», y va el dirigente allá y al votar vota «A». Eso lo habían hecho muchas veces. La gente ya se había dado cuenta, pero, ¡cómo lo ibas hacer si los otros ya habían votado! No se *poh*. Entonces eso tiene que ver con la Rebelión de las Bases, que le llaman ellos, tienen que ver con eso, tiene que ver con que los profes de base son los que... en última instancia toman la decisión de lo que debe hacer esa dirigencia comunal, que así tendría que ser. Lo que pasa es que el Colegio de Profesores lo entiende al revés, el Colegio de Profesores tradicional entiende que los dirigidos quieren un dirigente que los dirija, no que los escuche, o que los escuche, pero que los dirija según su criterio».

M. considera que para que haya cambios a largo plazo en el profesorado «se necesitan otras cosas más, no solo una movilización por muy larga que sea. Se necesitan condiciones específicas de tipo laboral, tiempo libre» y mayor organización. «Por eso que el sistema funciona tan bien *poh*, porque no hay espacio para nada. Los pocos espacios que hay, ¿en qué se ocupan? En consumir, por ejemplo, que es como una especie de gratificación, creo yo. Me cansé todo el mes, no sé *poh*, trabajando; ahora voy a salir a comer algo, voy a ir al patio del *mall*, no sé *poh*, a comer algo, aprovecho de ir al *mall* y compro algo y quedo feliz de (...) todo lo que trabajé (...)».

M. también refiere que en los últimos tiempos se ha cuestionado el tiempo dedicado al activismo social por el desmedro en la calidad de sus clases. «Y sí *poh*, sí *poh*, hacer clases como más interactivas, así como más bacanes digo yo, sí *poh*, todo el tiempo, todo el tiempo. Digamos que lo he pensado sobre todo este año pasado [2017]». «Entonces me di cuenta, pero el problema es el tiempo, y como yo dedico mucho tiempo a lo social a veces me cuestiono. Eso sí me lo cuestiono y digo, puta, de repente, “voy a dejar todas las cuestiones de lo social y me voy a dedicar al puro colegio”. Yo tengo pocas horas

por lo mismo, para que pueda dedicarle horas a mis clases y, también, horas a lo social. De repente digo: “yo debería dejar todo lo social y dedicarme solo a las clases”, para hacer mejores clases, para hacer así las ¡mansas clases!, ¿cachai?, (...) que te resulten así “pero a todo chancho”, pero significaría, de verdad, dejar todo».

Definiciones

Para M. ser profesora tiene diversos significados: (...) desde lo que significa para uno en términos de una retribución económica por tu oficio o profesión, hasta el aporte que uno cree que está haciendo... en la transformación de algo poh. Para M. ser profesora «implica como todo el día y toda la vida. O sea, uno no deja de ser profesora en ningún rato. De hecho, uno muy mal acostumbra’. hasta hace clases en otros lados con las personas, (...) pretende hacerle clases a veces». «(...) Ser profesora me mantiene vigente porque tú estás viendo en tus estudiantes lo que está pasando en Chile, o en el mundo, ya, en Chile, seamos más humildes. Tú tienes ahí un *tester* de cómo está la realidad social con tus estudiantes, qué es lo que está saliendo, qué es lo que está en las redes, las redes... que básicamente los chicos y las chicas viven pegado a las redes poh». Y, además, «(...) el sentido de ser profesora tiene que ver con ese aporte que con tu trabajo tú estás haciendo al transformar algo».

El lugar de la docencia en su vida es «súper importante», «fundamental». «Yo creo que todo lo hago desde mi... desde mi ser profesora. Yo creo que todas las cosas que he hecho, en términos sociales, políticos y de profesión lo hago desde mi ser profesora. Incluso cuando estoy con mi hijos trato de pensar en cómo son los adolescentes y trato de ayudarles por lo que yo veo veo en los colegios y, también, lo aplico casi en mi vida personal, con mis hijos».

Con respecto a la posible conflicto entre el trabajo social, como militante del Movimiento Pedagógico Sexta, y la labor del aula, M. nombra tanto el poco tiempo disponible para efectuar las tareas que desearía, como la autonomía en llevar a cabo estas actividades. «Lo que ocurre es que más que una tensión es que... siempre falta tiempo para llevar todo lo que tú imaginas a la práctica, eso es poh. Porque tú más o menos ya cachai lo que tenís que hacer, por decir algo, pero también tienes un espacio de poca libertad dentro de tus clases como para hacer las cosas ¡tan distintas!, entonces tienes que irlas como encuadrando, y no es muy fácil eso tampoco. (...) El tiempo (...) y las exigencias propias de una Agencia de la Calidad de la Educación, en estos minutos, que (...) en los colegios te obliga a planificar de una manera, a hacer las actividades de tal manera. No siempre hay esas libertades para hacer». Sin embargo, ella considera que estas dificultades ha podido superarlas. «Haciéndonos de estos pequeños espacios que te digo yo poh. Nos las arreglamos de alguna manera con mis compañeros, o sola, a veces».

«Entonces, nosotros hacemos actividades en el colegio, en el liceo. Llevamos gente, hacemos talleres, conversatorios. Cuando tenemos más... más tiempo, más chiquillos o chiquillas que se convengan con nosotros, hacemos cosas más grandes. Yo generalmente yo mantengo un colectivo humanista en mi colegio, ¿ya? No hallábamos cómo ponerle, porque no todos somos humanistas. Pero ese colectivo humanista, nosotros... nos juntamos con los chiquillos y las chiquillas, hacemos cosas, depende si hay hartos niños o pocos... cosas como un diario mural que sea un poquito impactante, o un conversatorio con chicos de otro colegio (que lo hemos hecho) o... exhibición de documentales con un conversatorio después. O una película con un conversatorio».

Sobre el ser dirigente, M. se muestra crítica al rol y, sobre todo, al Colegio de Profesores, rechazando la posibilidad de ser dirigente, porque, en primer lugar, considera que —al igual que la política de los partidos— no sirve para transformar la sociedad. «Participo en lo que hay del Colegio de Profesores, tengo mi mirada crítica, por supuesto, pero no sería candidata a nada; no soy de hecho, no soy candidata a nada, que me lo han propuesto también por el trabajo que realiza el MP. Pero no, no me gusta, creo que no es el camino en realidad, eso nomás. Creo que no es el camino de transformación, creo que no, creo que no es. Para mí la política gremial es como la otra política, como la política de los partidos poh, que de hecho tiene mucha relación, no es el camino de los movimientos sociales de los cuales yo me considero parte».

Además, también, su crítica al rol dirigencial surge del hastío que le generan los espacios que califica de machistas. «Y los temas gremiales no, yo no voy a ser dirigente ni nada, yo le dije [a un dirigente que le propuso una candidatura para el Colegio de Profesores] “Me aburrí de estar en espacios donde hay demasiado machismo, me aburrí”, le dije, “Ya no tengo ganas... no tengo ganas de discutir con la gente, más encima con gente que no entiende nada, no tengo por qué yo estarme enojando ni poniéndole la pata encima a nadie porque a mí no me parecen esas maneras de actuar”, entonces, le dije yo, “No quiero, no quiero ser candidata, te agradezco todo (...) pero, no, no voy a ser candidata ni de Rancagua ni de ni una parte; no me voy a salir del Colegio de Profesores, (...) pero ya no quiero estar en esos círculos gremiales; yo solamente me voy a dedicar a la red de mujeres y a mis clases”, que eso hice en realidad».

Por última, la crítica de M. a la dirigencia del Colegio de Profesores dice relación con la centralidad del feminismo en su visión actual de la realidad. «Como conversábamos con unas compañeras a principio de año en ECO (...), y este año se habló, el año 2018, se habló todo el año de feminismo. Entonces, en las primeras reuniones hablábamos desde nosotras, entre las mujeres y los hombres que esta-

ban ahí. Entonces, nosotras decíamos que, en realidad, desde que una empieza a conocer el feminismo tú rabiai casi (...) por todo, (...) porque te dai cuenta que detrás de todo hay machismo, pero... y que pasa cola'o como “porque es lo natural de la vida”, “la vida es así”, “tiene que ser así”, desde la distribución de las tareas en el hogar hasta que por qué en el Colegio de Profesores, siendo la mayoría de las profesoras mujeres, ¿cierto?, para empezar votamos por hombres y, en segundo lugar, se llama Colegio de Profesores. Todavía no le pueden poner de profesores y profesoras, ¿viste?, entonces eso poh. (...) Pa' mí, en este minuto, es la madre de las batallas. Pa' mí es la madre de las batallas (...) el feminismo».

Para M. el ideal de la pedagogía crítica significa un «espacio que nos permite (...) mirar todas las perspectivas posibles de una situación», posibilitando el cuestionamiento a la autoridad del/a profesor/a, características que identifica con la pedagogía anarquista. «No pensar que uno por ser el profesor o la profesora lo sabe todo, o tiene uno toda la autoridad. Que hay gente que le encantan esos conceptos, a mí no me gustan. La autoridad para indicarles a otros lo que tienen o no tienen que hacer o para sancionarlos. Ahora, la pedagogía crítica no es tan así poh. Lo que yo te estoy mencionando es lo que a mí me gustaría que fuera la pedagogía crítica. En realidad no es así, más bien yo estoy hablando de la pedagogía más bien anarquista, [más] que crítica».

7.1.4. Caso D. (mujer, 44 años)

Este es el texto final producto de una serie de tres entrevistas a D., profesora de Educación Física, de 44 años con 16 años de ejercicio profesional; residente en la Región Metropolitana, ciudad de Santiago. D. es integrante del Movimiento por la Unidad Docente y del Colegio de Profesores. Las entrevistas fueron realizadas en las siguientes fechas: martes 25 de septiembre de 2018; el jueves 11 de enero de 2019; y, por último, miércoles 21 de agosto del 2019. Las primeras dos entrevistas fueron sintetizadas en un texto biográfico, el cual envié a D. con varias semanas de anticipación al tercer encuentro con el fin de que verificara la precisión y adecuación del contenido. En el último encuentro revisamos el documento, momento en que sugirieron algunos cambios por parte del participante, los cuales agregamos al documento final.

Cronología

- 1975. Nacimiento en Santiago. Hija de profesores normalistas.
- 1981. Ingreso a la educación básica en el Liceo {...}. Completa su educación media en el mismo colegio.

- 1984. Experiencia vívida a los nueve años con canción *Luchín* de Víctor Jara.
- 1993. Ingreso a preuniversitario. Decisión de estudiar Pedagogía en Educación Física.
- 1995. Ingreso a carrera Pedagogía en Educación Física en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), ex Pedagógico.
- 1998. Cuestionamiento del rol de profesor como agente de transformación. La apertura al trabajo colectivo.
- 1999. Práctica profesional en Liceo M{...}.
- 2000-1. Memoria profesional sobre autoestima y jóvenes en riesgo social.
- 2001-2. Postítulo de Danza Educativa en la UMCE.
- 2003. Contratación en la Corporación Municipal de {...} para las escuelas L{...} y M{...}.
- 2004. Renuncia a la escuela M{...} a finales de año.
- 2010. Participación en movilizaciones sociales por la educación en {...}.
- 2011. En febrero se le desvincula de la Corporación Municipal de {...}. Incorporación en «lista negra» de colegios municipales de la comuna.
- 2011-2. Trabajo como profesora en colegio subvencionado O{...}.
- 2013-4. Trabajo en escuela municipal C{...}, impartiendo Educación Física y Danza. Cambio de escuela durante 2014.
- 2015. Trabajo en la escuela E{...} y colegio privado N{...} de la comuna de {...}. Ingreso al Movimiento por la Unidad Docente (MUD). Experiencia de agresión en noviembre.
- 2016. En febrero comunica decisión de no renovar contrato en la corporación municipal de P{...}. Retorno al colegio L{...}.

Relato Biográfico Personal

Origen trayectoria vital hacia la docencia

D. nació en 1975, hija de profesores normalistas, padre militante del Partido Comunista y dirigente del magisterio, madre exmilitante de la misma agrupación. Ambos progenitores le inculcaron desde temprana edad el cariño a la profesión docente. «Para mí, mis papás son fundamentales en mi decisión de ser profesora, por el amor con el que ellos me transmiten siempre el quehacer pedagógico. (...) Me emociono cuando te lo digo. Porque eso determina en ellos una toma de decisión de cómo vivir la vida en el fondo, y para qué». El año 1981 inicia su enseñanza básica en el Liceo {...} en la comuna de Santiago, institución en la que estudia tanto su enseñanza básica como secundaria. A los nueve años experiencia de manera dramática una primera escucha consciente de la canción *Luchín* de Víctor Jara, la

cual le deja una profunda huella para su proyecto vital futuro. «En ese momento hago un *click*, imagínate a los nueve años, y yo digo “yo voy a dedicar mi vida, tengo que aportar de alguna manera a cambiar esta realidad, esta realidad que hace que estos niños, los niños vivan en esta injusticia, en esta miseria, en pobreza”». D. manifiesta, también, tendencias artísticas desde niña, las cuales reconoce por influencia materna, aunque también reconoce que su padre «es sensible poh, es súper sensible ante la creación humana». «(...) mi abuela es muy artista también, no lo desarrolló, pero es muy amante de todo lo artístico, y yo salí (...) artística poh, yo salí nomás con esas inclinaciones, con esas habilidades (...). «Siempre me expresé desde muy pequeña: el baile, el canto, la actuación. Siempre muy dramática. (...) Una cuestión... que mis papás me permitieron, sobre todo mi mami, me permitieron desarrollar».

Egresada de secundaria el año 1992, año en que da la PAA para estudiar pedagogía en historia, pero no logra puntaje suficiente para estudiar en la universidad que deseaba. Al año siguiente entra en un preuniversitario, lugar en que modifica su interés vocacional desde Pedagogía en Historia- carrera en que desarrollaría su dimensión más reflexiva- a Danza o Pedagogía en Educación Física. «(...) yo quería ser intelectual... más intelectual, entonces por eso había en algún momento decidido estudiar historia, entonces... Pero después como que hago caso a mi corazón, a mi intuición, y tomo la decisión que tomé, ¡qué bueno que la tomé!». En definitiva, se decide por Pedagogía en Educación Física: «por mi necesidad, por como mezclar un poco todas estas habilidades [en biología, artes y sociales], estas áreas que yo tenía, que necesitaba desarrollar». Ya en 1994, en su nuevo intento, logra el puntaje necesario para entrar a Pedagogía en Educación Física en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (anterior Pedagógico) en Santiago.

Experiencia de formación docente en la universidad

Al entrar en la universidad coincide en su generación con estudiantes de estrato socioeconómico bajo, con historias familiares parecidas, con valores políticos afines, contexto en que inicia su participación en activismo social en la universidad. «Y... por ahí nos empezamos a desarrollar también desde ahí, desde la mirada crítica del sistema, entonces levantamos las primeras tomas [importantes] en el Físico». Con este grupo forman un colectivo político de izquierda y anticapitalista, en «que entendíamos que la educación tenía que tener una mirada latinoamericanista». En este contexto, D. es electa consejera de la carrera. Durante el año 1997 participan como colectivo en las movilizaciones educacionales docentes en contra de políticas educacionales del periodo, movilización que fracasa y quiebra al movimiento de los profes. «Fue el primer golpe que da al gremio fuerte en democracia... Y se siente el gol-

pe, fuerte». Para D. el haber militado en este colectivo le influyó en su futuro desempeño docente por el fortalecimiento de su convicción en la necesidad de construir de manera colectiva, al «entender la importancia de la organización, de construir juntos (...) Y que [el acto pedagógico] no era un acto individual, y que no era una cuestión de dos [relación profesor-estudiante], simplemente, sino que el constructo, la construcción debe ser con otros, con otros actores». En el aspecto más personal el haber pasado por los procesos de movilización en la universidad fue «súper satisfactorio», «vivir esos... esos procesos de cuestionamiento y de proponer, de reflexionar, acerca de la educación superior y la educación chilena poh, del modelo». «Fueron como mis primeras incursiones así como... y conociendo a otros movimientos políticos, a otros sectores políticos nacionales, como extra universitarios, conozco la Surda (...)».

D. recuerda la carrera como muy exigente, tanto en lo teórico como en lo práctico, aunque ella y su colectivo echaba de menos tanto la ausencia de más prácticas pedagógicas como profundizar en los aspectos pedagógicos, los estilos de enseñanza y la relación con el modelo educativo. A su vez se cuestionaba la calidad de algunos profesores, académicos que venían de la Dictadura y que, además, «sabíamos que habían sido sapos»; sin embargo, este cuestionamiento no llegó a ser bandera de lucha por miedo a represalias.

Del periodo de la universidad una experiencia que recuerda, que fue provocadora para su pensamiento y acción pedagógica se produce en una conversación en clase con un profesor en cuarto año. Aquel profesor, S{...}, les pregunta sobre la afirmación del docente como agente de cambio, a lo que la mayoría del curso responde de manera afirmativa. Sin embargo, la réplica del profesor fue: «no, que no somos agentes de cambio, porque el cambio se produce cuando hay un cambio social». En resumen, que el cambio social no dependía solo de los profesores, que dependía de otros factores. D. entiende esta reflexión como reafirmación sobre el sentido de la carrera ya que hasta ese momento no hallaba el sustento de fondo para estar en la escuela. «(...) había que intentar, entonces, en el espacio donde me desarrollara a formar colectivo, colectivos, (...) dentro de la escuela. Eso era lo que tenía claro, nada más, que no podía trabajar sola desde mi isla y que desde la educación física uno aporta al desarrollo, a una de las áreas de desarrollo del niño nomás, menos con la cantidad de horas que tenemos en la semana». Además, decide orientar y desarrollar su trabajo pedagógico con las/os niñas/os tanto en el área de la cooperación como en el área de la colaboración y, a su vez, de que «exista permanentemente la reflexión, de que el niño entienda el por qué, de por qué tenemos que [por ejemplo] (...) desarrollar la capacidad aeróbica».

Práctica profesional docente y tesis

D. realiza su práctica profesional el año 1999 en el liceo M{...}. Esta experiencia laboral, en el área de Recreación, no fue de su agrado debido a la actitud de las estudiantes de educación media, quienes no realizaban las actividades: «súper abúlicas, no querían moverse, lo encontraban todo fome». Debido a lo anterior decidió no trabajar más con estudiantes de educación media y solo trabajar en educación básica, porque los niños «me gustan más, son más dinámicos, perceptivos; están más ávidos de aprender, digamos, otras cosas, de experimentar»; además, en los niños/as había una relación más afectiva y cercana.

D. realizó su tesis de pregrado entre los años 2000 y 2001 sobre un programa para elevar la autoestima en jóvenes en riesgo social en la ONG C{...}. A partir de esta experiencia, en que fracasaron en mejorar la autoestima de estos/as jóvenes, D. y su grupo de tesis reafirma que las/os profesoras/es «no somos agentes de cambio por sí mismos, (...) que hay otros elementos que inciden». Posterior a la práctica y tesis de pregrado, en el año 2001, D. desea estudiar Danza en la Universidad Arcis, por lo que postula y queda seleccionada. Sin embargo, por razones económicas desiste de estudiarla; en cambio, inicia un postítulo en Danza Educativa en la UMCE, formación que le reafirma su idea de aplicar la danza en la educación.

Primera experiencia laboral docente remunerada

El año 2003, después de varios meses en búsqueda de trabajo, se decide por una oferta de trabajo en la Corporación Municipal de {...}, que implicaba trabajar en dos escuelas: escuelas M{...} y L{...}. Ambas experiencias fueron antagónicas. En la L{...} «me encantaba trabajar, era distinta la forma de trabajo ahí, porque sí había un equipo docente que trabajaba colaborativamente». Además, «tenía otras características: los niños. Era más familiar, digamos, el trato con los niños, era más cercano; por alguna razón en una escuela que quedaba a cinco cuadras de la otra, en la misma comuna, con los mismos niños, del mismo sector, pero ahí se hacía otro tipo de escuela». A lo anterior se suma que D. en esta escuela tiene un taller de danza, lo que implica que pueda desarrollarse como profesora de danza y coreografía: «Entonces por eso yo me sentía tan feliz, porque estaba desarrollando el área que me sentía cómoda, la que me sentía realmente aportando desde el desarrollo, hacía el desarrollo del niño desde la emoción». En la M{...}, en cambio, el director era más autoritario «y no dejaba hacer», cuestionando tanto las prácticas pedagógicas como las evaluaciones. También, en la M{...} había menos confianza entre los colegas. «Y ahí empiezo a conocer estas dos realidades que me hacen también entrar en crisis, no quería ir más a esta otra escuela [la M{...}]». D. renuncia a la escuela M{...} a finales del 2004. En

esta misma época, D. empieza a cuestionarse la elección de la pedagogía en vez del baile. «(...) venía el cuestionamiento de por qué yo no estoy bailando, y en eso me venía siempre como la pena, la pena de por qué no había sido bailarina mejor en vez de profe. Y después decía “pero a mí me gusta enseñar también”, venía toda esta carga del compromiso que te cuento, que surge desde niña». Esta «disyuntiva de si continuaba o no continuaba en la educación», «o me dedicaba de frentón a desarrollar el lado artístico» recién la resolvería el año 2015 en el contexto de las movilizaciones docentes y su ingreso al colectivo Movimiento por la Unidad Docente (MUD).

Otras experiencias laborales

Durante el año 2010 se realizan movilizaciones en la comuna de {...} en contra del cierre de varias escuelas municipales, en las que D. participa activamente, incluyendo la paralización de las actividades por más de dos meses. A comienzos del año 2011, el alcalde L{...} la desvincula de la comuna debido a haber participado en estas movilizaciones, y la incluye en una «lista negra» para prohibir su regreso a los colegios municipales de la comuna. «Yo no pude entrar a la comuna más, no pude, no podía volver a la comuna, era *persona non grata*, para la comuna, además era hija del D{...}, que es el dirigente {...} del Colegio de Profes».

Después de ser expulsada en la comuna de {...} es contratada en un colegio particular subvencionado debido a un contacto que había trabajado en la escuela L{...}; en este colegio de dependencia particular es un establecimiento en que imparte talleres y clases de educación física, quedándose como coordinadora del área. En esa escuela le reconocen años de servicio, el perfeccionamiento y un porcentaje mayor de sueldo, situación muy beneficiosa que dura hasta que D. reclama en un consejo «que los profes no teníamos que hacer turnos en los recreos». «(...) [la directora me] pide que me adapte a la situación o que me vaya del colegio». A finales del 2012 la desvinculan del establecimiento.

A partir del 2013, D. entra al colegio C{...}, más conocido como P{...}, en la comuna de P{...}, enseñando las asignaturas de educación física y danza. En este colegio se enfrenta a la directora por la evaluación de desempeño. «(...) tuve roños con esa directora porque la mina era profe de educación física (...) y en el momento de la evaluación me evalúa mal, me evalúa muy mal». D. apeló a este resultado por medio de un representante y, finalmente, le corrigieron la evaluación. «Argumenté todo lo que tenía que argumentar, puse en la mesa que lo que estaban planteando no era justo, que no era objetivo (la evaluación), y tuvieron que modificarme la evaluación». Al año siguiente mejoró la situación con la directora, pero acontecieron otros problemas con colegas, por lo que a finales del año 2014 pide cambio de escuela, traslado que le es aceptado.

Movilizaciones del periodo 2014-5

D. en las movilizaciones del año 2015 participa activamente, formando una coordinadora con otros dirigentes de C{...}, L{...} y S{...}, generando acciones como la Marcha del Circo, la Marcha del Silencio, el emplazamiento al ministro de educación Nicolás Eyzaguirre, la toma de la Alameda. Para D. estas movilizaciones no modificaron su visión de ser profesora, si no, por el contrario, la confirmaron, «reafirmando lo importante de la labor, lo trascendente de la labor y la necesidad de unidad» y, también, fortaleciendo su identidad como docente. A su vez, la movilización en otras/os profesoras/es le dio sentido a su trabajo «porque tú estai generando, tu lucha tiene que ver con la dignidad, con tu dignidad para ejercer la profesión, por dignificar la profesión docente, entonces eso nos hace sentido a todos poh».

Sin embargo, «(...) de vuelta del paro que fue de la movilización que fue más de sesenta días, o casi sesenta días, me viene una depre terrible. No quería ir a trabajar a esa escuela, me cargaba la escuela, me costaba levantarme en la mañana, empecé a llegar tarde todos los días. La violencia que existía entre los niños y con los profesores era tremenda, y el tema no se abordaba, y eso me empezó a violentar a mí».

Durante el año 2015, D. ingresa como militante al Movimiento por la Unidad Docente (MUD), debido, en primera instancia, a la buena opinión de esta organización que le había manifestado su padre y, luego, a la lectura de la Revista Educación en el contexto de las movilizaciones de los meses anteriores. Esta aproximación le permite visualizar una acción política con sentido en torno a su aporte a la propuesta educativa desde el arte, desde la danza en la escuela. «Y entonces la danza entrega esa... el desarrollarme en la danza me entrega esas posibilidades de desarrollarme profesionalmente... sintiendo, dándole un sentido a mi quehacer... a mi quehacer pedagógico, a mi quehacer como profesora. (...) Entonces, yo digo “ya, aquí es donde tengo que desarrollarme y aportar. Demos la pelea aquí”».

D. considera fundamental su incorporación al MUD pues le permitió canalizar la necesidad de pertenencia, organización y construcción, «de ser parte de un grupo de docentes que aspiramos a transformar la realidad, nuestro sistema educativo (...) [e incluso] aspiramos a transformar la sociedad». Este espacio lo considera un lugar de desarrollo personal, permitiendo canalizar la rebeldía: «me da, y me da mucha esperanza, entonces, porque ya no estoy sola, no estoy sola pensando que el mundo se puede cambiar desde mi individualidad».

D. no había militado desde su egreso de la universidad. En este periodo, hasta su ingreso al MUD en 2015, «comienzo a bailar y mis mundos eran desarrollarme a través del baile, de la danza. Entonces bailaba harto. Ocupaba todos mis otros tiempos bailando. En distintos, en dos grupos distintos, en tres grupos distintos... y en pololear». Producto de esa relación nace su único hijo el año 2006. «Y en el 2006 soy mamá poh. Nace mi M{...}. En la primera revolución pingüina yo estuve en cama, todo un año en cama porque tuve un embarazo complicado». La maternidad también incidió en la reducción de actividades artísticas. «Ahí en ese tiempo también yo tuve que dejar... yo ya había dejado, también, de desarrollarme en el lado artístico desde que fui mamá. Como a los dos años del M{...} volví a bailar». La maternidad, aparte del tiempo implicado, le inhibe de volver a la militancia por la experiencia que tuvo con su padre, por la ausencia debido a su activismo social. «El ser madre es... para las que asumimos la maternidad, es mucho, es harto, es profundo. Y yo siempre asumí mi maternidad, sabía que en el momento de ser madre yo lo iba a asumir con todo. Decido tener al menos un año de dedicación exclusiva a mi hijo».

Periodo post-movilizaciones

En noviembre del 2015 ocurren dos episodios en la escuela. Lo primero, en una actividad en que una estudiante había sido golpeada, de manera accidental, generándose una discusión, D. había intentado calmar los ánimos, pero la estudiante golpeada le responde: «¿y voh creí que no duele la hueva'a, conchetumadre?». «Yo quedé así, así como cuando dicen que cuando te morís se te pasa toda la vida por (...) un segundo, yo sentí que se me pasó toda mi vida de profe en un segundo, en ese momento». El segundo episodio se produce a la semana siguiente cuando la encargada de convivencia escolar le devuelve a una estudiante que D. había enviado para su oficina, desautorizándola. «Y después de ese episodio, qué pasó la semana siguiente, yo no pude volver más a la escuela. Esto fue más menos por ahí por la semana del veinte de, del veinte de noviembre, y yo no pude volver nunca más a la escuela». Con posterioridad, va al psiquiatra y recibe el diagnóstico de síndrome desadaptativo. «(...) y después de la crisis tomé la decisión de continuar en educación [pero abandonar la pedagogía en Educación Física]. Ehhh... reafirmo entonces mi ser profesora. Y deseo también desarrollar este ser profesora a través del arte, de la danza».

D. había intentado volver a la escuela L{...}, durante los años previos, pero no fue posible por su presencia en la «lista negra», lo cual recién cambia el 2016, cuando la dirección de educación de la comuna cambia de partido político. Cuando D. se entera de ese cambio decide llamar al director de la escuela para ofrecer sus servicios. En esta conversación, D. negocia para que solo le den horas para dan-

za, a lo cual el director accede, logrando así concentrar su jornada solo en ese colegio para desarrollar «la sistematización con el niño, principalmente, el vínculo y la confianza». Con su vuelta, D. construye un colectivo artístico en la escuela junto con la profesora de Arte, el profesor de Teatro y el profesor de Música. «Y el año pasado [2017] hicimos un trabajo precioso en torno a la Violeta» y «lo presentamos en la Casa de la Cultura». Durante el presente año 2018 ha incorporado a este colectivo a dos profesores de Historia. Con la conformación de este colectivo «no nos sentimos solos, haciendo la pega en la escuela, ¿viste? Entonces, después de tantos años, siento que hoy día mi propósito se está cumpliendo. Y me siento muy grata, trabajando en la escuela».

D. sigue desarrollando en la actualidad (2019) su dimensión artística, rebelándose a «que nosotros nos determinemos solo en un espacio» y apelando a un ideal renacentista, es decir, de desarrollo pleno de todas las potencialidades. «Y claro poh, es una cuestión cultural (...) el que te encasilles en solo un aspecto. ¿Cómo no...? Sería maravilloso que pudiésemos en todos los aspectos que quisiésemos poh. Como era el hombre del Renacimiento, claro, seríamos mucho más complejos desde la construcción del propio mundo y de ahí pa'l mundo externo, con otros». Precisamente para desarrollar estos aspectos, D. realiza diversas actividades en este ámbito, como la asistencia a clases de danza o teatro. «Entonces, ahora en la Escuela de Verano... tomé curso de teatro, teatro en la Escuela de Musicoterapia, en la Escuela de Verano del Colegio de Profes, y estoy tomando en la tarde, de seis a ocho, clases de danza afro-colombiana». Sin embargo, estas decisiones siguen tensionándola, conflictuándola con su labor tanto como dirigente que como madre. «Y me siento plena, ¿cachai? Sí poh, eso me llena [las clases], absolutamente. Y por otro lado este fin de semana tenemos escuela de formación del MUD y Asamblea Nacional. Y no he podido ver tanto a mi hijo en estos días (...)».

Definiciones

Para D. ser profesora es ser un actor social, importante para la construcción de la sociedad. La docencia es muy importante: «Yo soy profesora... (...) Detrás de ser profesora hay una tremenda responsabilidad, hay un compromiso, hay amor» con la sociedad y, en la práctica, con el niño o la persona con quien se relaciona, con quienes se hace pedagogía.

Ella también coincide en la propuesta identitaria docente del MUD, la del intelectual-transformador. «A mí me hace todo el sentido cuando yo conozco todo el planteamiento del MUD de la pedagogía crítica transformadora porque yo siempre me he desarrollado así poh, desde la pedagogía crítica transformadora. Es decir, desde la educación física, desde la danza, siempre he planteado...».

D. se reconoce como una persona rebelde y valiente en una sociedad de gente sometida, situación que le permite explicar y justificar los distintos conflictos que ha vivido en su trayectoria laboral como docente. «Tengo opinión, soy mujer con opinión, con opinión fundada, con fundamento, con cuestiones claras. Soy propositiva. Eso molesta. Molesta cuando hay un espacio de poder que quiere instalar su proyecto, sus ideas y, a veces, quiere imponer ciertas cuestiones, sin proyecto, sin fundamento, sin objetivo». Esta rebeldía se manifiesta, también, en el espacio escolar. «Y cuando tú te planteas para... intentando construir como comunidad, como... de manera colectiva, en donde tú instalas cuestiones dentro de una escuela como la necesidad de que los apoderados participen, que a los niños se les considere... en estos procesos de construcción de un proyecto educativo, cuando tú hablas derechamente de proyecto educativo, cuando hablas de que la planificación sirve siempre, y cuando tengas claros cuales son los objetivos a trabajar, que una evaluación diagnóstica no sirve en enero porque tú no te has enfrentado a una evaluación diagnóstica en marzo... Es decir, cuando tú das elementos pedagógicos, argumentos... eso para mí es ser... un poco, una rebeldía ¿no?, no al lote poh».

Ser dirigente del Colegio de Profesores «significa una tremada responsabilidad», ser un instrumento del proyecto colectivo del MUD para transformar desde la educación a la sociedad, plan que señala como «bien ambicioso desde las posibilidades que tenemos como sociedad para construir», «un capitalismo duro, cruel, que no... que cada día pone más trabas para la organización social y de los trabajadores». De la crítica realizada el 2014, en el contexto de la Rebelión de las Bases, a la dirigencia del CdP, ella pondera la validez de las denuncias desde la disidencia con la ignorancia de muchos profesoras/es sobre la realidad organizativa del gremio y, en particular, el desconocimiento de los estatutos y su historia. Con respecto a estas denuncias coincide en el punto que un grupo de dirigentes responden más bien a las necesidades de un partido político que a las necesidades del gremio. Por otro lado, para superar la ignorancia, D. aprecia el planteamiento de la autoformación docente que defiende el MUD, aunque evalúa que el agobio laboral ha llevado a una resignación del profesorado, lo cual empeoró con el fracaso de la movilización docente del 2015. «Entonces, hoy en día los profes están, como te digo, en una resignación, y está difícil, siento yo, sacarlos de ese estado porque las condiciones son adversas, son adversas. O sea... La movilización del 2014, del 2015, son determinantes, nos aplastan el 2015, instalando igual la carrera docente». Por otro parte, desde su experiencia como dirigente sí critica «las pequeñeces del poder», es decir, «el grupo que tiene el poder intenta hacer y deshacer», lo que implica no desarrollar trabajo colaborativo como ella siente que debería realizarse.

7.1.5. Caso R. (hombre, 34 años)

Este es el texto final producto de una serie de tres entrevistas a R., profesor de Filosofía de 34 años, con 10 años de ejercicio profesional, residente en la Región Metropolitana. R. en la actualidad es miembro del Movimiento por la Unidad Docente y del Colegio de Profesores. Las entrevistas fueron realizadas en las siguientes fechas: martes 4 de septiembre de 2018; viernes 28 de diciembre de 2018; y, por último, jueves 27 de junio del 2019. Las primeras dos entrevistas fueron sintetizadas en un texto biográfico, el cual enviamos a R. con varias semanas de anticipación al tercer encuentro con el fin de que verificara la precisión y adecuación del contenido. En el último encuentro revisamos el documento, encuentro en que R. sugirió algunos cambios, los cuales agregamos al documento final.

Cronología

- 1984. Nacimiento en Chillán. Padre comerciante y madre dueña de casa.
- 1991. Ingreso a enseñanza básica al Colegio {...} de Chillán.
- 1998. Primer hito. Separación de los padres. Padre se va a T{...}.
- 2001. Experiencia pedagógica con el profesor C{...} en filosofía durante tercero medio. Decisión de estudiar filosofía. Quiebra del Colegio {...} y traspaso del estudiantado al Colegio {...}. Movilización estudiantil por este cambio.
- 2002. Participación en espacios artísticos y culturales. Egreso de enseñanza media.
- 2003. Ingreso Universidad de Valparaíso para estudiar «Pedagogía en Filosofía y Licenciatura en Educación» en la Universidad de Valparaíso.
- 2007. Práctica profesional en Colegio {...}, establecimiento particular subvencionado.
- 2008. Tesis de pregrado con O{...} sobre marxismo.
- 2009. Titulación de profesor. Madre emigra de Chillán a Santiago. Ingreso como profesor a colegio subvencionado de Q{...}.
- 2011. Movilizaciones estudiantiles por la educación. Despido del colegio de Q{...}.
- 2012. Viaje a Cuba.
- 2013. Inicio estadía en T{...}. Ingreso como profesor reemplazante en el colegio C{...} y en el colegio particular subvencionado G{...}, ambos de T{...}.
- 2014. Ingreso como profesor al I{...} y B{...} de T{...}.
- 2016. Despido del I{...} y del B{...} de T{...}.

- 2017. Ingreso como profesor a colegio rural C{...} de V{...} y en la Universidad {...} de T{...}. Comienzo de trabajo en Colegio de Profesores. Despido del G{...}, renuncia a la Universidad {...} y al C{...} de T{...}.
- 2018. Ingreso como profesor al Liceo {...} de Santiago.

Relato Biográfico Personal

Origen trayectoria vital hacia la docencia

R. nació en Chillán en 1985, hijo de padre comerciante de ascendencia palestina y madre dueña de casa. Ingresa a la enseñanza básica en el establecimiento particular subvencionado Colegio {...} de Chillán. Este colegio quiebra cuando R. se encontraba terminando tercero medio, por lo que su matrícula es absorbida por el Colegio {...} de Chillán, también colegio particular subvencionado, integrante de la misma corporación. Esto generó movilizaciones estudiantiles en contra del sostenedor por esta medida, movilizaciones en las cuales R. participó activamente.

El origen de su decisión de estudiar pedagogía surgiría del hito de la separación de sus padres a sus trece años, generando un acercamiento a las humanidades, en general, en desmedro de los oficios. «(...) creo [que estudiar pedagogía nace] por una definición de vida que partió a los trece años cuando se separan mis viejos (...), y me acerqué como a la literatura, de a poco, a la escritura, a la literatura, a descubrir otras músicas, a la calle, a callejear», a descubrir «otras formas de ser, más integrales, más reflexivas, más lúdicas, más allá de un oficio». Este desarrollo «cuaja» en tercero medio con el profesor C{...} de filosofía, un sujeto distinto, «más reflexivo, más pausado, más contemplativo»: «entre tanto hijo de puta, parece que quiero ser como él, parece que prefiero ser como él, se puede ser distinto». A lo anterior se suma su aptitud para la asignatura, en que destacó sobre el resto de los estudiantes, pues «sentía que entendía»: «[en] filosofía me destacué, me fue muy bien; incluso le enseñé a compañeros [quienes] me habían enseñado a mí la mayoría de las materias». En esta época participa en «talleres de poesía, (...) en ciclos de cine-arte», incluyendo su participación en el primer Chillán {...} a los 16 años. Así, R. decide estudiar filosofía o literatura, concentrando sus opciones de postulación a Filosofía en Valparaíso, ciudad que le atraía como referente artístico por la poesía, Neruda, y la bohemia. Sin embargo, para R., en aquel momento, su decisión estaba enfocada hacia el conocimiento disciplinar de la filosofía, y no la enseñanza. «O sea yo quería estudiar filosofía, entendiendo que mi referente era el profe de filosofía, ¿cachai? O sea tampoco era ajeno, no obviaba la pedagogía, pero yo quería estudiar filosofía, no sé si en tercero medio quería ser profe de filosofía.»

Experiencia de formación docente en la universidad

R. ingresa a estudiar Pedagogía en Filosofía en 2003 en la Universidad de Valparaíso. Cataloga esta experiencia como «buenísima, soy lo que soy gracias a eso: conciencia de clase, movilizaciones, otras perspectivas». Una experiencia ilustrativa que recuerda del inicio de su periplo universitario fue la existencia de una olla común el primer día que ingresó a la universidad, experiencia inédita en su vida. El énfasis en el aspecto extracurricular es la dimensión que R. considera diferenciador en la formación en la universidad pública versus la formación en la universidad privada: «la universidad privada te enseña a ser un profesional y la universidad pública te enseña a ser ciudadano». Este ser ciudadano pasa por la experiencia de la organización, las falencias, la precariedad e, incluso, el dolor. «Nosotros estábamos hacinados en una facultad en Viña, filosofía, historia, sociología, una casa patronal de tres pisos. Nuestro casino era el subterráneo, en cualquier momento se nos caía la casa encima, todos almorzando». En ese sentido, la militancia en la universidad pasa de ser en su origen «pequeño-burguesa», propia de su experiencia en la enseñanza media, a una militancia que sustenta el sujeto responsable de las transformaciones y aplica conceptos materialistas del análisis de la realidad, forma de comprender la militancia que aprendió en la universidad. En definitiva, a R. la universidad le marcó parte de su identidad como profesor, en que el pedagogo crítico «(...) que es de verdad pedagogo crítico, es aquel que se organiza digamos, es aquel que denuncia las miserias del mundo, es aquel que se organiza fuera del aula también».

R. considera como falencia en el aspecto curricular que la carrera estuviera concentrada en la licenciatura en desmedro de la pedagogía. «[Currículum] y la Filosofía de la Educación eran los únicos ramos que tuvimos como reflexivos sobre lo pedagógico, ¿cachái?, y eran muy breves, muy escuetos». «(...) no había prácticas tempranas, había una sola práctica observacional, muy breve, y la práctica profesional de seis meses, donde tú decías si en verdad querías ser pedagogo o no». Estos vacíos pedagógicos, según su relato, los fue compensando con el tiempo con habilidades como la improvisación, la autoformación, el aprendizaje desde la praxis autoformativa, la capacidad retórica, la militancia y, además, el apoyo de los colegas en los espacios laborales.

Durante este periodo en la universidad, R. pone en paréntesis el modelo del profesor C{...}. «Bueno, C{...}, ese ideal del profe C{...}, fue él que impulsó digamos, pero no él que me mantuvo». La confianza en sacar la carrera, ser un buen estudiante y profesor, pasa por hitos en que se tiene la experiencia de éxito respecto a sus capacidades, lo cual fortalece su convicción de seguir adelante. En particular, en primero de la carrera, una prueba de Filosofía Antigua, en que había que leer La República de

Platón. El profesor recomendaba una traducción particular, mientras que R. se conforma con una traducción menos fiel; sin embargo, pese a lo anterior, logra sacar la mejor calificación del curso. Esta experiencia le corroboró que su método de estudio funcionaba para lograr sacar adelante la carrera. «Entonces eso fue lo primero, entonces como corroborar que ese método me sirvió también en la U, que estaba feliz también con lo que estaba haciendo, que lo había logrado con mis capacidades, me hizo ver que si podía estudiar ¿cachai?, como que si podía sacar adelante esto».

Práctica profesional docente y tesis

R. el año 2007 hace la práctica profesional en el Colegio {...} de Viña del Mar, establecimiento particular subvencionado. «Yo era muy metódico, preparaba mis clases, hasta el día de hoy tengo mis libros hechos por mí, digamos, mis cuadernos de apuntes; por supuesto trato de ser estético, me compro cuadernos empastados.» La práctica también sirvió para demostrarse que podía sacar adelante el trabajo, a pesar de las falencias de la formación en la universidad.

Durante ese año 2007, R. formó parte de un colectivo marxista denominado «Estudiantes Movilizados», organización universitaria en Valparaíso, la cual tenía como objetivos aspectos de democracia interna y triestamentalidad. En este colectivo participaban estudiantes de la Universidad de Valparaíso quienes también se vinculaban con estudiantes tanto de la Universidad de Playa Ancha como de la Católica de Valparaíso. «Era un movimiento de izquierda (...) que utiliza análisis marxista (...) que quería democratizar la universidad y que tenía como esta ética negativa media de Adorno (...). La ética negativa en el sentido que no sabíamos lo que éramos pero sí sabíamos lo que no éramos, weón, y sabíamos que no éramos reformistas, ¿cachai?». En las movilizaciones del año 2007 lograron tanto la remoción del rector de la Universidad de Valparaíso, Juan Riquelme Zucchet, como elegir por medio de una votación triestamental al nuevo rector.

(Durante el 2011, integrantes de «Estudiantes Movilizados» colaboran con la Universidad Popular de Valparaíso, instancia de la cual surgiría el Grupo de Profesores de Valparaíso, que durante enero del 2012 da vida al Movimiento por la Unidad Docente. Sin embargo, en este proceso R. no participa porque ya había dejado de militar en «Estudiantes Movilizados» por su cambio de residencia a Santiago.)

El año 2008, después de las movilizaciones, R. y un amigo deciden libremente hacer su tesis para titularse, libertad que existía porque la carrera no especificaba el periodo en que debía realizarse. La tesis la escribe sobre marxismo, siguiendo la guía del profesor O{...}. Por lo tanto, R. se titula al finalizar el 2008.

Primera experiencia laboral docente remunerada

R. se traslada a Santiago el 2009 debido a que su madre necesita cuidados especiales por una intervención médica, por lo que aprovecha de buscar trabajo en la ciudad, búsqueda que lo lleva a ser contratado en un colegio particular subvencionado de Q{...}. En este colegio trabaja desde el año 2009 al año 2011. Es encargado de la biblioteca (CRA, centro de recursos para el aprendizaje) y tiene diez horas de clase. Durante el año 2011 empieza a militar en un colectivo de izquierda con otros profesores del liceo. En este contexto empiezan las movilizaciones estudiantiles del 2011, participando en los cortes de calle, de las marchas y otras acciones de protesta. Con la evolución de las movilizaciones, R. decide transmitir la molestia «de la calle» al colegio. «Entonces, yo traspaso esta molestia al liceo y la traspaso desde dos frentes: uno desde el Centro de Estudiantes, pero que toman fuerzas ellos mismos, de forma autónoma, que los estudiantes se coordinan con los estudiantes del territorio» y, lo segundo, por medio de los profesores. «Y empiezo a plantear que hay que enarbolar niveles de solidaridad, niveles de manifestación, así, pero con cartas, paros reflexivos, a eso, muy piola». Estos intentos de politización llevan a ser considerado por el sostenedor como «el enemigo número uno, por simplemente plantear estas cuestiones; que eran dos vías paralelas, como la politización, yo la llamaría inevitable del Centro de Estudiantes y mi intento sí, más consensuado, digamos, y concienzudo de movilizar a los profes, junto con este grupitos de amigos». Esta politización desemboca a que el 28 de diciembre del 2011 lo desvinculen del establecimiento.

R. relata que no tenía mayores expectativas económicas cuando ingresó al mundo laboral: «(...) soy sencillo, así que no tuve grandes expectativas. Me acomodé, soy independiente, no tengo hijos, entonces el salario tampoco fue un problema». Sin embargo, sí refiere una decepción con respecto a las relaciones interpersonales en los lugares de trabajo. «Me explico: en espacios escolares como estudiante, espacios universitarios, espacios organizativos, populares, no hay chaqueteo poh, weón, en cambio en un espacio laboral hay ¿cachai?, y siempre, digamos, va a haber. Entonces eso fue como un quiebre respecto a mis rutinas de convivencia afectiva con otros, ¿cachai?, como que me equivoqué mucho por ser inocente, por decir cosas más allá de lo que debería decir».

Viaje a Cuba y otras experiencias laborales

Durante el año 2012, con la indemnización que tuvieron que pagarle en esta desvinculación, R. decide hacer un viaje a Cuba, vivir allí y, además, realizar un diplomado en Estudios Socioculturales en la Universidad de las Villas, en Santa Clara. En Cuba tomó clases de Filosofía en pregrado y, también, fue ayudante de un ramo. Además, asistió a clases de primaria. «(...) fui a estudiar, fui a hacer etnografía

desde la humildad, fui a tratar de vivir como cubano, y sí, tuve tiempo de autoformarme mucho, de leer, de pensar, de escribir, de elaborar proyectos y me sirvió poh, me sirvió vivir en un socialismo real (...) dentro del siglo XXI, ¿cachai? Estaba Fidel vivo todavía. Socialismo real bloqueado, por supuesto. Yo entiendo eso, o sea, la lógica del socialismo jamás va a ser en un solo país, por tanto, yo no puedo medir este socialismo con características de realidad, ¿cachai? Socialismo deformado por muchas cosas, por dentro y por fuera, pero admirable, al fin y al cabo».

El año 2013, de vuelta de Cuba, decide irse a T{...}, ciudad en que vivía su padre después del divorcio. El primer trabajo que tiene ese año es de reemplazo en el colegio particular subvencionado C{...} de T{...}, «que me sirvió muchísimo, porque me di cuenta que causaba impacto en espacios tan academicistas». A pesar de gustarle su trabajo, no pudieron contratarlo porque no había espacio en la planta de profesoras/es.

R. extrañaba la militancia en T{...}. «O sea, cuando digo “abstinencia” [de militancia] me refiero a que desde el año 2006 había militado po weón, y llegué a T{...} el 2013, ¿cachai? O sea, llevaba 6 años militando y el único año que no milité estuve en Cuba aprendiendo, ¿cachai? En un país militante por decirlo así». En este contexto se acerca a compañeras/os de la U{...} en T{...} para ayudar en el contexto de las movilizaciones estudiantiles de esa casa de estudios el año 2013. «Me acerco a compañeros de la U{...} a ofrecerles mis servicios, ¿cachai?, y mi ayuda militante. Una weá muy barsa puede sonar, muy rara, pero me salté el portón en toma. Les fui a golpear la puerta de la facultad que estaba encadenada me acuerdo, y les ofrecí, les conté que yo era de la Universidad de Valparaíso, donde había gente en común, porque ellos en ese tiempo también tenían una organización que también estaba en Valparaíso, etcétera, y les ofrecí Introducción al Marxismo, les ofrecí talleres... Porque sé como son las tomas pos weón: se aburren, se aletargan o terminan en carretes o en weás. Entonces les ofrecí un taller, les ofrecí cine cubano, debate cine cubano, debate cine argentino, cosas que yo me había traído de Cuba, materiales muy buenos, etcétera». Debido a este acercamiento, a R. lo contacta otra profesora para levantar una sección del MUD en T{...}. «(...) el “MUD” se había estado tratando de parar en T{...} hace años, como dos veces, dos años, entonces cacharon que yo era profe, y me dijeron “Te llamamos, gracias”. Me fui pa’ la casa y un día me llama una compañera, me dice: “Oye, ¿tú eres R.?” “Sí, tú fuiste a la toma de la U{...}. Yo soy profe y estoy tratando de parar el MUD. Me gustaría conversar contigo”. ¿Cachai?... y se acerca esa compañera a hablar conmigo y paramos el MUD definitivamente en T{...}».

Este mismo año lo nombran encargado de sección y, luego, encargado regional.

El mismo año 2013 ingresa al colegio particular subvencionado G{...}, ubicado en el fundo {...}, por seis horas. Este establecimiento era pequeño, precario y con una sostenedora con un trato difícil. «Condiciones muy precarias, no estructurales, pero teníamos que el comprar el gas nosotros, cocinábamos, calentábamos el almuerzo en el mismo lugar que en la sala de profes, no podíamos tener hervidor, teníamos que subir los termos dos veces al día, paqueaban los auxiliares si dejábamos el microondas enchufado sin ocupar, de un año a otro sacaba los tubos fluorescentes de la sala, dejaban menos, sin entender cuánto podía afectar el aprendizaje». El año 2014 comienza a trabajar en el colegio particular subvencionado I{...} y, también, en el colegio B{...} de T{...}. «Yo estaba con los tres colegios, feliz, en el mejor momento de mi vida, solo me habían echado del Q{...}, ¿cierto?, mejor momento de mi vida profesional».

Movilizaciones del periodo 2014-5

Entonces, las movilizaciones del 2014 las vive en tres colegios distintos, dos particulares subvencionados (I{...} y G{...}) y uno municipal (B{...} de T{...}). Esto lleva a que tenga una participación parcial de las movilizaciones, en que sigue trabajando en los colegios y, por otro lado, es encargado de sección y regional del Movimiento por la Unidad Docente en T{...}. «Ehhh... entonces tuve una doble vida, weón... Trabajaba como un profesor neoliberal en las mañanas y en las tardes me iba directamente a las bases, al Colegio de Profesores de T{...}, a poner mi cuerpo y mi mente a disposición de la movilización». En el aspecto militante participó en «el trabajo estratégico que estábamos haciendo como MUD, línea política, cuáles eran los principios tácticos, cuál era el sentido de la movilización, comunicaciones, propaganda, concientizar, motivar, etcétera; estaba el trabajo del MUD gigante que me requería todas las noches correos, todas las noches llamados, todas las noches etcétera, visitar escuelas». Esta escisión entre el trabajo como profesor y el trabajo por las tardes le molestó. «Entonces la viví con esa contradicción permanente que no me gustó, por decirlo así. Me hubiese encantado trabajar con mis colegas en el liceo, ¿cachai?, hacer jornadas de reflexivas. Ehhh... en los dos liceos particulares subvencionados casi no hicimos nada más que informarnos en la sala de profesores, entre nosotros y nosotras».

Para R. las movilizaciones del 2014 en la N{...} fueron vigorosas, lo cual, argumenta, tuvieron tal cariz por tres razones: la precarización del profesorado, el precedente del 2011 y, por último, el catalizador de la mala gestión de Jaime Gajardo. «(...) en la A{...} fue muy potente, weón, porque el nombre Rebelión de las Bases está muy bien puesto porque la espuma de las bases superó el mar de la burocracia, ¿cachai? Fue maravilloso y se debe particularmente a [tres cosas]: uno, a un estado permanente de

precarización del profesorado y, por tanto, cuando hay lógicas reivindicativas prenden (aunque nuestro horizonte es superar lo reivindicativo permanentemente). Entonces, la Rebelión de las Bases tenía doble sentido: uno en el sentido reivindicativo pero también estaba el sentido más pedagógico laboral que es la carrera docente, aunque partió con la agenda corta que se llama, ¿no? Los cuatro o cinco puntos de la agenda corta. Entonces por un lado estaba todo ese sentido y, por otro lado, bueno, venía la espumita del 2011, por decirlo así. Varios que habían sido... Hay una generación muy bonita en Chile que es que el [2006] fue secundario, 2011 universitario y 2014 fue profes ¿cachai?... Maravilloso. Yo viví el 2006 como universitario, y 2011 y 2014 como profe. No estoy en esa generación, pero (...) conviví con ella. Ehhh... entonces ese es otro factor que no se puede dejar de lado... (...) Y por último... me atrevo a decir que lo más potente fue que Gajardo se transformó como en un María Antonieta de la Revolución Francesa poh, no ves cuando cuentan siempre que la loca dice: “¿Por qué alega el pueblo? Porque no tiene pan”... “pero si no tiene pan, que coman pasteles”, dice ella ¿cachai?, y el pueblo queda pa' la cagá con esa weá y va a quemar todo. Entonces, yo creo que Gajardo fue un María Antonieta, fue un catalizador con su mierda, ¿cachai?».

Las movilizaciones del 2014, para R., alimentan lo que denomina, junto con otras/os compañeras/os del MUD, «La Primavera del Profesorado»: las movilizaciones docentes del 2015 en torno a la demanda de discusión sobre la propuesta de la Ley de Carrera Docente. «Entonces creo que la Rebelión de las Bases alimentó lo que nosotros le llamamos como MUD la Primavera del profesorado, que es la movilización más grande de los profesores de los últimos treinta años. No hay movilización más grande en los últimos treinta años que las movilizaciones del 2014-2015, no hay. Hubo paros de 55 días, por ejemplo, cosas muy potentes. Dime, un paro de 55 días... ehhh... eso po... entonces en T{...}, particularmente, se vivió desde las bases y por eso digo que el nombre estaba muy bien puesto porque las comunas aledañas a T{...} se movilizaron mucho, todas, y T{...} quedó como la ciudad reaccionaria, que lo es».

En lo personal, durante el año 2015, las/os profesoras/es del Liceo Bicentenario de T{...} se movilizan por medio de marchas. Eso generó molestias de la dirección. «Me llamaron así a la sala de profes, una ridiculez, entonces me empecé a enfrentar. Y yo empecé a criticar la despolitización del espacio, el ser un gato de chalet de B{...} [alcalde de T{...}] y empecé... La estandarización y lo punitivo, respecto a pensar distinto, empecé a criticar eso. Entonces, me enfrenté al director y supuestamente el director se

escudó en que yo no quería estar ahí, y que él había escuchado un par de veces mi discurso anti PSU y que eso no era compatible con la visión pedagógica del establecimiento. Eso, ¿cachai?, y ahí me echaron de ahí».

R. rescata del periodo de movilizaciones: el aprendizaje de lucha que demostró capacidad organizativa en el magisterio, quedando en la historia como la movilización docente más grande del profesorado en el siglo XXI; la articulación de la disidencia para cambiar la dirección del Colegio de Profesores, la democratización del magisterio; y, por último, la formación de un profesorado más claro respecto de la política educativa. Sin embargo, a pesar de estas ganancias, R. considera que el magisterio sufrió una derrota importante frente al gobierno con respecto al sentido de la carrera docente, una «carrera docente que termina por liberalizar la profesión docente. O sea, Friedman aplaude desde su tumba la carrera docente en Chile, por hacer competencia, por hacer que en una misma sala de profes, 30 profes tengan salarios distintos, weón, pese a que tengan las mismas horas, por ejemplo». «(...) [en la] movilización 2015 no se ganó nada poh, más que las experiencias, más que los aprendizajes, ¿no?. Es más, no se ganó nada y además de aquí a treinta años estamos supeditados a estas leyes de mierda. Así, no hay otra forma, porque además estamos en una fase como de repliegue de las masas movilizadas y una fase de repliegue que ni siquiera es de repliegue táctico, sino que repliegue temeroso, adolorido, ¿cachai?, porque hubo despidos, hubo persecución y un repliegue que ha durado más de lo que nos gustaría, incluso».

Periodo post-movilizaciones

El año 2016, R. fue candidato para el comunal de T{...} del Colegio de Profesores. «Entonces, yo me quemé poh weón: salí en carteles, afiches, Facebook, en redes. Bueno, entonces yo creo que eso influyó hartito en que me hayan echado. Así que llego al I{...} ya como candidato, etcétera, y me echa el último día, weón». El último día, el 28 de diciembre, lo desvinculan. «Yo profesionalmente y éticamente me quedo súper tranquilo, no me rasguña ni un poco mi tranquilidad profesional, digamos, ni mi... ni mi autopercepción profesional. Pero explicarle esto a tu pareja, en ese tiempo yo estaba emparejado hace poco, a mi viejo, etcétera, es complicado».

Durante el año 2017 se queda en el Colegio G{...}, en el colegio C{...} en {...}, rural particular subvencionado y, también, hace clases de Ética en la Universidad {...}. Además, empieza a trabajar en el Colegio de Profesores en S{...}. «Y me venía [de T{...}], trabajaba el lunes [en el Colegio de Profesores], alojaba el lunes donde mi hermana, trabajaba el martes, me volvía el martes, miércoles me lo

dejé de descanso; y hacía clases en la {...} vespertino nomás, entonces me di ese pequeño lujo para hacerlo vivible; hacía clases el miércoles vespertino, el jueves trabajaba en el G{...}, y el (...) viernes (...) en el colegio rural».

A finales del año 2017, lo desvinculan del G{...}, renuncia a los otros dos trabajos en T{...} (en la Universidad {...} y en el colegio en {...}). Vuelve a S{...} al Colegio de Profesores y como profesor al Liceo {...}.

Definiciones

Para R. ser profesor es tener un trabajo significativo y ser constructor de historia y de cultura, un compromiso vital. «Yo siempre diferencio la pedagogía con las otras profesiones en que siento que uno en la pedagogía está vivo todo el tiempo; en cambio en las otras profesiones, estai como enajenado ocho horas y luego sales y vives cuando te tomas el *happy hour*, ¿cachai? En cambio aquí tu estai vivo desde las ocho de la mañana porque estai con seres vivos, estai con treinta y cinco seres vivos pensantes, tristes, felices, enrabados, dolidos, reflexivos». Además, como integrante del MUD, adscribe a la definición identitaria que levanta el movimiento: la noción de intelectual-transformador, que proviene de la pedagogía crítica transformadora. «Para mí ser profesor es ser un intelectual-transformador, un intelectual que interviene la realidad». El aspecto intelectual de la definición afirma es el/la docente «(...) que se informa, el que estudia, el que entiende las causas subyacentes de las condiciones sociales y no solamente se queda con la superficie. El que entiende las contradicciones fundamentales de una sociedad, y a la vez el que se informa y se instruye y se autoeduca permanentemente. Ese es el sentido como del intelectual; el que aprende de las leyes, el que aprende de las formas distintas de interpretar un currículum, el que aprende de condiciones laborales (...)». El aspecto transformador refiere al docente que se organiza, «aquel docente que deja de estar individualizado». Entonces, «no se es transformador solamente militando, no se es transformador solamente haciendo una buena clase sino que se es transformador haciendo ambas».

Por otra parte, el ser militante, también, «le da sentido a mi vida, absoluto, absoluto», «no me imagino la vida sin la militancia así de sencillo. Incluso creo que estoy dispuesto a dar la vida, weón, literalmente, no solo los años...» «Yo vengo de una familia extracto pequeño burgués o burgués, y soy el comunista de la familia, ¿cachai? Y llevo 15 años de consecuencia y la mayoría de mis tíos tomándose un vino con su camisa cuadrillé de huaso chillanejo. Me decían que era la moda, ¿cachai?, que se me iba a pasar. Y aquí estoy, ¿cachai?, como con canas y siguiendo la moda poh, weón».

Para R. la docencia tiene el primer lugar en su vida junto con la militancia. «Son las dos cosas que le dan sentido a mi vida post familiar, digamos, de todas maneras, no lo dudo ni un minuto. Ehhh... y pa' mí [la militancia y la docencia] son una sola ¿cachai?». Esta concepción unitaria se debe a que (...) no concibo la pedagogía como un trabajo individual poh... sino que un trabajo colectivo, y entiendo la fuerza motriz del profesorado desde el siglo XX en adelante, entonces concebir la pedagogía como un trabajo liberal, individual, que solamente busca una recompensa monetaria no tiene sentido. De hecho la amo por lo mismo, porque sé que no es eso, que es todo lo contrario a eso, pese a que está precarizado, pese a que está liberalizado, pese a que está monetarizado... mmm... eso poh. No lo veo solo como un trabajo, no lo veo solo como un trabajo. Yo creo que muchos profes no lo ven solo como un trabajo, y eso es lo que nos mantiene aquí poh».

Así, en una eventual elección vital entre la docencia y la militancia, R. prefiere lo segundo. «En primera instancia te respondería, por lo que me ha dado a nivel general, respondería pedagogía, pero si no puedo hacer pedagogía con un tinte militante y solo puedo hacer una pedagogía reproductiva, de microlucha, prefiero quedarme en la militancia. O sea, en Dictadura probablemente entre estar en una escuela, entre estar en una escuela con un director milico, prefiero estar en la clandestinidad luchando».

R. valora la militancia en el Movimiento por la Unidad Docente (MUD), como una instancia clave en su comprensión de su noción actual de intelectual-transformador, convirtiendo una original visión crítica y transformadora más individual en una visión colectiva. «Cuando me encuentro con este movimiento, que yo conozco a los compañeros hace muchos años y llevo cinco o seis años ya aquí, en ese movimiento, el “MUD”, empezamos a preguntarnos y a cuestionarnos estas cosas poh, y ahí como que cuajan las cosas ¿no?... Porque, por ejemplo, cuando yo recién entré al mundo laboral yo sí tenía ciertos atisbos de este intelectual-transformador porque soy del sector de la filosofía, ¿no es cierto?, y porque tuve militancia universitaria, por tanto llegaba a organizar y a cuestionar ciertas cosas en los establecimientos, pero aún desde lo individual, ¿cachai? Después entendí que el concepto del intelectual-transformador es aquel que se prepara y aquel que se organiza por decirlo así, ¿no?... así le llamo yo. Yo creo que eso es lo fundamental. Si estás preparado y organizado es muy difícil que te pasen por arriba. Entonces, ha tenido un cambio en el sentido que le he ido encontrando más sentido, a eso me refiero, me he ido asentando más con esa definición. No sé si yo lo soy, ¿cachai?, pero es hacia donde yo aspiro, me refiero, es mi horizonte».

Frente a la dificultad de sobrellevar la militancia en la escuela con el trabajo en aula, R. distingue dos aspectos de esta cuestión. En el aspecto del tiempo de trabajo en aula, que podría limitarse por el horario y esfuerzo dedicado al trabajo organizativo, considera que «creo que es, al contrario, creo que es un potencialidad, weón, porque cuando uno entiende que el currículum es una selección cultural hecha desde el poder, cuando uno entiende que los niños y niñas también están condicionados por la posición de clase de sus padres, cuando uno entiende que las relaciones de poder que hay y que cruzan toda la escuela, uno creo que es mejor profesor, weón. Creo que tenís más aspectos, ¿cachai?, pa' hablar, por tanto si bien podís preparar menos material, o no, como estai todo el día pensando en educación como que no se hace difícil, ¿cachai?». Sin embargo, más difícil ha sido sobrellevar las consecuencias de la militancia que, en muchos casos, ha generado, ser destituido de distintas escuelas. «Siempre es una decepción que te despidan, igual ¿cachai?, siempre sentís como un nudito en la garganta cuando te despiden, ¿cachai? Están prescindiendo de ti, ¿cachai?, de tu esfuerzo, de tu labor. Decirle a tus viejos es difícil, ¿cachai? Viejos que son mucho más concretos, mucho más liberales poh weón, que no entienden que te despidieron y que tú estai contento por eso igual... Bueno... pero no, la tensión respecto a los despidos sí a veces te aburre. A veces uno piensa, y siempre lo pienso así, en una de esas uno piensa “puta que fácil sería ser individual, weón y neoliberal. Qué fácil sería moverse por el mundo siendo así, haciéndose el weón”, porque uno siente permanentemente la pulsión freudiana, ¿cachai?, como de opinar, de decir las cosas, de escribir las cosas, de... “¡qué bonito sería no tener esa pulsión y vivir tranquilo!”. O sea, lo digo irónicamente, me refiero a... debe ser relajado pero debe ser una mierda, ¿no?».

Esta situaciones de persecuciones laborales, empero, no le ha resultado tan dramática, en primer lugar, por condiciones personales, por el hecho de no tener hijos ni deudas y, además, por la función del MUD como grupo de apoyo. «(...) como que no hago tragedia de aquello [de la persecución por militar], pero insisto, es porque no tengo deudas ni hijos y eso es un caso privilegiado dentro del contexto». Además, entre los integrantes del MUD «(...) nos ayudamos. A veces se olvida... pero cuando me han despedido una vez me dijeron los compañeros... “Oye, avisa poh weón, si para eso estamos, somos red de apoyo”, y se me había olvidado, ¿cachai? Como que luchaba colectivamente y cuando me despedían me las arreglaba individualmente, y eso estaba mal poh, porque el MUD te apoya en todo. Somos un cuerpo, entonces, nos apoyamos desde recomendar escuelas, desde llamar a contactos, desde un abogado, desde todo, ¿cachai? Y me llamaron la atención y estuvo bueno porque yo no estaba cachando, ¿cachai?, como me las estaba pelando solo nomás».

Finalmente, para R. el movimiento pedagógico es el profesorado que, por un lado, se organiza y, por otro, «es capaz de reflexionar (...) sobre horizontes pedagógicos para la sociedad en la que vive, sobre cuál es la escuela que el pueblo necesita». Es decir, sería el intelectual-transformador en tanto sujeto colectivo. Este sujeto colectivo estaría presente desde comienzos del siglo XX en experiencias como la Asociación General de Profesores (AGP), movimientos obreros, Federación Obrera de Chile, la Escuela Nacional Unificada, la AGECH en los 80, el Movimiento Pedagógico que nace en 1997, etcétera.

7.1.6. Caso L. (mujer, 32 años)

Este es el texto final producto de una serie de tres entrevistas a L., profesora de Historia, de 32 años con 5 años de ejercicio profesional; residente en la V Región de Valparaíso. L. es integrante del Movimiento por la Unidad Docente y del Colegio de Profesores. Las entrevistas fueron realizadas en las siguientes fechas y lugares: miércoles 5 de septiembre de 2018; martes 15 de enero de 2019; y, por último, martes 30 de julio del 2019. Las primeras dos entrevistas fueron sintetizadas en un texto biográfico, el cual enviamos a D. con varias semanas de anticipación al tercer encuentro con el fin de que verificara la precisión y adecuación del contenido. En el último encuentro revisamos el documento, reunión en que L. sugirió algunos cambios, los cuales fueron agregados al documento final.

Cronología

- 1986. Nacimiento en Los Ángeles.
- 1998. Ingreso al colegio particular pagado de C{...} en séptimo año de enseñanza básica.
- 2003. Decisión de estudiar Pedagogía mientras cursaba tercer año de enseñanza media.
- 2005. Ingreso a la Universidad Católica de Valparaíso para estudiar Pedagogía en Historia. Movilización estudiantil universitaria contra el Crédito con Aval del Estado (CAE).
- 2006. Participación en el Polo Viña, espacio de articulación entre las carreras de pedagogía de la Universidad de Valparaíso y la Universidad Católica de Valparaíso.
- 2007. Participación del colectivo Centro de Estudios Revolucionarios Marxistas (CER). Participación en movilizaciones estudiantiles universitarias en la Universidad de Valparaíso y Universidad Católica de Valparaíso.
- 2008. Participación en la movilización estudiantil universitaria en la Universidad Católica de Valparaíso.

- 2010. Participación en la Universidad Popular de Valparaíso. Colaboración con el colectivo Grupo de profesores de Valparaíso, antecedente del Movimiento por la Unidad Docente (MUD). Práctica profesional en Instituto {...} de Valparaíso.
- 2011. Rendición de examen de tesis de pedagogía en junio. Participación activa en las movilizaciones sociales por la educación, incluyendo trabajo con sindicatos en Rancagua.
- 2012. Ingreso al Instituto {...} de Valparaíso como docente remunerada. Crisis vocacional por condiciones laborales.
- 2013. Ingreso al MUD. Electa presidenta gremial del Instituto {...}.
- 2014. Participación activa en las movilizaciones docentes alrededor de la discusión de agenda corta entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación.
- 2015. Participación activa en las movilizaciones docentes alrededor del proyecto de ley sobre carrera docente.
- 2016. Crisis personal por la situación del Instituto {...}.

Relato Biográfico Personal

Origen trayectoria vital hacia la docencia

L. nació en Los Ángeles en 1986, ciudad donde vivió su infancia. Durante los siguientes años vivió en la Región de Valparaíso: Viña del Mar, Casablanca y Valparaíso. Fue primera integrante en su familia nuclear que ingresa a la universidad. El año 1998, en séptimo año, comienza estudios en un colegio particular pagado en C{...}. Por sus buenas calificaciones académicas, ella y su hermana son becadas por el colegio durante toda la enseñanza media.

Como origen de su inclinación a la docencia recuerda que en su infancia jugaba a ser profesora: «así como que le enseñaba a mi hermana, y les enseñaba a mis hermanos, así era un juego, pero no tenía ninguna claridad si quería ser profe o no». En tercero medio decidió estudiar pedagogía «porque tenía profes que me gustaban mucho, yo encontraba que eran súper buenos y me parecía súper interesante lo que podía generar un profe o una profesora en la escuela». Aunque hubo resistencia de algunos profesores —por ejemplo, docentes de matemáticas—, otras profesoras, al contrario, la motivaban y mostraron entusiasmo por ayudarla. La decisión disciplinar estuvo entre Historia, Filosofía y Arte, por lo que decidió postular a las tres carreras después de dar la PSU. Como primera opción postuló a Pedagogía en Historia en la Universidad Católica de Valparaíso, debido a que la mayoría de las profesoras eran de esta universidad y, además, porque consideraba que la formación en la Universidad de Valparaíso descuidaba la pedagogía en favor de la formación disciplinar.

Experiencia de formación docente en la universidad

El año 2005 inicia sus estudios en Pedagogía en Historia en la Universidad Católica de Valparaíso, beneficiada con la Beca Vocación de Profesor, lo cual la conlleva a asumir un compromiso ético de retribución hacia la educación pública. «Yo creo que esta es una convicción desde primer año de la universidad, con la beca de pedagogía mi retribución era hacia la escuela pública, esa es para mí una certeza, no había duda de eso». En la universidad tuvo tres desilusiones. La primera es que la pedagogía no era una prioridad para el Instituto de Historia, a lo que añadía que los ramos de pedagogía lo dictaban en otro lugar de la universidad, en la Facultad de Educación (Sausalito). «Entonces el primer golpe es como eso, es como cachar que pareciera ser que la pedagogía era algo inferior, y en esa traté de siempre... de mostrar que ¡no poh!; era una lucha con tus compañeros de generación que habían optado por no seguir la pedagogía, y por el estigma que tenía para algunos de los profes de la carrera». La segunda desilusión fue que la universidad era muy conservadora, que existía una «historia invisibilizada completamente en esa carrera». Esto la llevo a complementar su formación académica formal con otros espacios, como seminarios en la Universidad de Valparaíso o en la Universidad de Chile. Por último, la tercera desilusión se debió a que algunos profesoras/es que impartían ramos de pedagogía no tenían suficiente experiencia en aula, lo que implicaba que no había una adecuada conexión en su discurso entre la forma de relacionarse con los estudiantes, y la práctica efectiva del trabajo en aula. Pese a estas decepciones, L. rescata de la universidad su formación en pedagogía, las tres prácticas (inicial, intermedia y final), el énfasis en la observación y registro en aula, con otros profesores; lo cual, en definitiva, la hizo sentirse suficientemente preparada para el ejercicio profesional: «Sentía que me movía súper bien, que no tenía problemas para hacer clases, para organizar mis clases, etcétera».

L. vivió algunas pequeñas crisis, mientras estaba en la universidad, sobre su futuro como profesora, pero el hecho de estudiar becada la disuadió de abandonar los estudios. «Sí, yo creo que tuve crisis, pero eran: “sigue L, esta en la carrera, no tienes cómo cambiarte”. (...) en un momento dije “oh, esto no es para mí porque me cansa, a lo mejor hay otras cosas”, o si hubiese tenido mejor orientación (...) en el colegio, que en realidad no lo tenía tan claro. Pero ya estaba ahí entonces, estoy becada, estudio becada toda la universidad, por la Beca Pedagogía, no tenía que pagar nada, entonces dije “estoy becada, puedo aprender y, bueno, es lo que elegí”».

Con respecto a las movilizaciones, L. participó en varios procesos durante su estancia en la universidad. El año 2005 fue parte del movimiento estudiantil en contra de la propuesta del CAE. El año 2006 se constituyó el Polo Viña, un espacio de coordinación de las/os estudiantes de pedagogía de las univer-

sidades de Valparaíso y Católica de Valparaíso, en solidaridad con las/os estudiantes secundarios. «(...) básicamente fue juntarnos a, bueno, ahí peleábamos como “ya, ¿qué tenemos que hacer?, apoyar a los estudiantes; ¿cómo los apoyamos?”, entonces dijimos, “la mirada era ir a las escuelas que están, a los colegios que están tomados, y preguntarles qué necesitan básicamente”».

A comienzos del año 2007, L. ingresa al Centro de Estudios Revolucionarios Marxistas (CER), espacio que había sido conformado a partir de un grupo de estudios de compañeras/os de su carrera, colectivo que L. acompaña en su crecimiento. Ella considera esta experiencia un hito vital en su politización, tanto en lo teórico como en lo práctico. «Y estos chiquillos [compañeros con los cuales arrendaba en conjunto en Valparaíso] se estaban organizando en un grupo de estudios, se juntaba a leer (...)... Eran compañeros de carrera. Entonces era un grupo en donde se hacían lecturas de El Manifiesto Comunista, distintas lecturas. Y algunas que complementaban estudios para la carrera. Y a mí me pareció interesante y como que, como eran compañeros de casa, dije “Oye, ¿qué onda? ¿me puedo sumar?”. Nos sumamos y de repente eso empieza a agarrar vuelo. Empezamos a hacer análisis (...) de la universidad, en qué estaba...». «Entonces, ese año nos juntamos a leer (lecturas, análisis). Y empezamos a ver la necesidad de involucrarnos en la política universitaria. De hecho, teníamos un espacio que se llamaba “Análisis de política universitaria”. Y ahí empezamos como a hacer análisis de la situación de las carreras, las empezamos a comparar, se nos ocurrió de repente sacar un diario mural (que era móvil, como que lo llevábamos a distintos lados). Entonces, yo recuerdo que esas fueron mis primeras lecturas de Marx, que para mí fue como... nunca lo había visto antes, “oye, ¿qué es esto?”. Se me abrió como un mundo...» «Entonces, ese es como para mí un hito más formal de politización porque yo... desde ahí hay una lectura, hay una teorización, hay una aplicación hacia el análisis de lo que estábamos viendo. Entonces, desde el CER, por ejemplo, nos vinculamos hacia la universidad, haciendo, compartiendo los análisis, diario mural, me acuerdo, íbamos a distintas facultades, después... De ahí nos vinculamos con gente que estaba en preuniversitarios (mis mismos compañeros estaban en preuniversitarios populares, o de otras universidades). Y ahí empieza, para mí, se empieza a tejer una red, con gente que estábamos en la misma. Por eso yo lo encuentro importante (...) en la vida. Porque desde el CER con gente de otro preuniversitario surge la Universidad Popular, que es donde después hacemos trabajo sindical, ya más grande». Ese año 2007 participa en las movilizaciones estudiantiles de Valparaíso que lograron sacar al rector de la Universidad de Valparaíso.

Durante el año 2008 se realizan movilizaciones en su universidad, año en que también varios colectivos estudiantiles confluyen en una alternativa a la federación, colectivos de la cual L. fue integrante. Como ya se mencionó, el año 2010 se involucró en el proyecto de la Universidad Popular de Valparaíso, «espacio para ver cómo quienes éramos profesionales, o estábamos por salir de la universidad, volcábamos nuestro trabajo hacia la sociedad». Dentro de este proyecto hay varias/os profesoras/es secundarias/os, los cuales se denominan con posterioridad «Grupo de profesores de Valparaíso», antecedente directo del MUD. L. participa en algunas de sus reuniones durante el año 2010. «Y empecé a darme cuenta que tenían problemáticas particulares, relacionadas con el trabajo, etcétera. Y el Grupo de Profes en un momento se plantea “oye, ¿qué postura vamos a tener frente al Colegio de Profes?”. Yo dije “oh, hay un Colegio de Profes”, y ahí empecé como a darme cuenta de eso, no lo sabía, no lo tenía (...) presente como actor».

Para L. las movilizaciones significaron un desarrollo de su identidad política por medio tanto de la experiencia de movilización como de la formación política que hubo en esos espacios. «Un desarrollo de una identidad de izquierda que yo la tenía más bien como desde lo visceral, o sea, había como una rabia por las injusticias, mas esa molestia o rabia no estaba... no tenía un sustento. Quizás no la comprendía y en las movilizaciones me permitió ir comprendiendo como desde la educación, desde la vida que tenía con los estudiantes y las estudiantes. Entonces, ahí las movilizaciones me permiten también conocer gente, vincularme como a grupos de estudiantes que estaban en la misma. Algunos sí habían tenido formación política, cosa que yo no tenía... (...) Y pasar de esa manifestación como de una rabia espontánea a la organización». También hay aprendizajes específicos que valora haber adquirido por las movilizaciones como la organización de las demandas, «cómo se moviliza a la misma gente, cuándo hacer una toma o no».Práctica profesional docente y tesis

L. el año 2010 realiza la práctica profesional en el Instituto {...} de Valparaíso, una experiencia que le agradó, ya que sintió el logro de su compromiso de retribuir a la educación pública. Al año siguiente, 2011, presentó su tesis de pedagogía. «Ese año me dediqué a puro movilizarme, así como... pero no con los universitarios porque yo ya no estaba en la universidad, sino que con sindicatos, mineros, me fui así como a hacer trabajos a Rancagua».

Primera experiencia laboral docente remunerada

El año 2012 toma un reemplazo en el Instituto {...}, para luego llegar ser contratada. En esta vuelta padeció varias enfermedades y una gran frustración. «Tengo varios cursos y, además, me asignan horas en la nocturna. Entonces, trabajaba en el día y en la noche, en el mismo liceo, con adultos, y es harta

pega poh. Entonces, cuando me daba cuenta que en la noche tenía que revisar pruebas, tenía que tener al día todo y que no tenía tiempo para descansar. Lo encontré brutal, me dije “No puedo vivir toda mi vida así”; yo creo que fue eso, más que nada. Fue una frustración porque no tenía el tiempo que yo deseaba para organizarme, hacer pega sindical ponte tú. En esa época yo seguía vinculada a la Universidad Popular, el 2012, y no tenía tiempo para la casa. Me di cuenta que me estaba alimentando mal, que... teníamos ¡25 minutos para almorzar!, en el liceo, entonces, salís de una sala, iba a dejar tus cosas, después te sentabas a comer. Entonces me parecía una barbaridad eso: comer rápido, no hacer bien una digestión, cosas muy básicas, no dormir lo suficiente, además, trabajaba en las noches, que si bien es una de las experiencias más lindas que he tenido —trabajar con adultos y adultas-... no tenía horas de sueño».

Además, las condiciones de trabajo impedían realizar el trabajo docente tal cual le enseñaron en la universidad, lo que la obligó a aprender a simplificar el trabajo. «Luego, en el camino empiezo a entender poh, que ya no hay que hacer la pega tan compleja como me enseñaron en la universidad, porque así como “no, el instrumento de evaluación tiene que ser perfecto y tiene que calzar”. No poh, ya el tiempo no da para eso, hay que simplificar y ese simplificar lo fui aprendiendo como una estrategia para poder llevar todo».

Aunque L. tuvo un primer acercamiento al MUD en la época en que se denominaban «Grupo de Profes de Valparaíso», en el contexto de la Universidad Popular durante el año 2010, solo en enero del 2013, después de la asistencia a una actividad sobre derecho laboral docente, decide incorporarse al MUD. «Dije “ahora entiendo todo lo que me pasa”, y ese entender dije “ya, me organizo definitivamente acá y es mucho más llevadero cuando estás organizada”. Entonces ahí fue quizá la primera superación de crisis que tuve en pedagogía». Esta superación hacia una situación de trabajo docente más tolerable con esta militancia tiene dos fuentes: en primer lugar, la toma de consciencia de que la situación personal de sufrimiento o agobio laboral es generalizado en el magisterio; y, además, por la existencia de redes internas de apoyo al trabajo en aula dentro de la organización. El mismo año 2013 es electa presidenta gremial del liceo.

Ella valora la militancia en el MUD «como una de las experiencias más bonitas de mi vida, así, en serio, con mucho corazón (...)». El MUD resultó un espacio fraterno en que L. siente que: «puedo volcar mi energía creativa, mis ganas de luchar, mis ganas de organizarme, pero con compañeros y compañeras que sé que están en la misma». Además, es un espacio en que «a pesar de pequeñas diferencias que podamos tener, compartimos un horizonte común y ese horizonte está dado por la comprensión de

que la sociedad solo se va a transformar si organizamos y nos organizamos como trabajadores en este país». Además, el MUD funciona como un espacio de apoyo al trabajo pedagógico, en aula. «Si alguien necesita hacer pruebas o prepararse para la evaluación docente, hay un apoyo entre las redes de quienes compartimos la misma asignatura, y eso. Si hasta hacemos PPT, nos compartimos los PPT, obvio poh, si la idea es hacerlo lo mejor posible».

Movilizaciones del periodo 2014-5

El año 2014, ya en el MUD, participa activamente en las actividades de agitación de inicios de las movilizaciones docente a nivel nacional. «Y se nos ocurrió empezar a agitar, como venir a meternos a una asamblea del Colegio de Profes, tirar consignas en las redes. Y de repente empezó a prender poh». En esta movilización, junto con el resto de las/os compañeras/os del MUD, estudian varios asuntos legislativos que afectan al profesorado, y los discuten con el resto de profesoras/es, porque estos problemas no estaban siendo visibilizados por la dirección del Colegio de Profesores de entonces. «Ya, hay que estudiar bien la carrera docente, hay que estudiar todos los temas que están siendo negociados y hay que trabajarlos con los profes. Y ahí el colectivo, el MUD en ese entonces, nos empezaron a llamar para hacer presentaciones en escuelas, talleres, como para explicar lo que estaba pasando». Una de las demandas principales del MUD para estas movilizaciones fue la realización de consultas a las bases del Colegio de Profesores sobre lo que se estaba discutiendo entre el Ministerio de Educación y el Colegio.

L. participa activamente en las movilizaciones docentes relativas a la discusión de la carrera docente durante el año 2015. En junio de ese año se inició paro indefinido que duró cincuenta y siete días en algunas comunas. El proceso de mantener la movilización por tanto tiempo, en invierno, lo califica de agotador. «De hecho, si tú me preguntai, cansa menos estar trabajando, estar haciendo clases, que levantando un paro. El paro era convocar a los colegas todos los días con un desayuno, tener una agenda de actividades de movilización o, si no, no llegaban al paro. Y eso, eso fue terrible». A este casancio se suma el hecho que L. considera que se fracasó en esta movilización, lo que simboliza en la muerte de un colega, dirigente comunal histórico de Valparaíso, quien luego de haber participado en una marcha, empapado por un *guanaco* y detenido por una tarde, desarrolló una neumonía. «Entonces fue como el golpe más fuerte de todos poh, después que nos encontrábamos en la calle, nos encontrábamos con los mismos lienzos en el funeral». A pesar de esta derrota, L. rescata el conocimiento que se adquirió por parte del MUD de muchas escuelas y de la realidad de los trabajadores en esos espacios. «Y teníamos agenda semanales así como tal día, tal escuela, tal hora y nos llevaban, nos iban a buscar en auto, “oye vamos a Puchuncaví, ya vamos acá, no sé qué”. Y nos movíamos por muchas escuelas y los profes mo-

tivados». «Crecimos mucho, además, se sumó mucha gente y aprendimos un montón; así como “oye si realmente nos están engañando, como no logramos verlo”. Entonces eso, yo creo que fue para mí una tremenda experiencia».

La visión de ser profesora cambió en L. durante sus primeras experiencias laborales y, también, con la discusión en el MUD y las movilizaciones sociales del periodo 2014-5. «(...) es que creo que antes tenía como la idea de la profesora profesional que va a trabajar, pero cuando entrai al trabajo y te das cuenta de que está evidentemente precarizado, te identificas con todas y todos los trabajadores del país, independientemente de que sean o no profes poh. Y esa identificación para mí tuvo sentido, cuajó con la movilización y tenía sentido el trabajo que yo hacía antes de apoyo a sindicato, que era cuando estaba en la universidad». «(...) lo que cuaja es este sentido de luchar por generar transformaciones que antes, claro, yo luchaba apoyando sindicatos, pero no luchaba como trabajadora, sino que luchaba como universitaria que apoyaba. Entonces ahora cuaja esta idea de luchar siendo trabajadora, como que ahí está esa comprensión. Eso por un lado, pero, también, hay discusiones nuestras como profe en el colectivo de: ¿qué somos?, ¿cómo nos identificamos?, ¿profesionales?, ¿somos trabajadores?, ¿pertenecemos o no a la clase trabajadora? Y esas son discusiones que estamos dando paralelo al proceso, no necesariamente de esta movilización, sino que de organización». Además, la movilización obligó a verbalizar la problemática docente en la sociedad, más allá de los espacios con las/os colegas o directivas/os, convirtiéndose en un tema de discusión social, lo cual obliga al ejercicio reflexivo, produciendo, además, un efecto espejo en estas conversaciones. «(...) lo otro es que la movilización nos hace verbalizar las comillas, problemática docente, porque antes tú lo puedes conversar con tus colegas, lo hablas en una asamblea, en el colegio de profes, pero con la movilización sale y se transforma en un tema en las familias poh, “¿Oye y de verdad a los profes no les pagan?, ¿oye y de verdad trabajan en la casa después de la...? ¿Trabajan diez horas a la semana [extra de la jornada laboral]?”».

Estas movilizaciones cuestionaron la visión de ser docente de L. al tomar conciencia de lo grave de la situación del trabajo docente, su precarización, la importancia histórica que ha detentado el profesorado en Chile en las transformaciones o proyectos educativos y, también, en qué significa ser profesional, quiénes son las/os profesoras/es. «Y sí poh, yo creo que lo más relevante de la movilización es la experiencia de profes, es reconocerse como un agente transformador (...) a nivel país. No es una transformación en el aula que yo creo que era la mirada que tenía antes cuando estudiaba Pedagogía, lo veía todo a nivel del espacio de la escuela. Después dije “no poh, el profe organizado a nivel nacional”, eso

es, el movimiento pedagógico, eso es, lo que es la tarea del profesorado, aparte de las labores en la escuela, entonces yo creo que ahí, eso las movilizaciones me ayudaron a entenderlo un poco. Sí, por ahí va».

Periodo post-movilizaciones

L. experimenta durante el 2016 que el proceso de presión que vive el liceo debido a la disminución de la matrícula, la migración de estudiantes hacia los colegios particulares, lo cual lleva a que el liceo experimente muchos nuevos desafíos —aparición de pandillas, tráfico de drogas, peleas con arma blanca—. Esta tensión lleva a buscar responsables, generando la discusión entre los profesores más tradicionales, que explican la situación por la falta de autoridad, y otro grupo, en el que se encuentra L., problematizando el sentido de, por ejemplo, las pruebas estandarizadas. Por el desgaste de la movilización del año 2015 «ya no había ánimo tampoco para movilizarse», lo que llevó a que las soluciones se buscaran dentro del colegio. «Y... y el 2016 eso se acentúa con todas las dificultades (son los coletazos yo creo (...) de la movilización, yo creo que tuvimos el 2015, de profes, que sería el impacto donde ya no había ánimo tampoco para movilizarse). Entonces había que buscar culpables ese año».

Durante el 2017, L. deja la docencia y se dedica al trabajo en el Colegio de Profesores, como integrante del MUD.

Definiciones

Para L. ser profesora, al comienzo de su ejercicio docente, era ayudar, mediar, para lograr que las/os estudiantes desarrollaran capacidades «de asombro, de preguntas, de todo, lo que quisieran». Con el tiempo, ser profesora se convirtió en un «servicio de transmisión y transformación de la cultura». En la actualidad, ser profesora, también, es «una responsabilidad política e histórica, como trabajadora, de transformar el país».

El lugar que tiene la docencia en su vida es importante al ser un espacio «que me completa en términos, no sé cómo llamarlo, personales, el compartir con gente en la escuela, con estudiantes, el crear cosas, inventar. Enseñar para mí eso es algo que me hace sentir a gusto, como realizada, y eso lo puedo ver ahora que no estoy en la escuela, como que lo extraño. Eso me hace, sí, o sea es un lugar importante en mi vida, sí».

L. y el MUD fomentan la identidad de trabajo docente denominada intelectual-transformadora, inspirados en la pedagogía crítica transformadora, una corriente de la pedagogía crítica que plantea al «docente o la docente como un sujeto, como un activista, que se organiza en el espacio donde esté y está constantemente pensando en la importancia de develar o desnaturalizar la realidad, como si lo hago en

el aula, en el aula a través de los espacios que tengo, en el marco del curriculum que se me asigna, si puedo ayudar a organizar a mis estudiantes les ayudo, si puedo vincularme a movilizaciones de la comunidad estoy ahí organizada». A diferencia de posturas más profesionalizantes de la identidad docente, lo importante en esta identidad es la capacidad de «levantar organización en el espacio educativo en el que estés». «Sí, es que no tiene que ver con ser buenos o buenas profesoras en el aula, así como tener metodología, entretenida, o ser más innovadores o innovadoras, sino que esa capacidad que siendo del MUD, un profe en el espacio donde esté busca la forma de organizarse, con sus estudiantes o con sus apoderados o con la comunidad». Esto no quita que en esta identidad se intente «ser el mejor profe o la mejor profe posible poh».

Siguiendo esta línea, el «intelectual-transformador es una comprensión dentro de la pedagogía crítica que tiene que ver como con esa capacidad de promover cambios dentro de la escuela desde los procesos educativos, al menos, instar al cuestionamiento de la realidad. Pero, también, esa capacidad organizativa y propositiva, como trabajadores, como pedagogos, porque al final no solo estamos luchando por mejorar las condiciones de trabajo sino también por proponer... una nueva educación poh; y eso significa pensar una sociedad, significa pensar qué seres humanos queremos formar, para qué tipo de sociedad, qué proyecto país. Entonces, para mí ese es el rol como intelectual-transformador. Es complejo sí poh, porque hoy día en la práctica, el trabajo docente lo que hace... Y por eso yo te decía que me frustraba como no tener esos tiempos para poder desarrollar espacios más reflexivos, poder estudiar, de repente, que en el MUD sí encontré, pero igual para mí era más fácil porque no tenía hijos, no tengo hijos, entonces, me resultaba un poco más sencillo y en los otros colegas yo lo veía más complejo».

Ser sujeto político para L. es alguien «que se reconoce como... se reconoce a sí mismo en un rol que en este caso es transformador. Yo lo veo así, reconocerse como sujeto político es reconocerse como un sujeto que tiene la capacidad de organizarse y crear propuestas transformadoras. Como que lo veo así porque sujeto social es como, “ya, sí, soy un profe y por tanto tengo un rol en la sociedad de profe”, pero sujeto político es como más esa capacidad de disputa hacia la política, como reconocer esa característica histórica del profesorado en nuestro país».

Para L., como para el MUD, el ideal que defienden del rol del dirigente no ha cambiado desde las movilizaciones del 2014, Rebelión de las Bases, hasta la actualidad. «La mirada no ha cambiado en absoluto, seguimos manteniendo la misma crítica en función a que el Colegio de Profesores tiene el deber de negociar según lo que sus bases (...) acuerdan y la asamblea programática. Entonces no... no es eso, sí se mantiene la misma crítica, no ha cambiado». Para ella el ser «dirigente tiene que tener esa capaci-

dad de estar siempre vinculado o vinculada a lo que está ocurriendo en las escuelas, en el aula. Eso es esencial, no puede perder esa sintonía. Eso yo creo que hoy día es algo que carece, en su generalidad, el Colegio de Profesores y Profesoras. Yo creo que eso es como lo esencial: tener esa sintonía y esa capacidad, por un lado de traducir el malestar y las necesidades en demandas que se sean... se puedan transformar en consignas de lucha, pero a la vez desarrollar instancias de formación que permitan construir este sujeto-sujeta, que hoy día no existe, porque el profesorado es un actor en el mundo de la educación, sin embargo, no se ha constituido como un sujeto propiamente tal que se reconozca como alguien que puede disputar la política educativa, que tiene que tener una voz en un proyecto de país, que tiene que ser un actor fundamental en la construcción de un sistema nacional de educación pública».

Para L. el movimiento pedagógico es «una instancia de docentes a nivel país que logra, desde la experiencia de aula, desde la experiencia de escuela, entregar, sistematizar sus prácticas, entregar insumos para organizarse y luchar contra la mercantilización de la educación, levantando propuestas contra la agenda neoliberal en educación. Entonces, creo hoy día... hoy día a mí me parece que es una tarea esencial, es la forma a través de la cual se materializa incluso esta mirada de la pedagogía crítica transformadora. Eso es para mí el movimiento pedagógico».

7.2. Descripción, Identificación y Comparación de Experiencias en Participantes

A partir de los relatos biográficos de los participantes, a continuación describiremos distintas experiencias verbalizables en las narraciones en relación a distintos fenómenos biográficos docentes, vivencias que serán comparados tanto en sus semejanzas como en sus diferencias entre los distintos casos.

La exposición de estas experiencias seguirá un orden general cronológico desde más antiguo a más actual. En el primer apartado daremos cuenta de las **experiencias que dieron origen a la trayectoria vital para estudiar pedagogía**, experiencias que separamos por etapa vital y contexto social: infancia y contexto familiar y adolescencia y contexto secundario. Luego, avanzaremos hacia las **experiencias constitutivas de identidades docentes**, ya sea en las universidades o en las Escuelas Normales. Análogo a lo anterior, en el tercer apartado, nos referiremos a las **experiencias constitutivas de la identidad militante**, sumando el espacio social de la calle a los ya nombrados —universidad y Escuela Normal—. En el cuarto apartado nos concentraremos en las vivencias relevantes de la **primera experiencia laboral docente remunerada**, algunas corroboradoras y otras cuestionadoras del ejercicio docente; con-

tinuaremos enseguida, en el quinto apartado, con **otras experiencias laborales significativas como docente**, distinguiendo entre experiencias emocionales positivas y las relativas a la precariedad laboral. En el sexto apartado nos referiremos con cierto detalle a las **experiencias de participación social y militancia en organizaciones docentes**, dedicando a ambos aspectos un subapartado. Por último, cerraremos este capítulo con **otras experiencias biográficas relevantes**, incluyendo hitos sociales y personales.

Cada uno de los apartados lo ilustraremos con citas extraídas de los relatos vitales, agregando en ocasiones algún texto que mejore la comprensión del extracto, el cual será debidamente identificado del resto de la cita. Además, destacaremos con negrita aspectos relevantes de la cita para enfatizar determinados aspectos que denotan o connotan contenido afectivo.

7.2.1. Experiencias de Origen en la Trayectoria Docente

Un primer aspecto que expondremos será el origen experiencial de la trayectoria docente, vivencias que aparecen con características particulares en cada caso, mezclando aspectos más íntimos con experiencias familiares, colectivas e, incluso, de tipo social. Así, a partir de los relatos finales de los participantes, clasificamos los orígenes de la trayectoria docente en dos tipos, de acuerdo a la etapa vital en que sucede en el relato: **1) infancia y contexto familiar, y, 2) adolescencia y contexto secundario**. En el primer caso, como se puede deducir, este origen se relaciona directamente con su familia de origen o con su procedencia social. En el segundo caso, aparece como una decisión personal consciente ligada a experiencias positivas con pares estudiantes y/o profesoras/es ejemplares.

A continuación detallaremos esta clasificación en los orígenes de la trayectoria docente manifestados por las/os participantes, incluyendo aspectos relevantes de los casos más heterogéneos.

7.2.1.1. Infancia y Contexto Familiar

En dos de los seis participantes, ambas mujeres, el relato del origen de la trayectoria docente se inicia con claridad en la infancia. En el caso de D. debido a la experiencia cercana con sus padres, ambos profesores normalistas, quienes le enseñan desde temprana edad el cariño al trabajo docente, entregando y compartiendo un sentido de vida que D. asume sin mayores cuestionamientos. En el caso de Y. este origen se remonta, por un lado, a la experiencia de enseñanza con las/os hermanas/os menores y a la persuasión de una maestra de primaria quien abogaba por una profesión más prestigiosa que la que deseaba la madre de Y. Por esta decisión, Y. emigra de el campamento minero de Caletones en la Sexta Región a la metrópolis de Santiago para ingresar a la Escuela Normal N° 1 de Niñas.

«Para mí, mis papás son fundamentales en mi decisión de ser profesora, **por el amor con el que ellos me transmiten** siempre el quehacer pedagógico. (...) **Me emocio** cuando te lo digo. Porque eso determina en ellos una toma de decisión de cómo vivir la vida en el fondo, y para qué».⁵ (D., mujer, 44 años)

«(...) yo creo que siempre fui profesora [ya que al ser la hermana mayor] yo siempre le hacía clases a mis hermanos». En sexto de primaria (1961), su madre decidió que estudiara moda, pero su profesora de primaria se opuso. «[Yo] daba para mucho más que para ser una profesora de moda, o ser modista». (...) El año 1962, a los doce años, inicia sus estudios en la Escuela Normal N° 1 de Niñas «Brígida Walker», establecimiento en que permanece por tres años. (Y., mujer, 68 años)

A lo anterior, en el caso de D., se suma una experiencia particular —*perezhivanie*—, la cual experimenta a los nueve años cuando escucha la canción Luchín de Víctor Jara, la cual la incita a comprometerse por cambiar la vida de la infancia que viven en situaciones desfavorables y precarias, labor que ella asocia al ejercicio de la docencia.

«En ese momento **hago un click** [con la escucha de la canción Luchín], imagínate a los nueve años, y yo digo “yo voy a dedicar mi vida, tengo que aportar de alguna manera a cambiar esta realidad, esta realidad que hace que estos niños, los niños vivan en esta injusticia, en esta miseria, en pobreza”».⁶ (D., mujer, 44 años)

5 Resultado agregado para destacar contenido afectivo.

6 Resultado es agregado para destacar contenido afectivo.

7.2.1.2. Adolescencia y Contexto Secundario

En cuatro de los seis participantes, los orígenes de la decisión por estudiar pedagogía se manifiesta, según sus relatos, en la adolescencia. En tres de los seis casos, esta decisión se relaciona con experiencias positivas con profesoras/es ejemplares de la enseñanza media, que las/os lleva a desear replicar este rol como ejercicio profesional. Por ejemplo, en L. la decisión de estudiar pedagogía la asocia a la admiración que le profesaba a determinados profesoras/es, sus cualidades profesionales y lo que provocaban en el ámbito escolar. En el caso de M. se le añade el gusto por el vínculo y la consecuente comunicación entre sus pares y el docente, sentimiento ligado a sentirse tanto educada como educadora de otras/os. Por último, en el caso de R., aunque señala la separación de sus padres a los trece años como el inicio de un proceso de exploración existencial, se consolida este viraje con el conocimiento del profesor de filosofía, quien le despierta admiración e interés por estudiar filosofía.

En tercero medio decidió estudiar pedagogía «porque **tenía profes que me gustaban mucho**, yo encontraba que eran súper buenos y **me parecía súper interesante** lo que podía generar un profe o una profesora en la escuela». (L, mujer, 32 años)

«(...) **me gustaba esa dinámica** que se daba entre las estudiantes (yo estudié en un liceo de niñas), entre las estudiantes y el, o la, docente. Eso de conversar, de aprender a través del parloteo, a mí **me llamo mucho la atención**, siempre **me gustó**, siempre estuve muy atenta a aprender de las conversaciones. (...) El hecho de **sentir que tu aportas o aportamos**, lo decimos ahora, aportamos colectivamente en la formación de otras personas, yo creo que fue lo que me decidió a estudiar pedagogía».⁷ (relato de M, mujer, 51 años)

⁷ Resultado es agregado para destacar contenido afectivo.

Este desarrollo [hacia las humanidades en desmedro de los oficios] «cuaja» en tercero medio con el profesor C{...} de filosofía, un sujeto distinto, «más reflexivo, más pausado, más contemplativo»: «entre tanto hijo de puta, parece que **quiero ser como él**, parece que **prefiero ser como él**, se puede ser distinto».⁸ (R, hombre, 34 años)

Finalmente, en este punto cabe consignar el caso de A., quien, a diferencia de los relatos anteriores, manifiesta que el origen de su trayectoria docente se origina en el deseo de formarse académicamente en historia, confiando en adquirir mayores herramientas para la acción política revolucionaria, en tareas de divulgación, lucha y convencimiento ideológico, posibilitando nuevos ámbitos de acción en otros territorios de Chile.

«Y, por lo tanto, [el estudiar en la universidad] me iba a permitir trabajar mejor con los grupos que trabajaba, teníamos célula, a hacer mejores reclutamientos, tener mayores posibilidades de formar futuros combatientes, futuros milicianos, futuros militantes. Ser parte de un cuadro político que nos permitiera a nosotros instalarnos en cualquier parte de Chile y desarrollar un foco político. Y esa era mi intención. Me creía el cuento que uno podía hacer un cuadro político, instalarse en cualquier parte y crear ahí, en esa parte, un foco de proceso, de transformación social». (relato de A., hombre, 53 años)

7.2.2. Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente

El espacio formativo de pedagogía —ya sea en las Escuelas Normales o en la universidad— resulta el entorno narrado en que los entrevistados viven diversas experiencias que corroboran la trayectoria docente, o, también, experiencias que delinear trayectorias particulares relativas a su ejercicio profesional. La experiencia mayoritaria de formación se realizó en universidades, excepto el caso de Y., quien realizó su formación docente en distintas Escuelas Normales femeninas.

A continuación detallaremos por institución estas experiencias constitutivas identitarias.

⁸ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

7.2.2.1. Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente en la Universidad

En los relatos se narran una serie de experiencias en pregrado, que tensionan su intención original al iniciar la carrera de pedagogía: cuestionamiento a la disciplina a favor de la educación —caso de M.—, descubrimiento de la necesidad de la pedagogía en colectivo —caso de D.—, o la valoración de la pedagogía crítica en tanto organización fuera del aula —caso de R.—.

«Así lo vi cuando empezaron los chicos... cuando todos se ponían hablar, no sé poh, de las clases, de los filósofos. Bueno, hay harto de *bluff* también, porque les gusta hablar, “Ah, yo leí este libro, no sé poh, me especialicé en esto...”, igual un poco de chamullo (...), pero de todas maneras, se nota que les gusta mucho la filosofía. Y **yo no me siento así poh**. Yo... más bien **me interesaban mujeres filósofas**, por ejemplo, conocer un poco más de ellas, y **me siento mucho más motivada**, a ver... con los anteojos de la educación, de la educación».⁹ (M., mujer, 51 años)

Para D. el haber militado en este colectivo [en la universidad] le influyó en su futuro desempeño docente por **el fortalecimiento de su convicción** en la necesidad de construir de manera colectiva, al «entender la importancia de la organización, de construir juntos (...) Y que [el acto pedagógico] no era un acto individual, y que no era una cuestión de dos [relación profesor-estudiante], simplemente, sino que el constructo, la construcción debe ser con otros, con otros actores».¹⁰ (D., mujer, 44 años)

9 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

10 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

En definitiva, a R. la universidad le marcó parte de su identidad como profesor, en que el pedagogo crítico «(...) que es de verdad pedagogo crítico, es aquel que se organiza digamos, es aquel que denuncia las miserias del mundo, es aquel que se organiza fuera del aula también». (R., hombre, 34 años)

Sin embargo, la experiencia que marcó a la mayoría de los relatos fue la práctica profesional, por razones diversas: porque permitió una visualización de la continuación de la acción política en el aula —caso de A.—, o una confirmación de las competencias personales en el trabajo a pesar de las debilidades en la formación en pregrado —caso de R.—, o por sencillamente cumplir un compromiso personal con la educación de los sectores más vulnerables —caso de D.—.

A. (...) realiza la práctica en 1991 en un colegio «bien vulnerable» de Chillán, experiencia que le agradó por considerarlo una extensión de la acción militante. «Y **no me incomodó** ser profesor. Para nada, **al contrario**, vi en el ejercicio de la función docente, una prolongación de la acción política, por la cual yo me había puesto a estudiar historia y geografía».¹¹ (A., hombre, 53 años)

La práctica también sirvió para demostrarse que podía sacar adelante el trabajo, a pesar de las falencias de la formación en la universidad. (R., hombre, 34 años)

L. el año 2010 realiza la práctica profesional en el Instituto {...} de Valparaíso, una experiencia que le agradó, ya que **sintió el logro** de su compromiso de retribuir a la educación pública.¹² (L., mujer, 32 años)

11 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

12 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

7.2.2.2. Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente en Escuelas Normales

Y. se formó, a diferencia de los casos recién mencionados, en Escuelas Normales. Comenzó a los doce años a cursar en la Escuela Normal N° 1 de Niñas «Brigida Walker» bajo régimen de internado. Al ser expulsada de esta institución se traslada a la Escuela Normal N° 2, momento en que comienza a alojarse fuera del establecimiento. En ambos espacios vivió diversas experiencias que instauran una impronta docente particular, siendo su modelo ejemplar la educación recibida en el segundo establecimiento. A continuación detallaremos estas experiencias que dan cuenta de su formación como normalista.

Una experiencia que resalta en su relato es el disgusto por el régimen disciplinario que vive en la Escuela Normal N° 1, regido por horarios en cada actividad personal desde la mañana hasta la noche. A esta incomodidad del espacio se suman condiciones cotidianas incómodas. Además, narra la soledad experimentada por el desarraigo de los espacios familiares y naturales, contrastada con la infraestructura del edificio que albergaba la escuela. Frente a esta situación, Y. se rebela con pequeños actos de rebeldía que desafiaban a las autoridades.

«O sea, tocarte la campana un cuarto para las siete de la mañana, bajar a clases, al mediodía día subir, lavarte los dientes, bajar a clases, después de clases tener horario de estudio dirigido, después ir a comer, después subir a tu dormitorio». (...) «(...) yo reclamaba porque nos daban porotos con gorgojos, por ejemplo. Muy gratis era, pero... Tenía una inspectora de punto fijo ahí al lado que me obligaba a comerme la comida. Yo le decía “señorita, sí yo me la quiero comer, lo que pasa es que mi estómago se niega a recibirla”. (...) «Claro, todas queríamos estar en un lugar como ese [por la bonita infraestructura], pero estar en el cotidiano en un lugar como ese **era bastante doloroso, bastante solo**, porque era como mucho para uno (...). ¿**Quién te alegraba** la vida de repente? Los auxiliares, ellos echaban chistes, su talla, un poco eran como tíos». ¹³ (Y., mujer, 68 años)

¹³ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«(...) era como una burbuja, a nosotros nos protegían, por decir que nos protegían porque, como te digo, nadie nunca... Estas mismas mujeres no se pusieron en el espacio en que nosotras éramos chiquillas de doce años que estábamos ¡desarraigadas! Acabábamos de desarraigarnos de nuestros espacios naturales, de nuestras familias, ¿ya? Nadie... Si no que nos impusieron la cosa (...) dura: la disciplina, la disciplina, había que ser muy disciplinada. Yo no era tan disciplinada, a mí **me gustaba hacer... locuras**; o sea, no sé poh, locuras como... como esconderme, por ejemplo, como jugar a la hora que teníamos hora de estudio dirigido».¹⁴ (Y., mujer, 68 años)

Al finalizar el cuarto año, a Y. la expulsan de esta escuela normal, lo que la lleva a buscar alguna forma de continuación de estudios en otra escuela semejante. Al año siguiente ingresa a la Escuela Normal N° 2, también en Santiago, pero con compañeras y profesoras/es con quienes se vinculó de otra manera. Estos docentes eran más cercanos a las estudiantes, permitiendo un trato más horizontal, lo que asocia a una extracción social común entre estudiantes y docentes. Además, la pedagogía practicada en ambas «Escuelas Normales» era antagónica: en la Escuela Normal N° 1 se enfatizaba el conocimiento teórico, mientras que en la Escuela Normal N° 2 se priorizaba el desarrollo de la sensibilidad.

En cambio, en la escuela Normal N° 2 «el profe tenía una relación más cercana con los estudiantes, con nosotras, ¿ya?». «Me acuerdo que en ese tiempo se casó un profe, y nosotros le tirábamos challa, le hicimos fiesta en la escuela, que yo lo vi recién de nuevo el año pasado al profe. Y ese profe contaba de que él se recibió de profe de educación para ser clases en la Escuela Normal, siendo peoneta en La Vega (...). En eso trabajaba él, entonces para... pa' nosotros eso tenía un valor, ¿te fijas?: que era del mismo mundo que habitábamos nosotros». (Y., mujer, 68 años)

«El profe de música [de la escuela Normal N° 2], ponte, nos llevaba (...) a una sala grande como esta y tenía un piano ahí, y él nos tocaba, tocaba piezas, y empezó a desarrollarse en nosotros el oído musical; entonces, después nosotras le pedíamos Chopin, le pedíamos Schubert, le pedía-

14 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

mos Liszt, porque ya los íbamos conociendo. Entonces eso fue una cosa maravillosa que hizo el profe, que no lo hicieron en la Escuela Normal... en la Uno, ¿ya? En la Uno, claro, nos enseñaron toda la teoría. Yo aprendí lo que era el desarrollo de escalas mayores, menores, con sostenido, con bemol, pero no nos enseñaron esto otro: que era desarrollar esa sensibilidad, ¿ya?» (Y., mujer, 68 años)

El año 1969, debido a la reforma realizada a las Escuelas Normales, Y. debe cursar tres cursos profesionales, por lo que se juntan tanto las estudiantes de la Normal N° 1 como de la Normal N° 2, en un nuevo recinto en La Reina. Y. tiene una importante experiencia —perezhivanie—, en este contexto, con la profesora de la asignatura de Castellano, profesora R{...}, quien la incentivó y apoyó en la postulación a la ayudantía de la cátedra de Literatura Hispanoamericana. A pesar de los resquemores iniciales de Y., esta profesora la ayuda y logra ser seleccionada, calificando en su relato a esta docente como la primera educadora que le manifestó que era capaz de realizar un buena labor.

. «(...) en Castellano, apareció una **profe entrañable**, que ella se había hecho una fama (...)... Ella decía que era la reina de los unos. Pero, [ella] fue la primera profe que me dijo que yo era capaz de hacer algo bueno. O sea, un día me dijo: “va a ver un concurso para elegir a la profe ayudante (...) y yo quiero que tú te prepares para que postules”; “de a dónde ¿yo? ¿De a dónde?”. “No”, me dijo, “si yo sé que tú eres capaz”. Y yo... me dio... Me hizo un horario de tiempo ella; me dio una bibliografía; me consiguió clases particulares en casas de profes de la Normal, para hacer clases a los hijos de los profes. (...) Y yo me empecé a preparar, a leer. De lo que más me recuerdo fue del Boom Latinoamericano. Pero para mi fue como que me abrieran así al mundo. O sea, qué manera más diversa, más distinta, y más grande, más enorme, inconmensurable, de mirar el mundo; y **qué felicidad de tener el acceso a eso**. Y yo gané, por supuesto, la ayudantía en la cátedra de Literatura Hispanoamericana. Y le empecé a hacer clases hasta a mis propias compañeras».¹⁵ (Y., mujer, 68 años)

15 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Finalmente, la experiencia más importante que Y. señala en su relato es una de sus prácticas profesionales, la que realizó en el Campamento Nueva La Habana. Lo que más recuerda es la notable organización del espacio y, sobre todo, el anhelo de aprender de la comunidad, tanto infantes como adultos, a pesar de su pobreza en recursos económicos. Este deseo lo ilustró en el pronto agotamiento del material didáctico durante la clase, obligando a la improvisación de las jóvenes docentes. Este anhelo la llevo a ella y a las compañeras a comprometerse activamente con la comunidad.

«Nos tocó en varios lugares hacer unas prácticas relativamente cortas, como de un semestre más o menos. Y el lugar que más recuerdo fue el campamento Nueva la Habana. Yo hice un semestre ahí, pero quedamos amarradas, quedamos enganchadas a las que nos tocó ir, que éramos como tres. Porque eran pobres, pobres, pero eran tan dignos. Ahí todos querían aprender: desde los cabros chicos hasta los abuelos. Entonces, armamos un grupo de alfabetización para los adultos y, aunque nosotros íbamos... en ese tiempo habían dos jornadas de clases, pero igual nos quedábamos, nos veníamos a la noche, nos iban a dejar a la micro porque era como peligroso».

«(...) la escuela como te digo era de buses; no había cierre, no había baño no había nada, porque allí había letrinas comunes. Nosotros llegamos a las ocho y estaban las letrinas baldeadas, estaba el campamento regado y barrido. Y tenían su sistema de guardería y todas organizadas. (...) como era mi primer acercamiento a la pedagogía, yo llevaba harto material. Y a los chiquillos allá, a la media hora de clases, yo ya les había entregado todo lo que tenía. Entonces, después tenía que echar mano de la labia. Y en los recreos los niños iban a hacer pis a sus pasajes, y nosotros salíamos con una campana de sacristán para pedirles que volvieran a clases. ¿Tú crees que alguien se arrancaba? ¡Por supuesto que no! A los cabros les gustaba estar ahí en los buses». (Y., mujer, 68 años)

Esta experiencia —*perezhivanie*—, Y. la resalta por resultarse muy rica porque le permitió bajar la teoría a la práctica, confirmándole, según ella cuenta, que no había errado al estudiar pedagogía, la importancia de ser parte de una comunidad, vincularse afectivamente tanto con adultos como con niñas/os, ayudando al desarrollo del colectivo sin caer en verticalismo, como una compañera.

Esta primera experiencia, Y. la considera muy enriquecedora («me hizo aterrizar toda la teoría que yo tenía»), considerándola un hito en su vida, tanto profesional como personal. «Pero **me marcó** en el... en varios aspectos: primero, en que lo que yo no me había equivocado en elegir mi profesión, que yo estaba en lo [que yo] (...) tenía que estar; en segundo lugar, en **sentirme parte de un colectivo, sentirme parte de una comunidad**, establecer lazos afectivos con la gente, entregar un proyecto en el día con los niños y en la tarde con los adultos, que era como **ser hermana de ellos, sentirme como una más**».¹⁶ (Y., mujer, 68 años)

7.2.3. Experiencias Constitutivas de la Identidad Militante

Así como las primeras experiencias constitutivas de la identidad docente se dieron en la adolescencia o adultez joven de los participantes, algo similar acontece con la identidad militante. En general, en los relatos todos refieren el espacio universitario —o el equivalente de las Escuelas Normales— como el lugar en que acontecen las primeras experiencias de esta índole, en general, en relación a grupos informales y de compañeras/os. El caso excepcional es el caso de A. quien narra una experiencia militante que marca su trayectoria antes de ingresar a la universidad —como ya referimos en el acápite *Experiencias constitutivas de la identidad docente*—. A continuación se detallarán las diferentes experiencias contadas en los relatos de las/os participantes distinguidas por entorno social: Escuelas Normales, universidades y la calle.

¹⁶ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

7.2.3.1. Experiencias Constitutivas de Identidad Militante en las Escuelas Normales

La experiencia de la campaña presidencial de Salvador Allende para la elección de 1970, comprometió a Y. con las consignas y proyectos vinculados a este movimiento socio-cultural. En este contexto emerge un anhelo por reformar las Escuelas Normales en la dirección de las propuestas del proyecto allendista. En particular, Y. recuerda las siguientes propuestas: reivindicación de los autores latinoamericanos por sobre los teóricos europeos; impulso del método de alfabetización popular desarrollado por Paulo Freire por sobre el método tradicional originado en el siglo XIX; valoración del arte popular en autores como Víctor Jara y Violeta Parra; y, por último, la búsqueda del «hombre nuevo» que fomentaba la joven Revolución Cubana. Todas estas propuestas la maravillaron y dirigieron muchas de las actividades que realizaba, incluyendo el trabajo docente.

«Y, yo volví, cuando nos fuimos a La Reina [1969], yo volví con mi antiguo curso, con mis antiguas [compañeras]». «Al volver con mis antiguas compañeras, estaba todo este movimiento de la campaña de Allende. Y nosotros sentíamos que podíamos desarrollar una formación distinta en las Escuelas Normales...». «(...) nosotros admirábamos [en las Escuelas Normales] mucho todo lo que era extranjero; si de leer se trataba, permanentemente estábamos, nos estaban citando autores extranjeros...» «(...) yo me acuerdo de Unamuno, ponte tú. pa' mí fue igual [fue] un descubrimiento Unamuno... pero cuando yo viví el Boom, había más allá de Unamuno, había más; y, además, el mismo método de lecto-escritura poh, esto de la pugna entre... Nosotros teníamos que subir el nivel de los chiquillos y hacerlos entender qué es lo que era la momia del Nilo, que salía en una de las primeras lecturas del libro LEA, y estaba la otra mirada freireana que hablaba de buscar las cosas cercanas al entorno, y que, de hecho, usábamos eso para alfabetizar. Entonces no tenía por qué ser tan distinto. Y yo creo que también empieza a aparecer la idea esta del hombre nuevo poh, o sea, ponte tú, comenzamos a cantar las canciones del Víctor, de la Violeta, y tú cachabai que había algo más que nosotros desconocíamos». «(...) en ese tiempo, me refiero a fines de los sesenta, habían miradas que te hacían ver todo de otra forma,

distinto de la forma en la que te habías formado tú, o sea, que todo era obedecer, que todo era cumplir. No poh, había otra forma de mirar la vida, el trabajo (tal vez algo idealizado que uno tenía además poh), pero el sueño del hombre nuevo, de una nueva sociedad **a mí me fascinó, me... Le dio un sentido a todas las cosas que yo hacía, ¿ya? Yo te digo que creo haber impreso ese sentido en cada una de las cosas que yo hacía**».¹⁷ (Y., mujer, 68 años)

7.2.3.2. Experiencias Constitutivas de Identidad Militante en las Universidades

Como ya señalamos, la entrada en la universidad para estudiar pedagogía permitió acceder a varios de los participantes a ámbitos más proclives a la crítica y protesta social, lo cual permitió acceso a experiencias de protesta y movimientos sociales, que antes no habían experimentado. En el caso de M. fue el paso de su ciudad natal de Puerto Montt a Concepción, situación que aconteció en la segunda década de 1980 en el contexto de movilizaciones sociales, tanto de estudiantes como de trabajadoras/es, de resistencia contra la dictadura cívico-militar encabezada por Augusto Pinochet. En su caso valora los aprendizajes asociados a la protesta estudiantil, que fue constante durante los cinco años que estudió en pregrado; sobre todo, aprecia las conversaciones y discusiones, desde distintas visiones políticas que se producían en las movilizaciones entre compañeras/os, intercambios que le enseñaron de historia y otros procesos populares. Caso semejante es el caso de L., quien considera que las movilizaciones en el contexto universitario le permitieron sustentar su identidad de izquierda —más allá de la afectividad— por medio de la formación política, la vinculación con grupos de estudiantes y la organización, además de los aprendizajes específicos que le enseñaron estas actividades de protesta.

«Entonces, fue una época de muchos aprendizajes en plena dictadura militar». «(...) el 86 entré y eso significaba [vivir] un movimiento político que no había en Puerto Montt, que era mi ciudad natal, ir a la u y entre medio de los apagones andar con una (...) linternita en la mochila, que fue una de las primeras cosas que me dijo la señora de la pensión (aparte que me cuidara mucho de los carabineros y arrancara rápido), una linternita porque habían muchos apagones (...)». «Y en Conce no solamente el estudiantado era movilizad, los trabajadores también, entonces era

¹⁷ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

un cuadro completo, casi de prerrevolución yo creo, porque ese es el sentido cuando uno está en las movilizaciones **sientes que eres parte de algún cambio**, de algo nuevo que va a surgir, de modificaciones, de transformaciones de la sociedad y eso **también llena el espíritu** poh. Por mucho que... No tuvimos ningún año normal, siempre con paro, clases hasta enero, eso fue siempre, siempre así, cinco años de educación fue así». ¹⁸ (M., mujer, 51 años)

«Pero... como en todas las movilizaciones, lo rescatable de las movilizaciones era que tú podías construir (...) mientras estás movilizado, movilizada. A nosotros nos dieron tiempo de compartir, me di tiempo también de escuchar a otros compañeros y compañeras con distintas posturas políticas en la vida. Aprender de historia, aprender de procesos populares que yo desconocía. Yo creo que eso es como... para las personas el aprendizaje es lo importante en las movilizaciones. Y te insisto, no creo que el fin de las movilizaciones era... ni muriendo era derrocar a Pinochet ni sacar al rector de la U, no poh, pero sí eran resistencia poh». (M., mujer, 51 años)

«[Las movilizaciones significaron] un desarrollo de una identidad de izquierda que yo la tenía más bien como desde lo visceral, o sea, había como **una rabia por las injusticias, mas esa molestia o rabia no estaba...no tenía un sustento**. Quizás no la comprendía y en las movilizaciones me permitió ir comprendiendo como desde la educación, desde la vida que tenía con los estudiantes y las estudiantes. Entonces, ahí las movilizaciones me permiten también conocer gente, vincularme como a grupos de estudiantes que estaban en la misma. Algunos sí habían tenido formación política, cosa que yo no tenía...(...) Y pasar de esa manifestación como de una rabia

¹⁸ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

espontánea a la organización». También hay aprendizajes específicos que valora haber adquirido por las movilizaciones como la organización de las demandas, «cómo se moviliza a la misma gente, cuándo hacer una toma o no».¹⁹ (L., mujer, 32 años)

En general, el ingreso a la universidad permitió, además de las movilizaciones en sí, tener acceso a espacios colectivos informales críticos al sistema socio-económico vigente, espacios que mediaron la participación en movilizaciones universitarias —ya sea con demandas locales, sectoriales y/o nacionales—. Este activismo dentro de una organización universitaria se diferencia del relato de M. —quien no aparece como militante de algún colectivo en su periodo universitario—, diferencias que se manifiestan en, por ejemplo, las victorias electorales en la universidad, el papel de ser representante en estos espacios o las victorias coyunturales. Uno de estos casos es el de D., quien ingresa a la universidad en 1995, su participación política se enfoca en las acciones de protesta y, también, en haber sido elegida dirigente de su carrera. En su caso la experiencia de movilización en la universidad se valora —como en el caso de M.— como procesos de crecimiento personal al haber cuestionado, propuesto y reflexionado, tanto acerca de la educación como del modelo socio-económico. Por su parte, en el caso de R., quien ingresa a la universidad el año 2003, su colectivo realizaba análisis político, demandaba mayor democracia institucional, convirtiéndose en su mayor logro la remoción de la autoridad principal de su casa de estudios y la adopción de la triestamentalidad. Por último, en el caso de L., quien accede a la universidad en 2005, su ingreso a un colectivo la lleva a un proceso tanto de reflexión teórica-política como práctica al involucrarse en la política universitaria, lo que la lleva a establecer redes con otros espacios y grupos críticos, como preuniversitarios populares o —varios años después— su participación en el proyecto de Universidad Popular de Valparaíso.

Al entrar en la universidad coincide en su generación con estudiantes de estrato socioeconómico bajo, con historias familiares parecidas, con valores políticos afines, contexto en que inicia su participación en activismo social en la universidad. «Y... por ahí nos empezamos a desarrollar también desde ahí, desde la mirada crítica del sistema, entonces levantamos las primeras tomas [importantes] en el Físico». Con este grupo forman un colectivo político de izquierda y anticapi-

19 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

talista, en «que entendíamos que la educación tenía que tener una mirada latinoamericanista». En este contexto, D. es electa consejera de la carrera. (...) En el aspecto más personal el haber pasado por los procesos de movilización en la universidad **fue «súper satisfactorio»**, «vivir esos... esos procesos de cuestionamiento y de proponer, de reflexionar, acerca de la educación superior y la educación chilena poh, del modelo».²⁰ (D., mujer, 44 años)

Durante ese año 2007, R. formó parte de un colectivo marxista denominado «Estudiantes Movilizados», organización universitaria en Valparaíso, la cual tenía como objetivos aspectos de democracia interna y triestamentalidad. (...) «Era un movimiento de izquierda (...) que utiliza análisis marxista (...) que quería democratizar la universidad y que tenía como esta ética negativa media de Adorno (...). La ética negativa en el sentido que no sabíamos lo que éramos pero sí sabíamos lo que no éramos, weón, y sabíamos que no éramos reformistas, ¿cachai?». En las movilizaciones del año 2007 lograron tanto la remoción del rector de la Universidad de Valparaíso, Juan Riquelme Zucchet, como elegir por medio de una votación triestamental al nuevo rector. (R., hombre, 34 años)

«Y estos chiquillos [compañeros con los cuales arrendaba en conjunto en Valparaíso] se estaban organizando en un grupo de estudios, se juntaba a leer (...)...Eran compañeros de carrera. Entonces era un grupo en donde se hacían lecturas de “El Manifiesto Comunista” distintas lecturas. Y algunas que complementaban estudios para la carrera. Y a mí me pareció interesante y como que, como eran compañeros de casa, dije “Oye, ¿qué onda? ¿me puedo sumar?” Nos sumamos y de repente eso empieza a agarrar vuelo. Empezamos a hacer análisis... de la universidad, en qué estaba.... «Entonces, ese año nos juntamos a leer (lecturas, análisis). Y empezamos a ver la

²⁰ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

necesidad de involucrarnos en la política universitaria. De hecho, teníamos un espacio que se llamaba “Análisis de política universitaria” Y ahí empezamos como a hacer análisis de la situación de las carreras, las empezamos a comparar, se nos ocurrió de repente sacar un diario mural (que era móvil, como que lo llevábamos a distintos lados). Entonces, yo recuerdo que esas fueron mis primeras lecturas de Marx, que para mí fue como... nunca lo había visto antes, “oye, ¿qué es esto?” Se me abrió como un mundo...» «Entonces, ese es como para mí un hito más formal de politización porque yo...desde ahí hay una lectura, hay una teorización, hay una aplicación hacia el análisis de lo que estábamos viviendo. Entonces, desde el CER, por ejemplo, nos vinculamos hacia la universidad, haciendo, compartiendo los análisis, diario mural, me acuerdo, íbamos a distintas facultades, después...De ahí nos vinculamos con gente que estaba en preuniversitarios (mis mismos compañeros estaban en preuniversitarios populares, o de otras universidades). Y ahí empieza, para mí, se empieza a tejer una red, con gente que estábamos en la misma. Por eso yo **lo encuentro importante (...) en la vida**. Porque desde el CER con gente de otro preuniversitario surge la Universidad Popular, que es donde después hacemos trabajo sindical, ya más grande».²¹ (L., mujer, 32 años)

R., además, en su relato, valora la experiencia formativa de estudiar en la universidad pública en comparación a la universidad privada, ya que la primera enseñaría a ser un ciudadano, mientras que la segunda se acotaría a ser un mero profesional. Esta diferencia de la universidad estatal la ilustra con la experiencia de la olla común en su bienvenida a la institución, experiencia que no había vivido con anterioridad. Esta distinción entre tipo de instituciones se explicaría paradójicamente en las faltas y precariedades de las instituciones públicas —por ejemplo, en la paupérrima infraestructura— que obligaría a la organización estudiantil.

21 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Una experiencia ilustrativa que recuerda de la universidad fue la existencia de una olla común el primer día que ingresó a la universidad, experiencia inédita en su vida. El énfasis en el aspecto extracurricular es la dimensión que R. considera diferenciador en la formación en la universidad pública versus la formación en la universidad privada: «la universidad privada te enseña a ser un profesional y la universidad pública te enseña a ser ciudadano». Este ser ciudadano pasa por la experiencia de la organización, las falencias, la precariedad e, incluso, **el dolor**. «Nosotros estábamos hacinados en una facultad en Viña, filosofía, historia, sociología, una casa patronal de tres pisos. Nuestro casino era el subterráneo, en cualquier momento se nos caía la casa encima, todos almorzando».²² (R., hombre, 34 años)

7.2.3.3. Experiencias Constitutivas de Identidad Militante en la Calle

Un caso particular es el relato de A. quien, a diferencia del resto de los participantes, tuvo su inicio en la militancia antes de ingresar a la universidad. Como ya vimos en el acápite *Adolescencia y contexto secundario*, la decisión de estudiar pedagogía en historia se debió a la necesidad sentida de formarse intelectualmente para mejorar su competencias hacia la acción política subversiva. El origen de esta politización la sitúa en el experiencia de las Jornadas Nacionales de Protesta de mediados de los '80, grandes movilizaciones en oposición al regimen dictatorial de Augusto Pinochet. Así, cursando segundo medio participa en una gran protesta en la Alameda de Santiago, junto con varios compañeros de liceos de la capital. Esta gran protesta —que conjeturamos como *perezhivanie*—, según su relato, lo cuestiona sobre la situación política, superando la despolitización familiar, y, también, a conversar con «los viejos comunistas del barrio» que estaban «refugiados» en espacios como los clubes deportivos. Estas discusiones lo incentivaron, según sus palabras, a la acción política y a la constitución de una identidad de izquierda.

«En el '83 yo estaba ya, en segundo medio, entrando a tercero medio, el liceo donde yo estudiaba era muy intervenido (...). [...] En esa fecha, la llama de la libertad, que era un icono de la Moneda, de la dictadura, que era la llama de la libertad y que las hacían, casi como un homenaje

²² Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

a la gesta que estos desgraciados habían hecho el 11 de septiembre. Estaba en el cerro Santa Lucía y cuando estábamos en el liceo, la cambiaron a... frente a La Moneda y convocaron a las fuerzas vivas, que le llamaban ellos, a hacer este homenaje, y este desfile e invitaron a los colegios más intervenidos, e invitaron al Liceo {...}. En esa ocasión se creó una protesta improvisada, nos pasaron a todos unas velas, envuelta en una especie de cartón y esas velas, se hizo unas fogatas, pero gigantescas en la Alameda, debe haber sido el '81 [se refiere al '83], de los estudiantes de enseñanza media, porque ahí igual participaron estudiantes de colegios emblemáticos en aquella época [...]" «A todos esos colegios los sacaron, un par de colegios de Providencia, cerquita por ahí, y quedó una protesta tremenda y esto te lleva a unas... conversaciones del por qué de las cosas, a preguntarte el por qué de las cosas, y ahí vas solito tejiendo un hilo, en familias que no están politizadas, simplemente que te vas formando, en la medida que van ocurriendo algunos hechos como estos, que te van iluminando algunas cosas y te van diciendo el por qué. Después las protestas en Santiago, igual llevaron a la conversación con los viejos comunistas del barrio, ya quedó la embarrada, ¿ya?, porque los viejos comunistas se refugiaron mucho en los clubes deportivos, nosotros nos juntábamos en los clubes deportivos y había una conversación que azuzaba a uno cuando estaba en esta, solapadamente, pero las azuzaban, te pasaban como... que se les caía el neumático y lo tiraban para afuera, para ir a tirarlo a la esquina, por ejemplo. Entonces todas estas cosas van ocurriendo. Yo, cuando salgo del liceo, yo ya tenía una marcada tendencia de izquierda». (A., hombre, 53 años)

7.2.4. Primera Experiencia Laboral Docente Remunerada

Después del egreso de la universidad, la primera experiencia laboral docente remunerada representa la experiencia fundacional de la trayectoria laboral como profesor. En los relatos rescatamos dos tipos de experiencia, de acuerdo a su importancia vital: **1) corroboradoras del ejercicio docente, y 2)**

cuestionadoras del ejercicio docente. En el primer caso este trabajo fundacional aparece plagado de sentido, confirmando decisiones previas. En el segundo caso, al contrario, la experiencia resulta desagradable, difícil y, en cierto modo, desencadenante de crisis vocacionales o de bienestar personal.

7.2.4.1. Experiencias Corroboradoras del Ejercicio Docente

De todos los relatos, es el narrado por A. el que manifiesta de manera más clara una experiencia confirmatoria del ejercicio docente. A. —como ya narramos con anterioridad en el acápite *Adolescencia y Contexto Secundario*—, ingresó a la carrera de Pedagogía en Historia para mejorar sus habilidades de comunicación y liderazgo para la lucha militante revolucionaria en el contexto de la dictadura de Pinochet. Sin embargo, durante el curso de su carrera académica se configuró la salida pactada que dio origen a la Transición, dificultando en alto grado la lucha armada. En este contexto, la práctica laboral, también ya contada en el acápite «Experiencias constitutivas de la identidad docente», le dio sentido al trabajo de aula, permitiendo reconducir su anterior proyecto personal. Algo similar ocurrió con su primer trabajo remunerado, en que manifiesta una identificación con el estudiantado, que no era ávido de conocimiento sino necesitado de contención y apoyo emocional, calificando la escuela como un «refugio social». Esto lo lleva a entender la labor pedagógica, en primer lugar, como teñida de afecto y, secundariamente, una labor con un sentido concientizador, desmitificador y formador de conciencia política, con el objetivo de compensar los ambientes sociales precarios en que vivían las/os estudiantes. Esto le confirma, de nuevo, el sentido de la labor pedagógica como ejercicio político.

«Yo me **sentí identificado** con el tipo de estudiante con el que estaba trabajando, me vi yo en el aula, cuando yo era estudiante. Y **me vi no como un estudiante ávido** de ir a buscar el conocimiento de cada una de las ciencias que te explican los profesores, sino que **me sentí como aquel estudiante**, aquel sujeto social que el colegio era un espacio que lo tenía que ocupar porque no habían otro espacio». A. entendió el aula como refugio social. «En general, yo entendí que tenía que hacer historia, pero con un contenido ¡súper humano!, con un pasar súper humano, tenía que humanizar. Por ejemplo, hacer historia y geografía, implicaba que tenía que despegarme de los programas, despegarme de los planes muchas veces para poder aterrizar a los personajes de los libros de historia a la realidad y que entendieran que uno, son seres humanos como todos noso-

tros y desmitificarlos, hacer formación política con los chiquillos, ver siempre que tomaran conciencia de clase. Cuesta mucho y me di cuenta que cuesta mucho combatir los medios contrarios, que están enajenándolos, desclasándolos. Por lo tanto, mis primeros contactos con los estudiantes, **sentí que había (...) ahí un buen trabajo político** por lo cual uno podía, también, dedicar tiempo». ²³ (A., hombre, 53 años)

7.2.4.2. Experiencias Cuestionadoras del Ejercicio Docente

En oposición al relato de A., en las narraciones existen casos en que la primera experiencia laboral docente remunerada fue gatillador de cuestionamientos y eventuales crisis personales, vocacionales o identitarias. En ambos casos registrados, el denominador común de estas *perezhivaniies* son las dificultades del trabajo docente para desarrollar una vida significativa, ya sea laboral o fuera del ámbito remunerado. En el caso de D. su primer contrato implicó el trabajo en dos colegios municipales; mientras en uno vivenció una buena experiencia, que le permitía el deseado trabajo colaborativo y el desarrollo artístico por medio de la danza y la coreografía, en el segundo tuvo dificultades con el director, quien era más vertical en su trato, evaluando negativamente tanto las prácticas pedagógicas como las evaluaciones, y, además, ella percibía una falta de confianza entre los colegas. Los problemas con esta segunda escuela la hacen, en primer lugar, renunciar a esta durante el año siguiente; sin embargo, más importante a largo plazo, le genera un cuestionamiento sobre la pertinencia de la elección vocacional de la pedagogía en vez del baile, provocando una duda y un desánimo hacia la docencia que resolvería muchos años después.

El año 2003, después de varios meses en búsqueda de trabajo, se decide por una oferta de trabajo en la Corporación Municipal de {...}, que implicaba trabajar en dos escuelas: escuelas M{...} y L{...}. Ambas experiencias fueron antagónicas. En la L{...} «**me encantaba trabajar**, era distinta la forma de trabajo ahí, porque sí había un equipo docente que trabajaba colaborativamente». Además, «tenía otras características: los niños. Era más familiar, digamos, el trato con los niños, era más cercano; por alguna razón en una escuela que quedaba a cinco cuadras de la otra,

²³ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

en la misma comuna, con los mismos niños, del mismo sector, pero ahí se hacía otro tipo de escuela». A lo anterior se suma que D. en esta escuela tiene un taller de danza, lo que implica que pueda desarrollarse como profesora de danza y coreografía: «Entonces por eso **yo me sentía tan feliz**, porque estaba desarrollando el área que **me sentía cómoda**, la que **me sentía realmente aportando** desde el desarrollo, hacía el desarrollo del niño desde la emoción». En la M{...}, en cambio, el director era más autoritario «y no dejaba hacer», cuestionando tanto las prácticas pedagógicas como las evaluaciones. También, en la M{...} había menos confianza entre los colegas. «Y ahí empiezo a conocer estas dos realidades que **me hacen también entrar en crisis**, no quería ir más a esta otra escuela [la M{...}]». D. renuncia a la escuela M{...} a finales del 2004. En esta misma época, D. empieza a cuestionarse la elección de la pedagogía en vez del baile. «(...) venía el cuestionamiento de por qué yo no estoy bailando, y en **eso me venía siempre como la pena, la pena de por qué no había sido bailarina mejor en vez de profe**. Y después decía “pero **a mí me gusta enseñar** también”, venía toda esta **carga del compromiso** que te cuento, que surge desde niña». Esta «disyuntiva de si continuaba o no continuaba en la educación», «o me dedicaba de frentón a desarrollar el lado artístico» recién la resolvería el año 2015 en el contexto de las movilizaciones docentes y su ingreso al colectivo Movimiento por la Unidad Docente (MUD).²⁴ (D., mujer, 44 años)

Una crisis semejante vivió L., quien el año 2012 inicia su labor docente remunerada en el Instituto {...} de Valparaíso. El problema inicial se debió a la frustración que le genera el exceso de tiempo dedicado al trabajo, muy por sobre lo que ella esperaba, generando tanto un desgaste físico por la falta de descanso y de una buena alimentación y, menos aún, la realización de labores de militancia como acostumbraba.

24 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

El año 2012 toma un reemplazo en el Instituto {...}, para luego llegar ser contratada. En esta vuelta padeció varias enfermedades y una gran frustración. «Tengo varios cursos y, además, me asignan horas en la nocturna. Entonces, trabajaba en el día y en la noche, en el mismo liceo, con adultos, y es harta pega poh. Entonces, cuando me daba cuenta que en la noche tenía que revisar pruebas, tenía que tener al día todo y que no tenía tiempo para descansar. **Lo encontré brutal**, me dije “No puedo vivir toda mi vida así” yo creo que fue eso, más que nada. **Fue una frustración** porque no tenía el tiempo que yo deseaba para organizarme, hacer pega sindical ponte tú. En esa época yo seguía vinculada a la Universidad Popular, el 2012, y no tenía tiempo para la casa. Me di cuenta que me estaba alimentando mal, que...teníamos ¡25 minutos para almorzar!, en el liceo, entonces, salís de una sala, iba a dejar tus cosas, después te sentabas a comer. Entonces **me parecía una barbaridad eso**: comer rápido, no hacer bien una digestión, cosas muy básicas, no dormir lo suficiente, además, trabajaba en las noches, que si bien es una de las **experiencias más lindas que he tenido** —trabajar con adultos y adultas-, (...)...no tenía horas de sueño». ²⁵ (L., mujer, 32 años)

25 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

7.2.5. Otras Experiencias Laborales Significativas como Docente

A continuación seguiremos la línea cronológica en el ámbito de las experiencias docentes. En particular, agruparemos distintas experiencias que son, en general, narradas afectivamente por parte de las/os participantes, ocurridas con posterioridad a su primera experiencia laboral remunerada. En un primer grupo, (1) analizaremos **experiencias emocionales positivas** en el relato; en un segundo grupo, (2) nos referiremos a **experiencias narradas algunas veces contadas de manera negativa y otras de manera neutra**, ambas vivencias, por cierto, vinculadas con el **fenómeno de la precariedad laboral**.

Del primer conjunto contamos experiencias que resultaron facilitadoras de sentido personal y/o colectivo: en el contexto de la última dictadura cívico-militar, momento en que el espacio escolar aparece como un refugio social —metáfora también utilizada anteriormente por A. como vimos en el acápite *Primera Experiencia Laboral Docente Remunerada*); una experiencia más reciente en el marco de la resolución de una crisis identitaria personal que permitió el desarrollo del ideal educativo de la participante, integrando intereses diversos en la práctica formativa; y, en último lugar, experiencias laborales que corroboraron las propias capacidades profesionales o permitieron desarrollar aprendizajes.

Del segundo grupo, ligado al fenómeno de la precariedad laboral, aparecen experiencias de múltiples empleos, verticalismo y abuso de poder, y condiciones precarias tanto para el trabajo docente como para el aprendizaje de las/os estudiantes.

A continuación detallaremos los tipos señalados.

7.2.5.1. Experiencias Emocionales Positivas

De los relatos de las/os participantes enfatizamos dos experiencias verbalizables —posibles *perezhivaniyes*— en que en el espacio escolar se establecieron vínculos fraternos con colegas, lo que se expresó tanto en la reunión grata en espacios informales como, también, en el trabajo colectivo alrededor de un proyecto formativo. En el caso de Y. la escuela E{...} le permitió fraternizar con otras/os colegas alrededor de la comida y de la música, una especie de refugio social en el contexto de los primeros años de la dictadura cívico-militar de Pinochet, rol que, a su parecer, habrían cumplido la mayoría de las escuelas en el país en este contexto. A su vez, el caso de D., la vuelta a la escuela L{...} el 2016, previa negociación con la dirección, logró que la contrataran con dedicación exclusiva para el taller de danza con las/os estudiantes, lo cual la habilitó para construir un colectivo multidisciplinario junto con los profesores de Arte, Música, Teatro e Historia, generando trabajos complejos que han sido presentados y valorados a nivel comunal; este proyecto significó en ella tanto la integración de sus aspectos artísticos

con los pedagógicos, como el logro de su ideal de cambio social por medio del trabajo grupal —aspectos que ya referimos en su caso en el acápite *Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente en la Universidad*—.

«(...) [Fue el] '78. (...) Y yo me vine para acá [escuela E{...}] y caí pará, caí pará. Porque ahí había chiquillas que tocaban guitarra, una educadora de párvulos que fue la educadora de mis hijas, que todavía somos amigas, (...) un grupo... Ayer sacábamos la cuenta que en ese tiempo, en esa escuela, terminaban las clases y teníamos todos hijos de la misma edad, más o menos. Entonces había siempre una estufa con leña y con una tetera, y empezábamos a tomar té, mandábamos a comprar pan, aparecía una guitarra y empezábamos a cantar y, ¿sabís?, **que no nos queríamos ir de la escuela**. Y yo creo que no era la escuela nuestra, yo creo que en todas las escuelas pasaba más o menos lo mismo. Este... uno para sacarle el quite a este momento oscuro en que vivíamos, esos apañes de cercanos, eran súper importante, súper valiosos. (...) La I{...} por ejemplo contaba que ella trabajó antes de llegar a la {...}, en una escuela aquí en G{...}, y que tenían que hacer ellas la comida. Y le decía yo, “¿y no había cocinera?”, “No poh”, me dijo, y de repente decía “Oye, yo ya revolví la cazuela así que el que quiera ir que vaya en un cuarto de hora más a echarle una revoltura” y me dijo, que como había muy poca agua potable, caía un chorrillo nomás. Nosotras en la acequia nos sacábamos los zapatos y ahí lavábamos las ollas con un ladrillo. Y después, para enjuagarlas, las enjuagábamos con agua potable. Porque no había nada para lavar. Y decía, “**Y nadie reclamaba, y lo pasábamos tan bien**”».²⁶ (Y., mujer, 68 años)

26 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Cuando D. se entera de ese cambio [posibilidad de volver a la escuela L{...}] decide llamar al director de la escuela para ofrecer sus servicios. En esta conversación, D. negocia para que solo le den horas para danza, a lo cual el director accede, logrando así concentrar su jornada solo en ese colegio para desarrollar «la sistematización con el niño, principalmente, el vínculo y la confianza». Con su vuelta, D. construye un colectivo artístico en la escuela junto con la profesora de Arte, el profesor de Teatro y el profesor de Música. «Y el año pasado [2017] hicimos un trabajo precioso en torno a la Violeta» y «lo presentamos en la Casa de la Cultura». Durante el presente año 2018 ha incorporado a este colectivo a dos profesores de Historia. Con la conformación de este colectivo «**no nos sentimos solos**, haciendo la pega en la escuela, ¿viste? Entonces, después de tantos años, **siento que hoy día mi propósito se está cumpliendo. Y me siento muy grata**, trabajando en la escuela».²⁷ (D., mujer, 44 años)

En las experiencias laborales docentes también aparecen trabajos que dan cuenta de aprendizajes o validación de competencias personales. En el caso de Y. fue el aprendizaje de los aspectos burocráticos de la labor docente gracias a la guía de la directora de una de sus primeras escuelas. Por su parte, en el caso de R., al igual que le había sucedido en la universidad — como vimos en el acápite *Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente en la Universidad*—, ratificó sus competencias personales en la experiencia práctica, valorando el impacto que podría generar como profesor en espacios académicos.

«De M{...} [en el '78], yo me vine a la escuela {...}. En la escuela {...} trabajé con doña L{...}, la que queda en {...}, frente a {...}, y ella fue una muy buena directora. Yo con ella aprendí mucho sobre el funcionamiento digamos, en el cotidiano de una escuela: cómo se escribe una bitácora, cómo se llenan las horas... En ese tiempo nos estaban pidiendo a mano todo nuestro histo-

²⁷ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

rial, que uno podría haber metido la mula en ese tiempo. Pero la L{...} sí fue muy buena directora. A esa escuela le decían La Paila». «Porque el que caía ahí estaba frito. Pero era una muy buena experiencia de aprendizaje". (Y., mujer, 68 años)

El año 2013, de vuelta de Cuba, decide irse a T{...}, ciudad en que vivía su padre después del divorcio. El primer trabajo que tiene ese año es de reemplazo en el colegio particular subvencionado C{...} de T{...}, «que me sirvió muchísimo, porque me di cuenta que causaba impacto en espacios tan academicistas». (R., hombre, 34 años)

7.2.5.2. Experiencias Vinculadas a la Precariedad Laboral

Al diferencia del apartado precedente, en este apartado enfatizaremos experiencias vinculadas directamente a la precariedad laboral en los trabajos docentes, ya sea por los bajos salarios que obligan a la necesidad de múltiples empleos, el verticalismo de las autoridades formales en las instituciones y, también, a la infraestructura mínima para lograr un espacio laboral cómodo. Y. da cuenta en los '70 de sus múltiples trabajos en varias escuelas municipales de R{...}, obligándola al esfuerzo de ajustar los tiempos para lograr tanto tareas domésticas como laborales. En este mismo sentido, resulta el caso de R., quien durante el año 2017 tuvo cuatro trabajos en dos ciudades distantes, como son S{...} y T{...}. Aunque en ambos casos las narraciones no neutras afectivamente, ambas cuentan de una situación objetiva que guarda directa relación con la precariedad laboral que obliga a esta diversificación laboral.

«Entonces yo trabajaba en tres colegios. Partía con mis bolsas con las botellas de leche. Traía leche de M{...}, la verdura de M{...}. De repente tenía, ponte tú, ahí en la Alameda quedaba el colegio B{...} y salía a las tres y entraba a las tres un cuarto al M{...} y tenía justo el ratito para tomar la micro». (Y., mujer, 68 años)

Durante el año 2017 se queda en el Colegio G{...}, en el colegio C{...} en V{...}, rural particular subvencionado y, también, hace clases de Ética en la Universidad {...}. Además, empieza a trabajar en el Colegio de Profesores en Santiago.«Y me venía [de T{...}], trabajaba el lunes [en el Colegio de Profesores], alojaba el lunes donde mi hermana, trabajaba el martes, me volvía el martes, miércoles me lo dejé de descanso; y hacía clases en la {...} vespertino nomás, entonces me di ese pequeño lujo para hacerlo vivible; hacía clases el miércoles vespertino, el jueves trabajaba en el G{...}, y el (...) viernes (...) en el colegio rural». (R., hombre, 34 años)

La precariedad laboral también se manifiesta en la dispersión de funciones dentro de la escuela. En el caso del relato de Y. aparece el establecimiento en que vuelve al sistema público de educación luego del retorno al régimen democrático (1990). Su expectativa a finales de los 80 era volver a su antiguo cargo administrativo de jefa de UTP, pero, en la realidad resultó en que se convirtiera en la profesora de más bajo rango a la cual se le encomendaba cubrir cualquier reemplazo docente. Además, con una jefa autoritaria que Y. califica de fascista por su cercanía con los políticos defensores del régimen pinochetista.

El año 1990 es recontratada en el sistema municipal en la escuela E{...}. «(...) yo había sido jefe de UTP y yo le decía al director de allá del colegio C{...}: “yo estoy aquí de prestado; cuando llegue la democracia, yo voy a volver a mi antigua escuela, con mis antiguos compañeros y a mi antiguo cargo”. Todo fue en la medida de lo posible poh. Entonces, yo volví al sistema municipal como la última profe tapa hoyos de esta escuela, de la escuela E{...}. Así que si faltaba un profesor, [me decían] “yo sé que tú eres buena profesora, yo sé que tú lo vas a poder hacerlo. Yo sé que tú eres buena profesional, así que tú vas a poder”. Tenía que... era la goma, la profe goma». «Y me recontrataron en la escuela 80 con la vieja más fascista de Rancagua, con la R{...}. De hecho la R{...}... ella les ha hecho campaña a todos estos candidatos de derecha después». (Y., mujer, 68 años)

Este autoritarismo señalado por Y. también es patente en la narración de D. en un colegio particular de {...}, en que las buenas condiciones laborales prometidas se ven interrumpidas por una objeción de ella a una política particular del colegio, lo cual es respondida por la directora con una sugerencia para abandonar el establecimiento, situación que se materializa a los meses después por medio de la desvinculación laboral. D. también sufre una situación de abuso de poder en un colegio de la comuna de {...} en que discute con la directora por los resultados de la evaluación de desempeño, quien la había calificado negativamente.

Después de ser expulsada en la comuna de {...} es contratada en un colegio particular subvencionado debido a un contacto que había trabajado en la escuela D{...}; en este colegio de dependencia particular es un establecimiento en que imparte talleres y clases de Educación Física, quedándose como coordinadora del área. En esa escuela le reconocen años de servicio, el perfeccionamiento y un porcentaje mayor de sueldo, situación muy beneficiosa que dura hasta que D. reclama en un consejo «que los profes no teníamos que hacer turnos en los recreos». «(...) [la directora me] pide que me adapte a la situación o que me vaya del colegio». A finales del 2012 la desvinculan del colegio. (D., mujer, 44 años)

A partir del 2013, D. entra al colegio C{...}, más conocido como P{...}, en la comuna de P{...}, enseñando las asignaturas de Educación física y Danza. En este colegio se enfrenta a la directora por la evaluación de desempeño. «(...) tuve rollos con esa directora porque la mina era profe de Educación Física (...) y en el momento de la evaluación me evalúa mal, me evalúa muy mal». D. apeló a este resultado por medio de un representante y, finalmente, le corrigieron la evaluación. «Argumenté todo lo que tenía que argumentar, puse en la mesa que lo que estaban planteando no era justo, que no era objetivo (la evaluación), y tuvieron que modificarme la evaluación». (D., mujer, 44 años)

Finalmente, la precariedad laboral también es expresada en un relato en la infraestructura deficiente de un colegio particular subvencionado, situación que vive R. el año 2013. En su relato da cuenta de falta de enseres domésticos básicos para la comodidad del profesorado, control de gastos excesivo por parte de los funcionarios y, también, ahorros que dificultaban el aprendizaje de las/os estudiantes.

«[En el colegio existían] condiciones muy precarias, no estructurales, pero teníamos que el comprar el gas nosotros, cocinábamos, calentábamos el almuerzo en el mismo lugar que en la sala de profes, no podíamos tener hervidor, teníamos que subir los termos dos veces al día, paqueaban los auxiliares si dejábamos el microondas enchufado sin ocupar, de un año a otro sacaba los tubos fluorescentes de la sala, dejaban menos, sin entender cuánto podía afectar el aprendizaje».

(R., hombre, 34 años)

7.2.6. Experiencias de Participación Social y Militancia en Organizaciones Docentes

En el siguiente apartado se analizan tanto las experiencias de participación social como las experiencias en militancia en algún colectivo u organización docente. En el primer caso, son experiencias acotadas a la participación en movilizaciones sociales que incluyan en sus demandas modificaciones educativas, ya sea a nivel local, regional o nacional. En el segundo caso refiere a vivencias como militante en organizaciones docentes, sean organizaciones de naturaleza sindical o pedagógica.

7.2.6.1. Participación en Movilizaciones Sociales con Contenido Educativo

Las experiencias en movilizaciones sociales con contenido educativo incluyen a la totalidad de los seis participantes, marcando un arco temporal de 46 años, desde la movilización alrededor de la campaña de la candidatura presidencial de Salvador Allende en 1970 —la cual ya revisamos en el apartado *Experiencias Constitutivas de Identidad Militante en las Escuelas Normales*— hasta la movilización del año 2015 que protagonizó el magisterio. De estas múltiples experiencias nos concentraremos, en general, en el arco temporal que va desde el 2005 hasta culminar con las movilizaciones docentes en el 2015.

En primer lugar expondremos las **movilizaciones sociales vivenciadas en el contexto universitario**, pero sin repetir sobre la primera experiencia constituyente de la identidad militante —que ya detallamos en el apartado *Experiencias Constitutivas de la Identidad Militante*—. Luego, en segundo lugar, agruparemos a todas/os las **experiencias de movilización social en contextos laborales**, sea por razones locales en determinados establecimientos, o por demandas nacionales, tanto acotadas al ámbito docente como ampliadas a otros actores educativos, lo que incluirá las grandes movilizaciones docentes del periodo 2014-5.

Participación en Movilizaciones Sociales en la Universidad

Dentro de las experiencias de participación en movilizaciones sociales aparecen una serie de experiencias que son comunes a las/os participantes, que fueron vivenciadas en el contexto de su formación docente y, por lo mismo, bajo el papel social de estudiante. Como algunas de estas experiencias ya aparecen nombradas en el apartado *Experiencias Constitutivas de la Identidad Militante*, en este caso se enfatizan otras participaciones en movilizaciones con el propósito de no redundar y, también, dar un panorama más exhaustivo de demandas, agrupaciones y contextos de lucha. Esta diversidad de experiencias se manifiesta en el espectro que va desde movilizaciones educacionales nacionales que involucran a sectores educacionales específicos hasta movilizaciones arraigadas en un territorio local con demandas específicas.

En el primer caso, L. narra su participación en el movimiento estudiantil universitario nacional que luchó contra el proyecto de ley que daría lugar al Crédito con Aval del Estado (CAE) durante el año 2005. Al año siguiente, también L. participa en la constitución del Polo Viña, lugar de articulación entre estudiantes de pedagogía de distintas universidades de Valparaíso con el fin de apoyar a las/os estudiantes de educación media que se estaban movilizandando a lo largo de todo el país durante el año 2006. En un ámbito local, durante el año 2007, tanto R. como L. participan en las movilizaciones que logran tanto la destitución del rector de la Universidad de Valparaíso, como el logro de la triestamentalidad en esta casa de estudios. Por último, el año 2008 L. forma parte de las movilizaciones en su universidad, en que varios colectivos confluyen en una alternativa a la federación.

Con respecto a las movilizaciones, L. participó en varios procesos durante su estancia en la universidad. El año 2005 fue parte del movimiento estudiantil en contra de la propuesta del Crédito con Aval del Estado (CAE). (L., mujer, 32 años)

El año 2006 se constituyó el Polo Viña, un espacio de coordinación de las/os estudiantes de Pedagogía de las universidades de Valparaíso y Católica de Valparaíso, en solidaridad con las/os estudiantes secundarios. «(...) básicamente fue juntarnos a, bueno, ahí peleábamos como “ya, ¿qué tenemos que hacer?, apoyar a los estudiantes; ¿cómo los apoyamos?” entonces dijimos, “la mirada era ir a las escuelas que están, a los colegios que están tomados, y preguntarles qué necesitan básicamente”. (L., mujer, 32 años)

En las movilizaciones del año 2007 [el colectivo denominado "Estudiantes Movilizados"] logró tanto la remoción del rector de la Universidad de Valparaíso, Juan Riquelme Zucchet, como elegir por medio de una votación triestamental al nuevo rector. (R., hombre, 34 años)

Ese año 2007 participa en las movilizaciones estudiantiles de Valparaíso que lograron sacar al rector de la Universidad de Valparaíso. (L., mujer, 32 años)

Durante el año 2008 se realizan movilizaciones en su universidad, año en que también varios colectivos estudiantiles confluyen en una alternativa a la federación, colectivos de la cual L. fue integrante. (L., mujer, 32 años)

Participación en Movilizaciones Sociales en Contexto Laboral

Las movilizaciones en que participan las/os entrevistadas/os en el contexto laboral son fundamentalmente del ámbito gremial, siendo la mayor parte de los relatos concentrados en las movilizaciones del periodo 2014-2015, por ser más recientes en el tiempo y, también, por haber destacado por su masividad y duración a lo largo del tiempo. Sin embargo, se narran otras experiencias relacionadas con las movilizaciones por la educación del año 2011 e, incluso, movilizaciones de años anteriores como la

movilización secundaria del 2006. A continuación se hará un repaso comparativo entre las distintas experiencias de los participantes por periodo: movilizaciones educacionales previas al 2014, la movilización docente del año 2014 y, por último, la movilización magisterial del 2015.

Movilizaciones educacionales pre 2014

Los relatos previos al 2014 son relativamente escasos entre los participantes, siendo los relatos más antiguos registrados los de A. y D. En parte esto se puede explicar por la mayor dificultad para recordar en el tiempo movilizaciones más antiguas. En los dos casos que rescatamos, la experiencia es distinta desde su involucramiento personal, siendo A. más testigo que protagonista, a diferencia del caso de D, más protagonista que testigo. A. recuerda que en las movilizaciones educacionales hasta al año 2011, existió una lejanía de parte de las/os colegas, la cual relaciona con el tipo de demandas en juego. Así, recuerda que la movilización de profesoras/es del año 1998 fue importante, pero que sus demandas eran de reivindicación salarial, lo que contrasta con las movilizaciones masivas del 2003 y 2006 ("Pingüinazo") en que los profesores/as estuvieron ausentes, ausencia que lamenta, ya que las demandas que levantaron los secundarios eran una crítica a la educación de mercado. Al contrario, D. participa activamente en movilizaciones locales de la comuna de C{...} en contra del cierre de varios establecimientos educacionales de la comuna, lo cual, por cierto, le genera consecuencias laborales al ser desvinculada de su trabajo e impedir, por lo tanto, su retorno a los colegios de la comuna por varios años.

«Es **angustiante**, por ejemplo, para las movilizaciones del 2003, el 2006, el 2011, ver a los estudiantes con cosas épicas con respecto a educación. No era menor que los chiquillos, empezaran a pedir, a decir que la educación no podía ser un elemento de mercado, no era menor. En este liceo estuvieron tomados como cuatro meses y los cuatro meses que estuvo tomado este liceo los profesores se fueron para la casa, ese **fue como un golpe fuerte**». (...) «En general los profesores se fueron para la casa, lo miraron desde la tele, el movimiento estudiantil, debimos habernos sumado».²⁸ (A., hombre, 53 años)

28 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Durante el año 2010 se realizan movilizaciones en la comuna de C{...} en contra del cierre de varias escuelas municipales, en las que D. participa activamente, incluyendo la paralización de las actividades por más de dos meses. A comienzos del año 2011, el alcalde {...} la desvincula de la comuna debido a haber participado en estas movilizaciones, y la incluye en una «lista negra» para prohibir su regreso a los colegios municipales de la comuna. «Yo no pude entrar a la comuna más, no pude, no podía volver a la comuna, era persona *non grata*, para la comuna, además era hija del {...}, que es el dirigente {...} del Colegio de Profes». (D., mujer, 44 años)

Las movilizaciones educacionales del año 2011 significaron un mayor involucramiento por parte tanto de R. como de Y, aunque desde lugares distintos, ya que R. estaba participando en un colectivo de izquierda, mientras que Y. era dirigente del Colegio de Profesores. En el caso de R. su involucramiento fue tanto en las acciones de protestas como en acciones de concientización en estudiantes y profesoras/es, apuntando a la coordinación territorial en los primeros y apoyando a la reflexión solidaria en los segundos. Así como en el caso de D. recién citado, R. también padeció consecuencias de esta participación al ser desvinculado del liceo a finales del año 2011 al ser calificado por el sostenedor como una amenaza al establecimiento. En el caso de Y. esta movilización es recordada, en su rol de dirigente, como un importante apoyo a la movilización de las/os estudiantes, entregando tanto sostén logístico como espacio físico de encuentro para actividades de propaganda y de convivencia; así, Y. vivenció positivamente estas movilizaciones, validando su rol de guía.

Durante el año 2011 empieza a militar en un colectivo de izquierda con otros profesores del liceo. En este contexto empiezan las movilizaciones estudiantiles del 2011, participando en los cortes de calle, de las marchas y otras acciones de protesta. Con la evolución de las movilizaciones, R. decide transmitir la molestia «de la calle» al colegio. «Entonces yo traspaso esta molestia al liceo y la traspaso desde dos frentes: uno desde el Centro de Estudiantes, pero que toman fuerzas ellos mismos, de forma autónoma, que los estudiantes se coordinan con los estudiantes del territorio» y, lo segundo, por medio de los profesores. «Y empiezo a plantear que hay que

enarbolar niveles de solidaridad, niveles de manifestación, así, pero con cartas, paros reflexivos, a eso, muy piola». Estos intentos de politización llevan a ser considerado por el sostenedor como «el enemigo número uno, por simplemente plantear estas cuestiones; que eran dos vías paralelas, como la politización, yo la llamaría inevitable del centro de estudiantes y mi intento sí, más consensuado, digamos, y concienzudo de movilizar a los profes, junto con este grupitos de amigos». Esta politización desemboca a que el 28 de diciembre del 2011 lo desvinculen del establecimiento. (R., hombre, 34 años)

En las movilizaciones estudiantiles del 2011, el Colegio de Profesores tuvo una activa participación en apoyo a los estudiantes. «Nosotros permanentemente íbamos a dejarles mercadería, organizar conversatorios. Aquí estuvo MiraDoc, el cabro del MiraDoc, entregando películas, La Doctrina del Shock, entregándoles distintos elementos para que los cabros empezaran a visualizar. Yo creo que de alguna manera ahí también fui una guía (...)». «Y **me gustó, me gustó** que este fuera un espacio de diálogo, de encuentro, donde los cabros sabían que podían llegar a la hora que llegaran, y aquí había café, había pancito, y poder acompañarlos, y poder estar con ellos». «(...) **siento que nosotros**, como Colegio de Profes, fuimos un aporte importante, en lo material y en parte en lo intelectual. Fuimos un aporte importante».²⁹ (Y., mujer, 68 años)

Movilizaciones 2014

La participación de las movilizaciones del año 2014 fue heterogénea entre las/os entrevistadas/os, desde el caso de A., quien reconoce no haber participado, hasta los casos de gran involucramiento, como el caso de L. y R, pasando por un involucramiento intermedio como el caso de M. y Y.

De los que participaron se narran aspectos internos de la movilización —como en el caso de M.— quien remarca la deslegitimación de cierta dirigencia nacional de Colegio de Profesores por prácticas no-democráticas, lo que llevó a nuevas formas de organización, cambiando la relación institucionaliza-

²⁹ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

da entre dirigencia y bases magisteriales, algo que se sintetiza R. con la frase «la espuma de las bases superó el mar de la burocracia». En este mismo sentido, Y. da cuenta del agotamiento personal que le generó la pugna entre los dirigentes del PC con el resto de las/os representantes, lo que redundó, según ella, en la poca participación en la comuna de R{...}, factor disuasivo que se sumó tanto al miedo a represalias laborales como a la sensación de falta de avance en las negociaciones.

Además, L. recuerda que la dirección del CdP omitía varios asuntos que afectaban al profesorado, como asuntos legislativos o el mismo proyecto de la carrera docente, lo que llevó a que en las movilizaciones las/os compañeras/os del MUD estudiaran estas temáticas para socializar estas discusiones con otras/os docentes, y, también, que una de las demandas de las movilizaciones fuera la realización de consultas a las bases del CdP sobre las conversaciones que adelantaba con el Mineduc.

«No, fui mucho más institucional [en las movilizaciones del 2014] en ese sentido, no siendo gajardista». (A., hombre, 53 años)

«(...) hubo grupos de colegiados y colegiadas de algunas comunas que desconocieron a sus dirigentes, ¿ya? Y los deslegitimaron y pusieron otros, otras dirigentes, dirigentas, coordinadores, llamémoslos como sea. Eso a mí me pareció un acto no solo de rebeldía, sino un acto de autonomía importantísimo». «(...) razones había de sobra, porque había muchos dirigentes que, yo te lo conté también la otra vez, que tenían... mandatados por su comuna tenían que votar “A” e iban allá, a la asamblea nacional, y votaban “B”, esa cuestión se daba mucho poh». (M., mujer, 51 años)

«(...) en la A{...} fue muy potente, weón, porque el nombre Rebelión de las Bases está muy bien puesto porque la espuma de las bases superó el mar de la burocracia, ¿cachai?» (R., hombre, 34 años)

«Sí, sí participé, pero yo no tuve protagonismo...» «(...) nosotros como comuna estuvimos súper bajos ahí. Yo, digamos, escuela por escuela, tenía que conquistar almas. Pero tuvimos muy poca participación de los profes y con este tema del **temor al descuento**, del **temor a la represalia** y considerando que aquí había más de un 60% de profes a contrata, esas son todas limitantes para la participación...». «Además había una gran pugna en el Colegio de Profes. **Era agotador** ir a las asambleas nacionales y terminar siempre peleando los PC con los demás, **muy agotador**. Y el directorio que tenía, cuando llegaba a dar cuenta, después que daba cuenta, yo decía “Oye, pero prácticamente quedamos donde mismo, o sea, **uno siente que se tomaron acuerdos, que pudimos llegar a...**”. «Sí, pero al final del día todas esas cosas vienen con letra chica poh, y todas esas cosas terminaban cargando igual a los profes».³⁰ (Y., mujer, 68 años)

«Y se nos ocurrió empezar a agitar, como venir a meternos a una asamblea del Colegio de Profes, tirar consignas en las redes. Y de repente empezó a prender poh». En esta movilización, junto con el resto de los /as compañeros/as del MUD, estudian varios asuntos legislativos que afectan al profesorado, y los discuten con el resto de profesores/as, porque estos problemas no estaban siendo visibilizados por la dirección del Colegio de Profesores de entonces. «Ya, hay que estudiar bien la carrera docente, hay que estudiar todos los temas que están siendo negociados y hay que trabajarlos con los profes. Y ahí el colectivo, el MUD en ese entonces, nos empezaron a llamar para hacer presentaciones en escuelas, talleres, como para explicar lo que estaba pasando». Una de las demandas principales del MUD para estas movilizaciones fue la realización de consultas a las bases del Colegio de Profesores sobre lo que se estaba discutiendo entre el Ministerio de Educación y el Colegio. (L., mujer, 32 años)

30 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

M. también reconoce la importancia de las movilizaciones del 2014 porque se abrió un espacio para hablar de pedagogía. R. recuerda la potencia de las movilizaciones del 2014, la cual explica por tres razones fundamentales: la precarización del profesorado, el precedente de las movilizaciones del 2011 y, por último, el catalizador de la mala gestión de Jaime Gajardo —entonces presidente del Colegio de Profesores—. R. recuerda estas movilizaciones como una especie de «doble vida» al tener que cumplir tanto su jornada laboral ordinaria en dos colegios particulares subvencionadas, como participar en las acciones de protesta en las bases del Colegio de Profesores de T{...} y en la planificación estratégica en el MUD, además de apoyar en las tareas de militancia de la organización en contexto de movilizaciones.

M., además, reconoce de las movilizaciones del 2014 el hecho de que se ocuparan muchos de los espacios como lugares para conversar de pedagogía. (M., mujer, 51 años)

«Fue **maravilloso** [las movilizaciones del 2014] y se debe particularmente a [tres cosas]: uno, a un estado permanente de precarización del profesorado y, por tanto, cuando hay lógicas reivindicativas prenden (aunque nuestro horizonte es superar lo reivindicativo permanentemente). Entonces, la Rebelión de las Bases tenía doble sentido: uno en el sentido reivindicativo pero también estaba el sentido más pedagógico laboral que es la carrera docente, aunque partió con la agenda corta que se llama, ¿no? Los 4 o 5 puntos de la agenda corta. Entonces por un lado estaba todo ese sentido y, por otro lado, bueno, venía la espumita del 2011, por decirlo así. Varios que habían sido... Hay una generación muy bonita en Chile que es que el [2006] fue secundario, 2011 universitario y 2014 fue profes ¿cachai?... **Maravilloso**. Yo viví el 2006 como universitario, y 2011 y 2014 como profe. No estoy en esa generación, pero (...) conviví con ella. Ehhh... entonces ese es otro factor que no se puede dejar de lado... (...) Y por último... me atrevo a decir que lo más potente fue que Gajardo se transformó como en un María Antonieta de la Revolución Francesa poh, no ves cuando cuentan siempre que la loca dice: “¿Por qué alega el pueblo? Por-

que no tiene pan”... “pero si no tiene pan, que coman pasteles”, dice ella ¿cachai?, y el pueblo queda pa' la cagá con esa weá y va a quemar todo. Entonces, yo creo que Gajardo fue un María Antonieta, fue un catalizador con su mierda, ¿cachai?». ³¹ (R., hombre, 34 años)

«Ehhh... entonces tuve una doble vida, weón... Trabajaba como un profesor neoliberal en las mañanas y en las tardes me iba directamente a las bases, al Colegio de Profesores de T{...}, a poner mi cuerpo y mi mente a disposición de la movilización». En el aspecto militante participó en «el trabajo estratégico que estábamos haciendo como MUD, línea política, cuáles eran los principios tácticos, cuál era el sentido de la movilización, comunicaciones, propaganda, concientizar, motivar, etcétera; estaba el trabajo del MUD gigante que me requería todas las noches correos, todas las noches llamados, todas las noches etcétera, visitar escuelas». (...) «Entonces la viví con esa contradicción permanente **que no me gustó**, por decirlo así. Me **hubiese encantado** trabajar con mis colegas en el liceo, ¿cachai?, hacer jornadas de reflexivas. Ehhh... en los dos liceos particulares subvencionados casi no hicimos nada más que informarnos en la sala de profesores, entre nosotros y nosotras». ³² (R., hombre, 34 años)

Movilización 2015

Todas/os las/os entrevistas/os participaron de las movilizaciones docentes del año 2015. En el caso de A. su involucramiento fue gradual, hasta convertirse en una especie de consejero de los dirigentes comunales, pero esta relación se vio empañada por la experiencia de rebeldía de los «dirigidos» al finalizar las movilizaciones. Por otro lado, a M. experimentó una situación similar con respecto a las movilizaciones del 2015 —como lo relatado por R. en relación a las movilizaciones del 2014—, por la contradictoria «doble vida» debido a su doble jornada, ya que solo pudo paralizar en su jornada en el colegio municipal, manteniéndose en clases en el colegio particular subvencionado, lo que, según sus palabras, le «cortó absolutamente toda la leche». M. recuerda que se hicieron actividades convenciona-

31 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

32 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

les en las movilizaciones docentes: charlas en los colegios, pancartas, etcétera, actividades en que se dedicaban los integrantes del MP junto con las/os dirigentes del CdP, tanto en el comunal de G{...} como en el de R{...}.

«Al final tomé parte del liderazgo de esta comuna, iba sumándome de a poquitito, vi que los dirigentes eran nuevos y la movilización era grande y, obviamente, no es difícil meterse y ocupar al tiro, agarrar el timón, porque uno tenía esa tremenda chapa de dirigente y en una comuna... Me pasaron el timón y no lo tomé directamente, yo le indicaba a los dirigentes cómo estábamos, qué es lo que había que hacer, pero igual ya ahí vi una diferencia tremenda de lo que nosotros éramos, de aquellos que habíamos estado en la lucha ochentera». «**Cansador**, tuvimos hasta presos todos un día, cuando nos tomábamos la carretera». (...) «**Y lo más que me incomodó**, sino es que **me dolió a lo mejor, me pegó una patá en la guata** en mi autoestima de dirigente y de líder, que al final de la huelga se descolgaron de nosotros ¿En qué se descolgaron? Porque nosotros dijimos “la huelga se acabó”, un día viernes, “se acabó, no hay más”. Y ese día viernes un par de profesores dijeron: “no, teníamos que seguir en huelga, tenemos que seguir en huelga hasta el día miércoles, porque estamos **muy cansados** de tantos días de huelga”». ³³ (A., hombre, 53 años)

«No pude estar completamente en las movilizaciones porque yo tenía unos días en el colegio subvencionado y los otros en el colegio municipal, entonces eso me cortó absolutamente toda la leche. Entonces yo estaba en paro jueves y viernes, y martes y miércoles tenía que ir al colegio, porque mi colegio era subvencionado y allí no había nadie en paro». (...) «Se hicieron, típico: se hacían charlas en los colegios desde cuestiones gremiales hasta cuestiones pedagógicas. Ya, entonces, los del MP [movimiento pedagógico], que trabajaban en G{...}, exceptuándome a mí,

³³ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

ellos llevaron allá la movilización: llevaban información, hacían pancartas, todo lo que había que hacer. Ellos lideraban junto con la directiva de G{...}, eso se hizo, tanto en el liceo como en el... Los otros [integrantes del] MP, que trabajaban aquí en R{...}, se dedicaron al comunal R{...} (...): que son la {...} y el {...}. Ellos se dedicaron a estar aquí. La {...} y el {...}, estuvieron todos los días en el Colegio de Profesores (...)» (M., mujer, 51 años)

Para R. la movilización del 2014 alimentó la movilización del 2015, la que considera que es la movilización más grande de las/os profesoras/es de los últimos treinta años, destacando la movilización de más de cincuenta días. En el caso de D., su participación en acciones colectivas fue alrededor de la coordinadora con otros dirigentes de varias comunas de Santiago. Finalmente, L. recuerda la dificultad y consecuente agotamiento para mantener la movilización invernal durante tanto tiempo.

«Entonces creo que la Rebelión de las Bases alimentó lo que nosotros le llamamos como MUD la “Primavera del profesorado”, que es la movilización más grande de los profesores de los últimos 30 años. No hay movilización más grande en los últimos 30 años que las movilizaciones del 2014-2015, no hay. Hubo paros de 55 días, por ejemplo, cosas muy potentes. Dime, un paro de 55 días... eh... eso poh... entonces en T{...}, particularmente, se vivió desde las bases y por eso digo que el nombre estaba muy bien puesto porque las comunas aledañas a T{...} se movilizaron mucho, todas, y T{...} quedó como la ciudad reaccionaria, que lo es». (R., hombre, 34 años)

D. en las movilizaciones del año 2015 participa activamente, formando una coordinadora con otros dirigentes de C{...}, L{...} y S{...}, generando acciones como la Marcha del Circo, la Marcha del Silencio, el emplazamiento al ministro de educación Nicolás Eyzaguirre, la toma de la Alameda. (D., mujer, 44 años)

«De hecho si tú me preguntai **cansa menos** estar trabajando, estar haciendo clases, que levantando un paro. El paro era convocar a los colegas todos los días con un desayuno, tener una agenda de actividades de movilización o si no, no llegaban al paro. Y eso, **eso fue terrible**».³⁴
(L., mujer, 32 años)

A., D., M. y R., evalúan como gran derrota del movimiento docente la experiencia del 2015, pero mientras ni A. ni D. rescatan otras ganancias de peso, tanto M. como R. sí lo hacen. A. narra la derrota magisterial como un acto doloroso, como un «abofeteamiento» de la realidad, ya que el gremio se mantuvo débil y la dirigencia lejos de las bases, aunque sí valora que en estas movilizaciones haya estado presente una novedosa demanda de desarrollo pedagógico. En este mismo tono, D. evalúa una profundización de la resignación del profesorado producto del fracaso en las movilizaciones del 2014 y 2015, el cual evalúa como difícil de superar en las condiciones actuales. Las también pesimistas evaluaciones de las movilizaciones del 2015 de M. son debido, en primer lugar, al desgaste tanto para las/os docentes como para las/os dirigentes, y, en segundo lugar, al esperable fracaso en el objetivo de las movilizaciones. Por último, al igual que A. y M, R. evalúa como una derrota importante frente al gobierno el haber perdido la dirección de la carrera docente, en clara oposición a las demandas del magisterio, diagnosticando que este marco regulatorio durará treinta años y con una consecuente desmovilización producto de la derrota.

«Simplemente, igual **siempre te incomoda un poco y te apena un poco**, que la realidad te charchetee cada cierto tiempo, que te abofetee». Aunque considera que esta movilización tenía características distintas a otras recientes del profesorado como, por ejemplo, la estructura del desarrollo pedagógico. Pese a esto, «pero, al otro día, al amanecer siguiente después de la movilización, el mundo siguió girando». «No hizo crecer al gremio. No creció el gremio, el gremio no es más fuerte, el gremio todavía está lejos de los profesores. Hay que ser sincero en eso. Si el gremio se hubiese fortalecido, si los profesores se hubiesen sentido identificados por el Colegio de Profesores...». (A., hombre, 53 años)

34 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

(...) evalúa que el **agobio laboral** ha llevado a una **resignación del profesorado**, lo cual empeoró con el fracaso de la movilización del 2015. «Entonces, hoy en día los profes están, como te digo, **en una resignación**, y está difícil, siento yo, sacarlos de ese estado porque las condiciones son adversas, son adversas. O sea... La movilización del 2014, del 2015, son determinantes, **nos aplastan el 2015**, instalando igual la carrera docente».³⁵ (D., mujer, 44 años)

«Bueno, yo te voy a decir que yo no le tengo mucha confianza a esas cosas, en el sentido de que... **Me alegra cuando hay movilización**, pero yo sé en qué van a terminar poh, porque no hay ninguna movilización en que yo no he estado... (...) El tema es que cuando terminan las movilizaciones generalmente se termina no ganando nada, en términos... en términos duros no se gana nada poh. Y... y más encima **hay un desgaste** de los profes. Más encima las corporaciones o los colegios o los DAEM... te obligan a recuperar, si es que quieres tú que te paguen poh. Se negocian a veces algunos días que te pagan sin que tú los recuperes, pero la mayoría hay que recuperarlos. Significa inventar horarios después de clases, los días sábados, y ese es un gasto energético increíble para las comunidades educativas poh. Y ahí muere todo lo que nació en un paro, muere con eso, ahí muere, porque el profe no quiere... ahí sí que no quiere ir a ninguna una cosa, porque hace sus clases y después se tiene que quedar jornada extensa para poder recuperar lo que se perdió mientras estábamos en paro, o tiene que ir los días sábados, y eso es... **es horrible eso poh. Y es horrible para los dirigentes igual** poh, porque después con esa cara tenís que decir “miren, pucha, se ganó esto”, son cosas súper mínimas poh, pero resulta que hay que recuperar, hay que hacer esto. Y qué dicen los profes: “¿Y para qué estuvimos tanto en paro?, que nos dijeron que íbamos a ganar esto”».³⁶ (M., mujer, 51 años)

35 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

36 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

[R.] considera que el magisterio sufrió una derrota importante frente al gobierno con respecto al sentido de la carrera docente, una «carrera docente que termina por liberalizar la profesión docente. O sea, Friedman aplaude desde su tumba la carrera docente en Chile, por hacer competencia, por hacer que en una misma sala de profes, 30 profes tengan salarios distintos, weón, pese a que tengan las mismas horas, por ejemplo». «(...) [en la] movilización 2015 no se ganó nada poh, más que las experiencias, más que los aprendizajes, ¿no? Es más, no se ganó nada y además de aquí a treinta años estamos supeditados a estas leyes de mierda. Así, no hay otra forma, porque además estamos en una fase como de repliegue de las masas movilizadas y una fase de repliegue que ni siquiera es de repliegue táctico, sino que **repliegue temeroso, adolorido**, ¿cachai?, porque hubo despidos, hubo persecución y un repliegue que ha durado más de lo que **nos gustaría, incluso**». ³⁷ (R., hombre, 34 años)

Sin embargo, M. valora aspectos de la movilización tanto de bienestar subjetivo como de formación, ya sea dentro del gremio —una mejor relación entre colegas, mayor conciencia de derechos laborales y, sobre todo, la discusión y difusión de temas pedagógicos y, en particular, sobre la carrera docente— ya sea fuera del gremio —mayor sensibilidad social hacia temas educacionales y, en particular, hacia asuntos docentes—. Además, M. resalta en su relato la reconfiguración de decisión entre base y directorio, docentes de base que recuperaron «las decisiones que antes tomaban los directorios», cuestión que había emergido en las movilizaciones del año anterior. Por su parte, R. rescata la capacidad organizativa del magisterio con su más de cincuenta días de movilización y la posterior articulación de la disidencia de la conducción nacional del CdP —coincidiendo con M. en lo respectivo a la democratización del magisterio y, también, coincide en relación a la formación de un profesorado más informado de la política educativa nacional—. Finalmente, L. rescata el conocimiento que se adquirió como MUD de la realidad tanto de las instituciones escolares como de las/os correspondientes trabajadoras/es de estos espacios, lo que, además, ayudó a sumar nuevos integrantes a esta organización.

³⁷ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

A pesar de este diagnóstico, M. considera que las movilizaciones es «como una especie de terapia» y, además, un cambio en la relación entre colegas y en el aprendizaje: «se gana en un tipo de convivencia distinta, se gana también en autoformación, yo creo que sí, se ganó un poquito en conciencia, sí poh». Agrega que «en algunos espacios se logró una cuestión más de tipo sindical, como que los profes estuvieran más pendientes de que no se les vulnerara los derechos laborales». En particular, M. destaca la mayor sensibilidad social que se logra respecto a temas educacionales que ponen en el foco público las movilizaciones de los/as profesores/as. «(...) hay sensibilizaciones frente a los temas, eso sí. Y una cosa que el otro día sacábamos en cuenta que había cambiado es la percepción de la gente respecto de las movilizaciones docentes, o sea, la gente común y corriente, ¿ya? **Antiguamente había más rechazo de los apoderados y de las apoderadas** respecto a los paros: “ya están en paro, que andan reclamando plata”, ¿no cierto?, “y los niños están sin clases...”, y toda esa... esa canción ha cambiado. Y hay mucha **más gente que se siente sensibilizada al tema de los profesores, o de la educación**, no vamos a hablar de los profes, porque en realidad es de la educación. Eso, eso, yo creo que lo puntualizaría como una ganancia».³⁸ (M., mujer, 51 años)

«Yo creo que eso fue un resultado del 2014: hablar de carrera docente, hablar de temas pedagógicos que hacía tiempo que no se hablaban. Los últimos paros habían sido de plata, la ley SEP y esas cuestiones. Dio un espacio para hablar de cosas que antes no se habían hablado. La mayoría de la gente se preparó, leyó, sabía lo que se hablaba de la carrera docente, sabía qué no era bueno de esa propuesta del gobierno. En general son cosas que los profes sabemos también poh, por la misma experiencia, pero discutirlo con otros colegas, por supuesto, que es una ganancia de todas maneras poh. Yo creo que en autoformación se ganó, en discutir temas que no eran de plata,

38 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

sí. Y lo otro que se ganó, que tiene que ver con eso que... los profesores se apropiaron de las decisiones que antes tomaban los directorios». «Eso, por ejemplo, es una novedad. Muchos, muchas directivas comunales del Colegio de Profesores fueron sobrepasados por los **profesores que querían hacer otra cosa**. Eso es nuevo. Eso ocurrió porque los **profes se aburrieron**, que ya había pasado... siempre ha pasado eso, de que las comunas dicen... frente a la votación x ellos dicen «B», y va el dirigente allá y al votar vota «A». Eso lo habían hecho muchas veces. La gente ya se había dado cuenta, pero, ¡cómo lo ibas hacer si los otros ya habían votado! No se poh. Entonces eso tiene que ver con la Rebelión de las Bases, que le llaman ellos, tienen que ver con eso, tiene que ver con que los profes de base son los que... en última instancia toman la decisión de lo que debe hacer esa dirigencia comunal, que así tendría que ser. Lo que pasa es que el Colegio de Profesores lo entiende al revés, el Colegio de Profesores tradicional entiende que los dirigidos quieren un dirigente que los dirija, no que los escuche, o que los escuche pero que los dirija según su criterio».³⁹ (M., mujer, 51 años)

Como evaluación del periodo de movilizaciones, R. rescata el aprendizaje de lucha que demostró capacidad organizativa en el magisterio, quedando en la historia como la movilización docente más grande del profesorado en el siglo XXI, la articulación de la disidencia para cambiar la dirección del Colegio de Profesores, la democratización del magisterio y, por último, la formación de un profesorado más claro respecto de la política educativa». (R., hombre, 34 años)

39 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Y teníamos agenda semanales así como tal día, tal escuela, tal hora y nos llevaban, nos iban a buscar en auto, “oye vamos a Puchuncaví, ya vamos acá, no sé qué”. Y nos movíamos por muchas escuelas y **los profes motivados**». «Crecimos mucho, además, se sumó mucha gente y aprendimos un montón; así como “oye si realmente nos están engañando, como no logramos verlo” Entonces eso yo creo que fue para mí una tremenda experiencia».⁴⁰ (L., mujer, 32 años)

Una situación coincidente en distintos territorios aparece en dos relatos —caso de L. e Y.—: el fallecimiento de un colega producto de las movilizaciones, lo que, para ambas, representaría la derrota del movimiento. En el caso de L., esto habría ocurrido por una enfermedad adquirida a raíz de la represión policial, mientras que en el caso de Y. se debió a que el docente evitó tomar licencia laboral para alcanzar un bono salarial por asistencia completa.

A este casancio se suma el hecho que L. considera que **se fracasó en esta movilización**, lo que simboliza en la muerte de un colega, dirigente comunal histórico de Valparaíso, quien luego de haber participado en una marcha, ser mojado por el guanaco y haber sido detenido por varias horas, desarrolló una neumonía. «Entonces fue como **el golpe más fuerte de todos poh**, después que nos encontrábamos en la calle, nos encontrábamos con los mismos lienzos en el funeral».⁴¹ (L., mujer, 32 años)

Que más encima se murió este profe, este profe que todos los días preguntaba “Profesora, y usted cree que nos van a descontar, no estamos preparados...” «[Muere] como a la semana, como a las dos semanas en que habíamos vuelto. Porque **no quiso pedir licencia** porque iba a perder el bono que la CORMUN le da a los profes si no faltan ni un día, ni una hora, en todo el año. Entonces eso a mí me parece, pero...; y está instalado eso en la epidermis de los profes. “No, no

40 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

41 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

puedo pedir permiso porque después me van a descontar”. Y si no, son los otros los que se encargan de decirle “Oye, vamos a perder el bono que por colegio nos van a entregar, entonces no podís faltar”». ⁴² (Y., mujer, 68 años)

En varias/os de las/os participantes, las movilizaciones generaron consecuencias, ya sea en el plano objetivo y, también, en el plano subjetivo, vivencias experimentadas como positivas o negativas. En el primer ámbito, en el caso de R. la movilización llevó a exponer ciertas críticas de uno de los establecimientos en lo que trabajaba, lo que derivó en que lo desvincularan de este liceo —tal como también le había ocurrido en las movilizaciones del 2011, o como le había sucedido a D. en las movilizaciones del 2010, ambas situaciones ya detalladas en otros acápite—. Por su parte, en el caso de L., la vuelta al liceo el año 2016 fue tensionada por una serie de recientes problemas —disminución de matrícula, aparición de pandillas, tráfico de drogas—, lo que generó conflictos en distintas posturas dentro del profesorado del establecimiento, lo que se ve agravado por la apatía producto del fracaso de la movilización del año 2015.

«Me llamaron así a la sala de profes, una ridiculez, entonces me empecé a enfrentar. Y yo empecé a criticar la despolitización del espacio, el ser un gato de chalet de {...} y empecé... La estandarización y lo punitivo, respecto a pensar distinto, empecé a criticar eso. Entonces, me enfrenté al director y supuestamente el director se escudó en que yo no quería estar ahí, y que él había escuchado un par de veces mi discurso anti PSU y que eso no era compatible con la visión pedagógica del establecimiento. Eso, ¿cachai?, y ahí me echaron de ahí». (R., hombre, 34 años)

L. experimenta durante el 2016 que el proceso de presión que vive el liceo debido a la disminución de la matrícula, la migración de estudiantes hacia los colegios particulares, lo cual lleva a que el liceo experimente muchos nuevos desafíos —aparición de pandillas, tráfico de drogas, peleas con arma blanca—. Esta tensión lleva a buscar responsables, generando la discusión entre

⁴² Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

los profesores más tradicionales, que explican la situación por la falta de autoridad, y otro grupo, en el que se encuentra L., problematizando el sentido de, por ejemplo, las pruebas estandarizadas. Por el desgaste de la movilización del año 2015 «ya no había ánimo tampoco para movilizarse», lo que llevó a que las soluciones se buscaran dentro del colegio. «Y... y el 2016 eso se acentúa con todas las dificultades (son los coletazos yo creo (...)) de la movilización, yo creo que tuvimos el 2015, de profes, que sería el impacto donde ya no había ánimo tampoco para movilizarse). Entonces había que buscar culpables ese año». (L., mujer, 32 años)

Por otra parte, en el plano íntimo, D. posterior a las movilizaciones, por un lado, confirma la importancia de la labor docente, la necesidad de la unidad entre las/os profesoras/es, dándole sentido al trabajo, pero, por otro, es diagnosticada con depresión al volver al trabajo, debido a la situación de violencia que se experimenta en su establecimiento. La construcción de identidad docente también surgió en el relato de L., quien considera que esta identificación «cuaja» en las movilizaciones y la consecuente organización, pasando de una «profesora profesional» del aula a una «agente transformador» del país, proceso ayudado por la obligación del ejercicio reflexivo en un ámbito social ampliado —las movilizaciones como organización MUD—. Por su parte, Y., quien se había mostrado esperanzada al comenzar el movimiento, por un lado valora el aprendizaje personal enriquecedor al desarrollar una mayor tolerancia hacia los colegas, pero, por otro, se desilusiona por la situación posterior a la movilización como las recuperaciones de clases los días sábado en la tarde; a esta decepción se sumó un hurto de dinero que sufrió en las dependencias del Colegio de Profesores. Esta combinación de situaciones la llevó a tomar la decisión de abandonar labores dirigenciales, con cierta resignación frente a las posibilidades actuales de cambio en el magisterio.

«(...) es que creo que antes tenía como la idea de la profesora profesional que va a trabajar, pero cuando entrai al trabajo y te das cuenta de que está evidentemente precarizado, te identificas con todas y todos los trabajadores del país, independientemente de que sean o no profes poh. Y esa identificación para mí **tuvo sentido**, cuajó con la movilización y **tenía sentido** el trabajo que yo hacía antes de apoyo a sindicato, que era cuando estaba en la universidad». «(...) lo que cuaja es

este sentido de luchar por generar transformaciones que antes, claro, yo luchaba apoyando sindicatos, pero no luchaba como trabajadora, sino que luchaba como universitaria que apoyaba. Entonces ahora cuaja esta idea de luchar siendo trabajadora, como que ahí está esa comprensión. Eso por un lado, pero también hay discusiones nuestras como profe en el colectivo de ¿qué somos?, ¿cómo nos identificamos?, ¿profesionales?, ¿somos trabajadores?, ¿pertenece o no a la clase trabajadora? Y esas son discusiones que estamos dando paralelo al proceso, no necesariamente de esta movilización, sino que de organización». Además, la movilización obligó a verbalizar la problemática docente en la sociedad, más allá de los espacios con los colegas o directivos, convirtiéndose en un tema de discusión social, lo cual obliga al ejercicio reflexivo, produciendo, además, un efecto espejo en estas conversaciones. «(...) lo otro es que la movilización nos hace verbalizar las comillas problemática docente, porque antes tú lo puedes conversar con tus colegas, lo hablas en una asamblea, en el colegio de profes, pero con la movilización sale y se transforma en un tema en las familias poh, “Oye y de verdad a los profes no les pagan?, ¿oye y de verdad trabajan en la casa después de la... ¿Trabajan diez horas a la semana [extra de la jornada laboral]?”⁴³ (L., mujer, 32 años)

«Y sí poh, yo creo que lo más relevante de la movilización es la experiencia de profes, es reconocerse como un agente transformador (...) a nivel país. No es una transformación en el aula que yo creo que era la mirada que tenía antes cuando estudiaba Pedagogía, lo veía todo a nivel del espacio de la escuela. Después dije “no poh, el profe organizado a nivel nacional” eso es, el movimiento pedagógico, eso es, lo que es la tarea del profesorado, aparte de las labores en la escuela, entonces yo creo que ahí, eso las movilizaciones me ayudaron a entenderlo un poco. Sí, por ahí va». (L., mujer, 32 años)

43 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Para D. estas movilizaciones no modificaron su visión de ser profesora, si no, por el contrario, la confirmando, «reafirmando lo importante de la labor, lo trascendente de la labor y la necesidad de unidad» y, también, fortaleciendo su identidad como profesora. A su vez, la movilización en otras/os profesoras/es le **dio sentido a su trabajo** «porque tú estai generando, tu lucha tiene que ver con la dignidad, con tu dignidad para ejercer la profesión, por dignificar la profesión docente, entonces eso **nos hace sentido a todos poh**». ⁴⁴ (D., mujer, 44 años)

«(...) de vuelta del paro que fue de la movilización que fue más de sesenta días, o casi sesenta días, me viene una depre terrible. **No quería ir a trabajar** a esa escuela, **me cargaba** la escuela, me costaba levantarme en la mañana, empecé a llegar tarde todos los días. La violencia que existía entre los niños y con los profesores era tremenda, y el tema no se abordaba, y **eso me empezó a violentar a mí**». ⁴⁵ (D., mujer, 44 años)

«Pero esta movilización de profes del 2011 [se refiere a la del 2015] fue potente para mí, potente, crecedora, enriquecedora. Creo que me hice un poco más sabia, ¿sabis por qué? Porque caché algo que antes lo tenía en teoría nomás. Yo dije: “aquí nos juntamos, todos somos profes, todos somos iguales porque somos profes”. ¡No, nada más lejos de eso! Todos somos distintos. Profes que te venían a preguntar: “colega, usted cree que nos van a descontar”, “colega, es que mi directora me está llamando por teléfono pa’ la casa”, “colega...”. Colegas súper miedosos, colegas súper peleadores, colegas frescos de rajadas, y colegas amarillos que nunca llegaron aquí también. Sí, eso hay que reconocerlo, pero no le descontaron un día a nadie, cincuenta y siete días de paro, ni un día a nadie. Todos los días inventando aquí, por eso que fue crecedor. ¿Y por qué me

44 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

45 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

hice sabia? Porque entendí, o sea, no soy sabia como un sabio, si no que entendí... que yo tengo que aceptarlos a todos distintos como son, que llegan aquí ya es un plus, ¿ya? De ahí pa' adelante empezar a trabajar». (Y., mujer, 68 años)

«¿En qué sentido **yo me desilusiono de esto**? En el sentido de que, (...) **conservaba la esperanza** de que algo cambiara, después de este paro. Yo decía: “¡ahora sí, ahora sí que van a venir cambios, ahora sí, ahora!”. Pero a la semana ya los profes estaban: “no, es que la directora nos inventó (...) el calendario de recuperaciones hasta las siete de la tarde los días sábados”. Es que no puede ser porque nosotros hicimos... fue otra cosa. Y trabajando con la CORMUN, con el secretario ministerial, de manera de... de cuadrar, y tratando de que el profe fuera el menos perjudicado porque, ya que no le habían descontado, que le habían pagado su sueldo, para que pagara la cuota del auto, para que pagara la universidad de sus hijos, para todo eso, ya era un avance». «Claro... si yo lo miro objetivamente, en 57 días ¿tú vai a poder cambiar lo que viene desde décadas? Y además con esa **gran presión por parte de los directores** que se hacen parte de ese otro sistema de presión de sembrar la mala fe entre unos y otros, la competencia... a cualquier costo». ⁴⁶ (Y., mujer, 68 años)

«(...) y ahí me robaron mi cartera y me robaron todo». «Ahí dije a lo mejor estoy dando la hora yo. A lo mejor son otros los que tienen que venir aquí, que tengan más capacidad (...) para sobreponerse a estas cosas... Yo ya no... **no quiero más guerra**». ⁴⁷ (Y., mujer, 68 años)

46 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

47 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Por lo tanto, esta movilización del 2015 ratificó en Y. que es posible ser un transformador social, pero en un contexto distinto al actual. «(...) hay que partir de abajo, de los cabros que tienen inquietudes por la pedagogía, de los cabros que no les cortan las alas mientras están en la u y terminan estudiando para un profe y guardando sus sueños en... en cualquier lado». «Pero me reafirmó que cada vez es más difícil en este sistema neoliberal. Que tal vez, no sé, hay que cambiar la constitución primero, para poder tener más libertad de acción... Y no sé dónde va a desembo- car, pero lo que tengo certeza es que de los cambios tal vez yo no los vea». (Y., mujer, 68 años)

7.2.6.2. Militancia en Organizaciones Docentes

AGECH

Y. rescata su experiencia de militancia en la Asociación General de Educadores de Chile (AGECH), espacio que ayuda a fundar y que sentidamente recuerda por la pertenencia más allá de sus aptitudes personales. Dentro de las causas de la constitución de esta organización, Y. nombra el pensamiento freiriano de algunas/os docentes, en que se incluye, pensamiento que había sido reprimido con el Golpe de Estado, pero que había resurgido en el contexto de la crisis social de comienzos de los 1980, obligando a las/os docentes a la respuesta crítica hacia el régimen, actuando más allá de la sala de clases. En sus inicios, esta agrupación nace al alero de la Iglesia Católica, organizando medidas paliativas para la situación de creciente pobreza en el ámbito de higiene y alimentación. Además, Y. nombra entre los factores de constitución de la AGECH a las reformas estructurales del régimen dictatorial: en el ámbito educativo —cambio de gestión de la educación pública hacia los municipios— y previsional —constitución de sistema privado de gestión de fondos de pensión—.

«Y esta militancia en la AGECH, a mí me hace **sentir pertenencia**, sentir pertenencia, más allá de lo intelectual, más allá de lo donera... de la virtud que tú pudieras tener por tocar guitarra, saber cantar, tener buena paila».⁴⁸ (Y., mujer, 68 años)

48 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«(...) hablo de este resabio que queda de los profesores críticos de la década del '70, de los profesores con el pensamiento freireano. Una cosa dormida allí, la cosa social nuestra, al menos la mía, estaba como apagadita, pero a partir de esos hechos, de ver tanta miseria, vuelve a aparecer esta cosa de que **yo me tengo que rebelar**, no puedo seguir haciendo clases así nomás».⁴⁹ (Y., mujer, 68 años)

Esta situación social no solo **le afectó a ella**, sino a otras personas refugiadas alrededor de la Iglesia Católica, espacios en que ella comenzó a participar. Este proceso de aglutinación en torno a la problemática social dio origen a la Asociación General de Educadores de Chile (AGECH). «Entonces esa cosa **a mí me empezó a doler**, a hacer ruido. Y... claro, había todo un movimiento de gentes que estaba **sintiendo lo mismo**. Fundamentalmente estaban refugiados en la Iglesia, esa gente. (...) Entonces... yo empecé a ver con quien aliarme, y había aquí a unas colegas que eran cercanas a la Iglesia y que eran socialistas. Y ahí, ellas empezaron a traer un material, que me parece que era del PIIE, que era como poder darles algunos *tips* a las mamás, para ver el tema de la higiene, ver el tema de la alimentación, cómo hacer [para lidiar] con la pobreza... Yo me acuerdo de haber hecho muchas bromas con el tema de la Laurita Amenábar que enseñaba a hacer comidas con las cáscaras de papas. Pero la idea era así como “comprar juntos”, hacer esas cosas de comprar juntos para... y había ollas comunes (...). Y de ahí empieza a nacer la AGECH». Esta participación política se acelera con la municipalización de la educación y el concomitante inicio del sistema de gestión de los fondos de pensión de las/os trabajadoras/es conocido como AFP. «Aquí vino la municipalización y aquí la AGECH se abrió así [hace gesto de

49 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

apertura], que fue ochenta y uno en adelante. Ahí vino la municipalización poh, entonces, la municipalización vino también con cambiarse a las AFP poh. Entonces fue también un cambio de aire, también, que hasta el momento nosotros le habíamos hecho el quite».⁵⁰ (Y., mujer, 68 años)

50 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Colegio de Profesores

La totalidad de los participantes están afiliados al Colegio de Profesores, habiendo sido la mayoría dirigentes en algún momento de su vida de este gremio. En el caso de Y, se presenta, por primera vez, a candidata por su comuna del Colegio de Profesores en 1989 con el fin de asegurar la defensa de la colectividad a los profesores presos políticos, situación en que se encontraba su pareja de entonces. Así, Y. y su pareja resultan electos en la comuna. Y. es reelegida en periodos sucesivos, siendo secretaria general del CdP en varios mandatos, incluso obteniendo la primera mayoría. A partir del 2000, cuando se separa de su marido, su trabajo lo vuelca hacia el CdP, convirtiéndose en protagonista de la dirigencia.

En el caso de A., su primera victoria electoral fue el año 1993, a un año de haber ingresado al CdP. Para A., tanto el ingreso al trabajo de aula, como la labor dirigencial le permitió darle continuidad a sus afanes de construcción social, en el contexto de la derrota político-militar que significó el comienzo de la Transición Democrática de 1990. En particular, A. recuerda su involucramiento en el llamado Movimiento Pedagógico levantado al interior del Colegio de Profesores, aspecto que por su importancia será tratado en profundidad en el acápite "Movimiento Pedagógico" más adelante. A. narra un especial involucramiento como dirigente del CdP con el propósito de desarrollar el gremio, superando las reivindicaciones meramente economicistas por reivindicaciones más pedagógicas por su importancia política, ya sea en el ámbito del currículum como del ejercicio docente. En este sentido, A. desarrolla su intención previa de reclutar ciudadanos para desarrollar un foco guerrillero para la lucha armada, su intención inicial para estudiar historia, a la intención de reclutar profesores para desarrollar una docencia con formación política antineoliberal.

Por su parte, M. se inscribe por presiones maternas en el CdP, momento en que empieza a cooperar en las actividades dirigenciales de su comuna.

«Y en el '89, cuando vuelven a haber elecciones, a mí se me prendió la ampollita y yo dije "Si él deja de ser dirigente, a mí nadie me asegura que el Colegio lo siga defendiendo", sobre todo que iba en contra de la {...}, por ejemplo. La {...} era una de las que estaba porque el colegio no defendiera ni a M{...}, ni a ninguno de los profes que estaban presos. Y yo me presenté de candidato por {...} y salimos los dos electos. Y eso fue el '89». (Y., mujer, 68 años)

«(...) yo fui por hartos periodos como secretaria general [del Colegio de Profesores] porque con el tema de la cifra repartidora, nunca ocupé la presidencia antes (...)... Hubo una ocasión en que yo tenía más votos que las otras dos colegas que quedaron en la presidencia, pero mi lista tenía menos votos que la lista de ellos. Entonces ellos se dividieron el periodo de la presidencia [porque eran las reglas estatutarias] y hasta me hicieron firmar un papel (...)». (Y., mujer, 68 años)

«En este periodo yo he estado permanentemente, digamos... a partir del dos mil, cuando se va mi marido de la casa, de ahí pa' delante **mis energías se vinieron pa' acá** poh [para el Colegio de Profesores], entonces siempre ocupando la secretaria general, pero yo era la que hacía los discurso, yo era la que hacía los libretos, yo era la que avivaba las masas». ⁵¹ (Y., mujer, 68 años)

«(...) el Colegio de Profesores, el ejercicio de la pedagogía, los propios estudiantes **me dieron una luz de esperanza** que lo que uno había hecho anteriormente podía seguirse desarrollando en estos espacios». «(...) me puse a trabajar de profe acá y el gremio me salvó mucho; el gremio me dio una bocanada de oxígeno de seguir haciendo construcción social a partir del ejercicio de la pedagogía. (...) En los '90 estuvo a cargo del departamento de {...} del Colegio de Profesores en la {...}, «haciendo lo posible por oxigenar el movimiento pedagógico que había en la {...}».

«Me refugié en esa vida de la pedagogía y puse el pecho para la actividad gremial. Y eso con el pecho, las dirigencias de ser el interlocutor frente a los alcaldes, a las autoridades, dedicar tiempo a preparar un mitin, una marcha. **Todo ese ímpetu revolucionario** lo vertí en energía en preparar actividades de desarrollo gremial, en el Colegio que estaba muy escaso, fundamentalmente un Colegio de Profesores que demandaba y todavía demanda mucho, reivindicación de tipo economicista y meterle mucha esfuerzo a que el Colegio de Profesores tomara más, tuviera una es-

51 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

encia de mayor conciencia del rol político que tiene la pedagogía. Es que hay varios, varios elementos, la pedagogía es súper política, si ejerciera como tal. Entender que el currículum ideológicamente tiene una identidad el modelo, y eso es súper difícil que lo entiendan los colegas. Entender cuando tú vas descubriendo que este desarrollo del neoliberalismo va penetrando en las profundidades del ejercicio docente y como ir deteniéndolo también, entonces se van dando estas luchas de resistencia y toda esa resistencia. Yo nunca me fui para la casa, pero todo ese proceso de resistencia que diera un buen espacio, era el espacio no aula propiamente tal, el espacio gremial. O sea, así es como yo pensaba reclutar ciudadanos para la guerrilla o para la protesta, o para los milicianos, hicimos todo un esfuerzo por crear profesores con conciencia social, que pudiesen ser una columna docente a lo largo del país, que hiciera del ejercicio docente una real y concreta alternativa de formación política, antineoliberal, así de puntual, antineoliberal. Y el Movimiento Pedagógico fue en esos inicios, fue un espacio, pero riquísimo para hacer aquello». ⁵² (A., hombre, 53 años)

«Sí mi mamá no entendía que yo estuviera trabajando y no fuera parte de mi asociación gremial, o sea, no le cabía en la cabeza, y siempre me lo insistía, hasta que me colegié poh».(...) «Siempre cooperábamos, cuando habían paros cooperábamos, hacíamos textos, citábamos a los colegas, hacíamos las tarjetas, ayudábamos, éramos como parte de la directiva, hacíamos la misma pega, si había que organizar un acto un baile nosotros estábamos ahí». (M., mujer, 51 años)

En la actualidad, varios de los participantes son críticos, en general, del CdP y, en particular, de sus dirigentes. A., por ejemplo, recuerda una discusión el año 2009 en tanto dirigente por motivo del uso electoral de la demanda de la deuda histórica de los/as docentes: A. consideraba que era una demanda imposible de asumir por el Estado, por las consecuencias que implicaría para otros sectores perjudica-

⁵² Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

dos en la dictadura. Finalmente, durante el año 2013 deja labores dirigenciales en el CdP por distintas razones, incluyendo experiencias de decepción —posible *perezhivanie*—. En primer lugar, porque la labor dirigencial lo defraudó por la falta de sinceridad de los representantes gremiales con respecto a los resultados de las negociaciones con la contraparte gubernamental, debido, argumenta en su relato, a la necesidad de estos dirigentes de perpetuarse en los cargos de representación gremial; esta situación a su vez, al falsear los logros del gremio genera, su interpretación, un efecto perverso en el profesorado, desmovilizándolo, lo que se complementa con cierta despedagogización que también alimentan ciertas políticas del CdP . A este diagnóstico crítico de las dirigencias gremiales, se suma que durante aquel año 2013, A. se involucra en otras actividades políticas, coincidiendo con esta constatación de desgaste personal en la dirigencia del CdP.

«Los profesores conocían la deuda histórica, la flotan cada tres años, la flotan los dirigentes para tener oxígeno para seguir respirando como dirigente. **A mí me cansó eso, me cansó eso** el 2009 y se los dije en una asamblea, le dije a todos los colegas y casi me querían linchar; le dije que elevaban falsas expectativas el 2009, se los planteé, plantearle a los colegas que les van a cancelar la deuda histórica, porque en la estructura del Estado chileno (...) pagarle la deuda histórica a los profesores, es tirar una carnada al mar, con varios anzuelos y tú te agarras del primer anzuelo, que está más cerca de tu mano, y todos los otros anzuelos vienen llenos de otras cosas, de otros peces y todos se agarran. Aquí hay harta gente que tiene deuda histórica».⁵³ (A., hombre, 53 años)

A. sigue en la labor dirigencial en el Colegio de Profesores hasta enero del 2013, año que coincide con la asunción como jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de su liceo. «Y yo dejé de ser dirigente porque el Colegio de Profesores no lograba encontrar representación política. Yo estaba en un nivel regional ya, estaba con control ahí, por lo tanto, necesitaba oxígeno, oxigenar un proyecto político social». (A., hombre, 53 años)

53 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Los dirigentes gremiales (...) entonces le sacan brillo a huevitos de oro, que son huevitos de codorniz chiquitito, ya, y en realidad la gran cantidad de huevos están todos quebrados; pero rescatan uno, le sacan brillo, le pintan y todo, lo hacen dorado. (...) Lo sacan... con grada y estandarte. Y te vas en la vida, en esas luchas. Y está bien. Mira, hoy día un huevito, mañana puede ser otro huevito, peor es nada, etcétera, ¿ya? Al principio tú lo puedes aceptar, y tú incluso lo puedes aceptar por *saecula saeculorum* al futuro. Si cuando **te empieza a incomodar**, cuando tú sabes, andas buscando los huevitos, eres capaz de ir a comprar un huevito ajeno, para ponerlo como tuyo. “¿Y por qué?”, me empezaba a preguntar, “**¿por qué tanta ansiedad?**”, ¿por qué no atreverse a decir ‘mira nos fue mal... no logramos?’”. Porque la próxima elección, no iba a tener votación. Entonces cuál era el problema: o te interesa seguir en el cargo o andar inventando mentiras, falsedades con respecto al progreso de una institución». «Entonces, yo lo veía, entonces, **no quería ser soporte para ello** poh, me sentía cómplice en eso, también por un lado tratando de hacer crecer el Colegio de Profesores, ideológicamente, en las bases, y, por otro lado, dirigentes nacionales que eran nuestros compañeros los veía con la misma debilidad... y los mismos defectos que todos los otros, que el J{...}, que el M{...}. ¿Cuál es el defecto, cuál es la debilidad, cuál es la necesidad de ellos? De seguir en los cargos porque se ha convertido para ellos en una pega, una pega remunerativa, de remuneración. Detrás de eso hay un sueldo. Mira, no importan cuánto, pero el sueldo se los comió, no importa cuánto, si hubieran ganado quince, veinte millones, doscientos mil pesos, no importa. Pero no importa lo que yo gane, tengo que seguir haciendo lo que debo hacer, ideológicamente si los dirigentes son sujetos políticos, no son dirigentes gremiales, asépticos, sin posición política, sin modelo de Estado, sin modelo de educación, sin modelo curricular. En el Colegio de Profesores se perdió. No hay, no hay».⁵⁴ (A., hombre, 53 años)

54 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Entonces, te van creando una serie de falacias que te lleva a distorsionar la realidad en que los profesores podían estar, te va distorsionando, va... sigue aumentando la... profundizando la idea de los profesores que los dirigentes son para hacerle útil a ellos, total son los dirigentes, nosotros lo elegimos y **yo me quedo tranquilo**. O sea, es un discurso inmovilizador, porque la gente... “el gremio más grande, mira, sigue siendo grande, es poderoso, mira, medios triunfos que tenemos, mira, tremendos bonos y yo no tengo que hacer nada”. (...) Sigues incentivando la inmovilidad de los profesores, porque dice “para qué me voy a mover, para qué me voy a inscribir, para qué me voy a socializar... para qué voy a votar”». «Despolitizarlo poh, despolitizarlo. Es lo mismo que pasaba con la despedagogización, con esto de gremializar mucho, “oye... pero que vayan a jugar futbol, puta nos juntamos todos los viejitos rurales y hacemos una reunión de una semana en Isla de Pascua”, y... ¡pero no hablaban de pedagogía, los viejos se juntaban a chupar! El cocimiento, que... bien vai a ver el moai, vai a ver esto, vai a viajar, está bien, vai a acrecentar tu experiencia, weón, de espacios geográficos, de monumentales, etcétera, pero tenís que hablar de pedagogía, si es un encuentro de profesores, es un encuentro de profesores, hay que hablar de pedagogía, hay que hablar de políticas pedagógicas. No existía eso, era inexistente, muy inexistente». (A., hombre, 53 años)

«Y yo empecé a asumir otras actividades políticas más partidistas, más electorales, asumir la presidencia de un partido político en la región, fue fundamentalmente eso lo que me llevó a dejar la dirigencia gremial por participar más en las actividades políticas. No me daba el tiempo ni el físico para participar en ambas actividades». «Yo creo que también los tiempos se me fue-

ron... El ocaso de la vida se me va acercando, se me va acercando, yo voy a seguir cooperando, pero no está, hoy día... (...) **no está la energía para cargar tantos bultos**, o sea yo no, yo no...». ⁵⁵ (A., hombre, 53 años)

Por su parte, M. crítica el rol del CdP por varias razones. En primer lugar, porque considera que la política gremial no sirve para transformar la sociedad, al igual que la política partidista, oponiéndolo a la acción de los movimientos sociales, que sí valora en ese sentido. Luego, en segundo lugar, crítica las fastidiosas prácticas machistas que ocurren en el interior del CdP. Por último, en este mismo sentido, la centralidad del feminismo la lleva a priorizar ese campo de acción por sobre otros, como el ámbito gremial.

«Participo en lo que hay del Colegio de Profesores, tengo mi mirada crítica, por supuesto, pero no sería candidata a nada; no soy de hecho, no soy candidata a nada, que me lo han propuesto también por el trabajo que realiza el MP. Pero no, no me gusta, creo que no es el camino en realidad, eso nomás. Creo que no es el camino de transformación, creo que no, creo que no es. Para mí la política gremial es como la otra política, como la política de los partidos poh, que de hecho tiene mucha relación, no es el camino de los movimientos sociales de los cuales yo me considero parte». (M., mujer, 51 años)

«Y los temas gremiales no, yo no voy a ser dirigente ni nada, yo le dije [a un dirigente que le propuso una candidatura para el Colegio de Profesores] “**Me aburrí de estar en espacios donde hay demasiado machismo, me aburrí**”, le dije, “Ya **no tengo ganas... no tengo ganas** de discutir con la gente, más encima con gente que no entiende nada, no tengo por qué yo estarme enojando ni poniéndole la pata encima a nadie porque a mí no me parecen esas maneras de actuar”, entonces, le dije yo, “**No quiero, no quiero ser candidata**, te agradezco todo (...) pero,

55 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

no, no voy a ser candidata ni de Rancagua ni de ni una parte; no me voy a salir del Colegio de Profesores, (...) pero **ya no quiero estar en esos círculos gremiales**; yo solamente me voy a dedicar a la red de mujeres y a mis clases”, que eso hice en realidad». ⁵⁶ (M., mujer, 51 años)

«Como conversábamos con unas compañeras a principio de año en ECO (...), y este año se habló, el año 2018, se habló todo el año de feminismo. Entonces, en las primeras reuniones hablabamos desde nosotras, entre las mujeres y los hombres que estaban ahí. Entonces, nosotras decíamos que, en realidad, desde que una empieza a conocer el feminismo **tú rabiai casi (...) por todo**, (...) porque te dai cuenta que detrás de todo hay machismo, pero... y que pasa cola’o como “porque es lo natural de la vida”, “la vida es así”, “tiene que ser así”, desde la distribución de las tareas en el hogar hasta que por qué en el Colegio de Profesores, siendo la mayoría de las profesoras mujeres, ¿cierto?, para empezar votamos por hombres y, en segundo lugar, se llama Colegio de Profesores. Todavía no le pueden poner de profesores y profesoras, ¿viste?, entonces eso poh. (...) Pa’ mí, en este minuto, es la madre de las batallas. Pa’ mí es la madre de las batallas (...) el feminismo». ⁵⁷ (M., mujer, 51 años)

Por último, L. también crítica cierto rol de dirigente presente en el CdP, cuestión que se puso en evidencia durante las movilizaciones docentes del 2014 —como se mencionó en el acápite *Movilizaciones 2014*—. Sin embargo, a diferencia de A. y M., la mirada de L. supera esta crítica a una propuesta alternativa, pensando en que el rol de dirigente debe evolucionar hacia una mayor vinculación con la escuela y el aula, traduciendo el malestar en consignas de lucha y, además, la tarea de desarrollar instancias de formación para construir un sujeto profesor que dispute la política educativa en el marco de un proyecto país.

⁵⁶ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

⁵⁷ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«La mirada no ha cambiado en absoluto, seguimos manteniendo la misma crítica en función a que el Colegio de Profesores tiene el deber de negociar según lo que sus bases (...) acuerdan y la asamblea programática. Entonces no...no es eso, sí se mantiene la misma crítica, no ha cambiado». Para ella el ser «dirigente tiene que tener esa capacidad de estar siempre vinculado o vinculada a lo que está ocurriendo en las escuelas, en el aula. Eso es esencial, no puede perder esa sintonía. Eso yo creo que hoy día es algo que carece, en su generalidad, el Colegio de Profesores y Profesoras. Yo creo que eso es como lo esencial: tener esa sintonía y esa capacidad, por un lado de traducir el malestar y las necesidades en demandas que se sean...se puedan transformar en consignas de lucha, pero a la vez desarrollar instancias de formación que permitan construir este sujeto-sujeta, que hoy día no existe, porque el profesorado es un actor en el mundo de la educación, sin embargo, no se ha constituido como un sujeto propiamente tal que se reconozca como alguien que puede disputar la política educativa, que tiene que tener una voz en un proyecto de país, que tiene que ser un actor fundamental en la construcción de un sistema nacional de educación pública». (L., mujer, 32 años)

Movimiento Pedagógico del CdP

El Movimiento Pedagógico del CdP fue un espacio docente que aparece en la narrativa de la mitad de las/os entrevistados: A., Y. y M. Como ya se mencionó en el acápite anterior, *Colegio de Profesores*, A. como dirigente del CdP ayuda a constituir e impulsa el desarrollo del Movimiento Pedagógico desde el interior del gremio docente. Este impulso lo demuestra en la priorización económica en el interior del CdP hacia las actividades formativas en desmedro de otras actividades —como las deportivas—, llegando a invertir hasta el ochenta por ciento del presupuesto total de su incumbencia para el ámbito pedagógico. El objetivo del Movimiento Pedagógico era compensar las falencias en el desarrollo profesional pedagógico, intentando contrarrestar la influencia de la cultura neoliberal en los colegios que, según A., llevaba a la despedagogización. Sin embargo, pese al esfuerzo financiero, el proceso de reclutamiento no alcanzó las expectativas esperadas por los dirigentes, diferencia que A. atribuye al agobio de las/os docentes.

«Bueno, aparece el Movimiento Pedagógico, lo encuentro potente y le invertí tiempo al Movimiento Pedagógico e invertí harto tiempo, fui uno de los que aquí... La J{...}, varios me ubican de aquellos tiempos, J{...} me conoce, el propio M{...} me conoce, que estuvo en el movimiento pedagógico, me conocen ellos. Fuimos de los creadores del Movimiento Pedagógico en esos tiempos. Además, M{...} en esos tiempos trabajaba con nosotros, era parte de nuestro lote poh, el '97 y... yo me hice cargo acá del Movimiento Pedagógico en la {...}, cuando asumí como dirigente regional todo, siempre estuve a cargo del Departamento {...}». (A., hombre, 53 años)

«(...) cuando llegamos al D{...} del Colegio de Profesores, del ciento por ciento del ítem que teníamos para trabajar en los departamentos, dejamos ochenta por ciento para educación, así, a lo mejor algunos, algunos nos acusaron de tiranos, me acusaron de no sé poh, de que estábamos monopolizando todo. Imagínate poh, los que jugaban a la pelota, que eran los más que más gastaban poh. El Departamento de Deporte y lo Rural, eran los que se comían como el ochenta por ciento del recurso del Colegio de Profesores, y no, destinamos... Si queremos hacer, aunque parezca extraño, mayor formación pedagógica o mayor fortalecimiento de desarrollo profesional en el Colegio de Profesores, hay que invertir; si sin lucas esto no funciona. Nosotros recorríamos la región, semanas completas, alojándonos, comiendo y todo y eso es lucas, hablando sobre el impacto del modelo neoliberal en las aulas de Chile». (A., hombre, 53 años)

«Yo veía débil al Colegio de Profesores en lo pedagógico, era mucho bono, reivindicación, estabilidad laboral (...). «Y esa idea del sindicato tan materialista, tan economicista y abandonando la pedagogía, cuando es un instrumento de transformación pero potente poh, y venía... avanzando toda una cultura neoliberal, entrando así a los colegios, pero horrible, horrible poh, horrible.

Yo la veía como entraba, como entraba las relaciones entre los colegas, los profes, a ser profes que te sientas en una sala de profesores, te dicen “oye, ya poh, no hablemos de eso, no hablemos de pedagogía, hablemos de otras cosas”». (A., hombre, 53 años)

«Recorriamos, a veces teníamos dos, tres profes escuchándonos en Chuchunco city, a veces, empezaban veinte profes, de cuatro días el taller, y terminábamos con dos o tres profes, porque se corrían, se iban, pensábamos que en un proceso de... que cada ciclo íbamos a reclutar por lo menos un profe por comuna. Yo no creo que hayamos reclutado más de ocho profes, en tres años que anduvimos recorriendo toda la región, porque los profesores estaban pa' irse para la casa, **agobiados** (...). No hay mucha disponibilidad de entregar el tiempo (...), que tienes que sacrificar los hijos, o la familia. Esa es la realidad de esto: tienes que estar el domingo, el sábado, tenís que ir a la marcha el domingo, tenís que hacer el cartel, hacerlas todas poh, si hay poco personal, hasta las pegatinas, hacerlas todas, el engrudo, comprar la harina, y todo había que hacerlo».⁵⁸

(A., hombre, 53 años)

Por su parte, Y. se integra al MP en su ciudad poco después del Congreso de Educación de 1997, siendo la primera mujer en participar de la instancia a nivel local. Se incorpora a un grupo de estudio, se forma en seminarios regionales, se suma a algunos grupos en un colegio de la región, y aprovecha un convenio con la Universidad de Chile para la realización de actividades formativas.

«A ver, primero aparece el movimiento pedagógico así como en el '97, con el Congreso. Pero aquí en R{...} era como un grupo de amigos, y se juntaban entre los amigos y no había ni una mujer. Hasta que nosotras empezamos, hasta que yo empecé a agujear porque **quería ingresar**. Me empiezo a incorporar a los grupos de estudios, fuimos a P{...} a unos seminarios... (...) En el '99, diría yo, estamos bastante a caballo. Incluso en el 2000 yo tenía unos grupos, profes de

⁵⁸ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

la D{...} que venían, profes de los sectores más marginales, que nos regalábamos un espacio para hablar de lo que estaba pasando en las escuelas». «Jorge [Pavez] logra instalar el equipo. Porque como tenía recursos... instala el equipo y llega gente tan valiosa como la Yenny [Assael]. Se establece un convenio con la Chile, y Rodrigo Cornejo permanentemente está haciendo actividades y nosotros vamos también a la Chile a hacer seguimiento con ellos. Ponte tú, nosotros viajábamos una vez a la semana a actividades con ellos».⁵⁹ (Y., mujer, 68 años)

A. narra que a finales de la década de los '90 hubo un involucramiento del movimiento Fuerza Social y Democrática (FSD) en el Movimiento Pedagógico. Este vínculo era conocido por las/os docentes, entendiendo que el Movimiento Pedagógico era para generar reflexión crítica y crítica de los social, convirtiendo a la pedagogía en fuerza transformadora hacia los distintos actores educativos —como estudiantes y apoderadas/os—. Por lo mismo, se pensaba desde el Movimiento Pedagógico al docente como sujeto social, tanto a nivel individual como colectivo, horizonte que se habría alejado al desintegrarse esta organización.

«Y una de las cosas que hicimos, aquí nos tomamos... el gobierno con mayoría absoluta de... entramos primero como la Fuerza Social, (...) después quedó como la Fuerza Social del magisterio, estuve en la conformación de la Fuerza Social, a fines del siglo XX y la Fuerza Social en lo pedagógico, en los profesores, se fue al Movimiento Pedagógico. Estábamos ahí, pero con la clara conciencia, no estábamos vendiéndole la pomada a nadie que nosotros entendíamos como la pedagogía como un instrumento también político de transformación poh. No le vendíamos nada y era parte de la línea de desarrollo... que tenía el Movimiento Pedagógico poh. Clarito, porque no es un movimiento de la didáctica poh, sino que provocaba reflexión crítica, producir reflexión crítica y crítica en lo social». (A., hombre, 53 años)

59 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Efectivamente es así, pero no era por nosotros habernos acaparado de un nido, de un nicho, de una oficina y de recursos del Colegio de Profesores; no, nosotros estábamos convencidos de que con la pedagogía podíamos también producir transformaciones ¡en la forma! de los profesores cómo veían la clase, en la relación con los alumnos, con los apoderados, profesores más metidos. (...) pensábamos nosotros que desde el Movimiento Pedagógico lo podíamos ir resolviendo, tener... colegas políticamente más posicionados. En el fondo tú vas queriendo hacer el mismo esquema de crear cuadros docentes, para una legión de transformación desde la educación poh, para participar en un proceso transformador. Hoy día Chile no tiene procesos para eso, no, no los tiene, yo te doy firmado. Si en Chile hubiese un proceso de transformación, los profesores van a jugar [en] un tercer plano, cuarto plano, como masa; el Colegio de Profesores (...) representa una mínima representatividad [docente y social]». (A., hombre, 53 años)

A. considera que el término del Movimiento Pedagógico en el seno del Colegio de Profesores se debió a la derrota electoral del partido Fuerza Social y Democrática en las elecciones del CdP el año 2007, ya que el victorioso Partido Comunista entendía correctamente que el Movimiento Pedagógico era el reducto social del partido derrotado. A. profundiza en la diferencia de ambos partidos en relación al Movimiento Pedagógico, por la forma en que entienden las organizaciones docentes, ya que el PC las ve como meros sindicatos o gremios, mientras Fuerza Social y Democrática entendía a las organizaciones docentes como instrumentos de transformación social por medio de la pedagogía crítica. Esta visión del PC, según A., se basa en una pedagogía instrumental que busca producir «cuadros para ¡su revolución!», mientras que la visión de Fuerza Social y Democrática se asienta en una pedagogía crítica para producir sujetos para la transformación local. Así, mientras el PC apuntaría a una estandarización educativa, Fuerza Social y Democrática habría apuntado al desarrollo del pensamiento crítico y/o divergente.

«El Movimiento Pedagógico es un movimiento muy potente, muy potente, que el PC lo vió como un reducto de la Fuerza Social del magisterio. Efectivamente es así. Cuando llegó el PC lo anuló, pero es así, sí poh, es así, yo no quiero mentir... que el Movimiento Pedagógico estábamos en la Fuerza Social del magisterio, estaban las fuerzas que entramos con el Paves, estamos en la fuerza que estaban escindidas del PC». (A., hombre, 53 años)

«(...) el PC tiene otra visión, pero si está bien, yo los entiendo, tiene otra visión. El PC concibe estas organizaciones como sindicato, como gremio». «(...) [Los Movimientos Pedagógicos] estaban dentro de otro desarrollo de la política, de mirar la sociedad de transformación, no la transformación que existía en la década, a fines del siglo XIX, en la primera mitad del siglo XX, la transformación típica marxista-leninista. Es que esas son las diferencias, es una visión ideológica que empezamos a separarnos. Entonces, efectivamente el PC lo único que vio en el Movimiento Pedagógico como un reducto donde se estaban asilando los de la Fuerza Social del magisterio, y lo intervino. Y no tenía otra visión el PC, no alcanzó a cazar esto de la pedagogía crítica». De hecho, A., en esta misma línea de argumentación, considera que el PC defiende una visión pedagógica instrumental, la cual sería contradictoria con la pedagogía crítica. «(...) [Freire y Gramsci] postulaban que la pedagogía sí efectivamente podía producir cambios sociales en los sujetos, ¿no?, porque el PC igual piensa en la pedagogía instrumental. **Me da lata decirlo**, pero igual... igual como un colegio técnico-profesional, que tiene manos de obra, obrera calificada, **el PC quiere cuadros** para ¡su revolución!, para sus proyectos de revolución, que también es súper mecanizado, es súper industrializado, pero el pensamiento crítico, el desarrollo de un pensamiento divergente, un desarrollo de una crítica constante que te vaya produciendo, fre-

cuentemente, estos procesos de síntesis, de discusiones locales, de ir (...) generando transformación local (...). El PC es mucho más monopólico, bueno, ellos consideren un Estado mucho más estandarizado, mucho más estandarizado». ⁶⁰ (A., hombre, 53 años)

Luego de la derrota electoral de FSD en 2007 en el Colegio de Profesores, se desarrolla una facción del Movimiento Pedagógico a nivel regional, la cual se denomina Movimiento Pedagógico Sexta. En este contexto se produce la integración de M. el año 2010, época en que empieza a ocupar más tiempo en actividades sociales y gremiales por la mayor disponibilidad de tiempo por la mayor autonomía de sus hijos. M. considera su participación en MP Sexta como el inicio de su crítica a las prácticas y trabajo como docente, dándole un espacio compartido para reflexionar sobre la pedagogía, entregándole herramientas tanto para su desarrollo social como profesional, enfatizando en que el CdP, por medio del Movimiento Pedagógico, le dio un sentido a su quehacer docente y, con ello, superar cierta soledad y/o frustración en la actividad profesional. M., por último, considera que el Movimiento Pedagógico permitió pensar al profesorado desde el CdP como un sujeto social, más allá de las reivindicaciones sindicales, intentando incidir argumentadamente en la discusión de política educativa.

«Porque el 2010, creo que fue la primera vez que vino el profe Gabriel Salazar, yo ya estaba en el movimiento pedagógico, pero estaba como recién metiéndome, pero a las actividades yo había ido desde antes. Y eso era porque mis hijos estaban un poco más grandes y yo tenía un poco más de respiro para hacer otras cosas, fue por eso, **porque la cuestión social y gremial a mí me gustó, me gustaba**, pero no tenía tiempo, dejar los niños chicos y los maridos te ponen remala cara cuando uno le dice que va a andar en esas cosas». ⁶¹ (M., mujer, 51 años)

«El Movimiento Pedagógico (...) por un lado **nos hizo sentir** que lo que nosotros pensábamos, lo que nosotros pensábamos de la pedagogía, otras personas también lo pensaban, así mismo, que no era una idea nuestra nomás, y que era una herramienta que a uno le podía servir no solo

60 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

61 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

para desarrollar su vida social sino que profesional, también». «(...) fue una instancia inmensa poh, de conocer gente que pensaba como uno, de intercambiar ideas, de aprender más de educación... de aprender de todo también... de nuevo lo mismo poh. Aprendís de educación, aprendís de historia, aprendís de otras realidades, de ideologías. (...) Y el hecho de ir organizando actividades, también, también te hace vincularse con otras personas, no siempre del área de educación, pero eso también hace una tremenda ganancia en nuestras vidas, por lo que a uno le enriquece eso, por lo que uno aprende. Por lo que uno aprende y te puede servir para ser mejor persona, volvemos a lo mismo, ser mejor profesional, también, y seguir siendo una militante social como nos consideramos nosotros, militantes sociales».⁶² (M., mujer, 51 años)

«**Te da un sentido a lo que haces**, y yo creo que igual evita... **evita esa desolación o decepción que a veces tenemos los profesores**. Yo no voy a decir los profesores y las profesoras nomás, porque cualquier trabajador que cacha que trabaja... y eso no le importa a nadie, da lo mismo si lo hacís bien o mal, ¿no cierto?. Y no es reconocido en nada y **tú te das cuenta que quieres hacer algo bueno**, pero está todo en contra. Eso lo pasa a cualquier trabajador y trabajadora, por supuesto. **Pero se ve harto esa decepción también** en los colegas poh. No en términos tan crueles a lo mejor y casi caricaturizados, como te los digo yo, pero sí se nota cuando hablan nomás poh, lo que dicen, cómo enfocan el tema de los estudiantes, como una guerra entre los estudiantes y los profes. O eso del orden y la disciplina. Eso es producto todo de lo mismo, de no entender nomás de cómo es el mundo nomás, tiene que ver con eso poh. Esas herramientas a no-

62 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

sotros nos las dio el Colegio de Profesores a través del Movimiento Pedagógico, tener otra visión de... y tratar de incidir en cambiar poh, y no ser un profe penca poh, en esos aspectos».⁶³

(M., mujer, 51 años)

M. considera que el movimiento pedagógico fue una gran construcción en términos socio-políticos, ya que permitió pensar al profesorado desde el Colegio de Profesores como un sujeto social, más allá de las reivindicaciones económicas y gremiales, «por tener opinión, por incidir en las políticas educativas, incidir con argumentos y todo eso». (M., mujer, 51 años)

El fracaso del Movimiento Pedagógico tiene varias explicaciones según los relatos de los participantes. En el caso de M., ella indica como razones: a) la rotación de las/os dirigentes que conllevaba un compromiso dispar con las actividades, lo que se veía acrecentado por la identificación del Movimiento Pedagógico con un partido particular —FSD—; b) la desmotivación creciente en las actividades a nivel regional junto con una disminución importante de los eventos gestionados desde el nivel central del CdP, lo que se tradujo en un deficiente compromiso de las/os profesores de base con estas actividades; y, c) los cambios en las políticas educacionales oficiales que redujeron la disponibilidad horaria del profesorado para las actividades que propiciaba el Movimiento Pedagógico, restándose de las actividades. Y, por su parte, apunta a dos causas principales del fracaso del Movimiento Pedagógico: a) la implementación de políticas educacionales a contrapelo de lo defendido por el Movimiento Pedagógico, como el modelo de competencias que era defendido desde el gobierno; y, b) la derrota de Jorge Pavez (FSD) a manos de Jaime Gajardo (PC) en las elecciones magisteriales del 2007, ya que el primero fue uno de los grandes impulsores de la propuesta en tanto presidente del Colegio de Profesores desde 1995. El PC desmantela los equipos del Movimiento Pedagógico, que se asociaban al partido derrotado, aunque oficialmente se argumentó que esta desmantelación fue por falta de recursos. A pesar de este fracaso, a nivel nacional, Y. valora la continuidad del Movimiento Pedagógico en otros colectivos actuales como el MUD y el SUTE, organizaciones docentes que comparten un ideario común basado en el pensamiento crítico.

63 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Cuestiones políticas igual me parece, porque eso se usa mucho en Chile poh (...) Claro, como era el Jorge Pavez, era Fuerza Social, entonces ahora yo voy, soy dirigente, yo no soy Fuerza Social, entonces, “¿por qué tengo que hacer las cuestiones?, no las hago nomás poh”. También pasa eso cuando cambian los dirigentes». (M., mujer, 51 años)

«Entonces, yo creo, creemos nosotros, que se juntaron esas dos cosas: un poco **la desmotivación de la gente**, y otro poco que las actividades que habían antes, que eran hartas, no sé, más variadas, ahora había menos, y también eso a la gente la desinfla». (...) « Y... y sí poh... tal vez ese sea otro factor poh, que no bajó bien como para que tuvieran convencidos los profesores y a las profesoras de base». (M., mujer, 51 años)

«Tiene que ver también con los tiempos, no sé poh. Tiene también que ver con los cambios de política educacional, igual poh. Más leseo pa'l profe, más tandeo, más pega, más... más tareas administrativas que se van instalando con fuerza que hacen que el profe deje de tener esos tiempos para pensar en lo que hace poh, en su práctica. (...) la evaluación docente, parece que es el dos mil. Entonces ya a esa altura, había que... el profesor tenía otros deberes y no quería entrar, entre comillas, gastando su tiempo a lo mejor en reuniones, en actividades, por muy pedagógicas y humanizadoras que fueran, creo yo. Porque eso también... (...) esas decisiones de políticas educativas no son al azar poh, son a propósito. Es como cuando tú... el trabajador o la trabajadora, no tiene tiempo para juntarse con los demás, para reunirse y decir: “Oye, pucha, tenemos este problema, cómo lo vamos a hacer entre todos, juntémonos, hagamos algo”. Si no hay ese

tiempo en la gente, los problemas **los seguí soportando poh** (...) hasta que haga crisis de alguna u otra manera. En la escuela pasa lo mismo. Yo creo que esos dispositivos se fueron instalando para despolitizar». ⁶⁴ (M., mujer, 51 años)

«Y claro, a veces esto tiene un doble resultado, porque tú te estás percatando de lo que está sucediendo a tu alrededor, pero no tienes las herramientas como para resolverlo (...)». «Entonces el resultado, era inversamente proporcional a las políticas que se estaban tomando, que se estaban dictando en Chile poh. O sea, se estaba volviendo a la idea del profe transformador, del profe crítico, pero por otro lado las políticas educativas te hablaban del tema de las competencias... Aparece la evaluación docente y eso fue lo que marcó el final del Jorge Pavez en el Colegio de Profes». «[A] Jorge Pavez le cuesta la presidencia la evaluación docente, digamos. Asume Gajardo. Pero Gajardo rompe con el Movimiento Pedagógico porque desmantela los equipos. Va desmantelándolos de manera paulatina (...)... El argumento era que no había recursos». (Y., mujer, 68 años)

«Yo creo que no había voluntad [para continuar el Movimiento Pedagógico]. ¿Por qué? Porque nosotros éramos disidentes poh, nos habíamos salido del PC y éramos del movimiento que se llamaba Movimiento de Recuperación Gremial y Renovación Pedagógica, en un comienzo. Y después éramos la Fuerza Social que tal vez con una mirada muy equivocada, el discurso que se nos instala es que la Fuerza Social al comienzo iba a ser de profes, pero que después iba a prender en los demás gremios, pero eso nunca pasó poh». (Y., mujer, 68 años)

64 Resultado es agregado para destacar contenido afectivo.

"Yo, mira, yo valoro enormemente el trabajo del movimiento pedagógico en el tiempo que duró. Porque yo creo... que el MUD, viene del movimiento pedagógico, el SUTE viene un poco de ese mismo pensamiento más crítico...». (Y., mujer, 68 años)

A. abandona sus labores gremiales el año 2013 —como ya referimos en el acápite *Colegio de Profesores*— lo cual lo lleva, también, a dejar de participar del Movimiento Pedagógico Sexta. Su evaluación actual de esta agrupación corresponde a: una valoración de la profundización que realizan en la pedagogía crítica, aunque crítica su sectarismo, la dificultad para crecer y, también, cierto desorden administrativo.

«Y [el Movimiento Pedagógico Sexta] es un grupito chiquitito, de cuatro o cinco colegas, pero también tienen mucha más profundidad en lo que es la pedagogía crítica, el grupo de nosotros que teníamos eran mucho más grande pero era mucho más funcional, hay gente que todavía estaba haciendo investigación-acción, el impacto del SIMCE en el cuarto año A del colegio de Peralillo, por ejemplo». «No los chiquillos se despegan más, son más desestructurados, son más desordenados, los chiquillos son más, menos institucionalizados, les cuesta mucho cachar que si gastan plata de... de una institución, diez lucas, tienen que pasar una boleta de diez lucas y no decirle “oye, gasté las diez lucas, créeme”. En eso son más desparramados». «(...) igual los chiquillos tomaron un carácter que les ocurre a todos, a todos, de secta poh, de un grupito pequeñito. A nosotros también nos costaba crecer en todo caso, yo ya te lo dije, íbamos a un lugar, empezábamos veinte y terminaban tres poh». (A., hombre, 53 años)

Movimiento por la Unidad Docente

La mitad de los participantes de esta investigación son militantes del Movimiento por la Unidad Docente (MUD): R., L. y D. En primer lugar, con respecto a la experiencia de ingreso a este colectivo docente, en el caso de R. se produce luego de su vuelta de Cuba el año 2013, año en que no milita por primera vez desde 2006, por lo que, de acuerdo a sus palabras, estaba sufriendo «abstinencia» de militancia, sentimiento que lo acerca a las dependencias de una universidad, en contexto de movilizaciones universitarias, ofreciendo ayuda a las/os estudiantes en el ámbito de la formación política. Debido a este acercamiento a los pocos meses, lo contacta otra profesora de la región para abrir la sección del MUD en la zona, instancia en que se convierte, al año siguiente, en encargado regional. Por su parte, en el caso de L. su integración al MUD derivó de la asistencia a una escuela de derecho laboral docente organizada por este colectivo en enero del 2013. Por último, en el caso de D. el ingreso al MUD se motiva, en primer lugar, por la influencia paterna en favor de la organización y, luego, por la lectura de la revista de la agrupación en el contexto de las movilizaciones del año 2014.

«O sea, cuando digo “abstinencia” [de militancia] me refiero a que desde el año 2006 había militado poh weón, y llegué a T{...} el 2013, ¿cachai? O sea, llevaba 6 años militando y el único año que no milité estuve en Cuba aprendiendo, ¿cachai? En un país militante por decirlo así». (...) «Me acerco a compañeros de la U{...} a ofrecerles mis servicios, ¿cachai?, y mi ayuda militante. Una weá muy barsa puede sonar, muy rara, pero me salté el portón en toma. Les fui a golpear la puerta de la facultad que estaba encadenada me acuerdo, y les ofrecí, les conté que yo era de la Universidad de Valparaíso, donde había gente en común, porque ellos en ese tiempo también tenían una organización que también estaba en Valparaíso, etcétera, y les ofrecí Introducción al Marxismo, les ofrecí talleres... Porque sé como son las tomas pos weón: **se aburren, se aletargan** o terminan en carretes o en weás. Entonces les ofrecí un taller, les ofrecí cine cubano, debate cine cubano, debate cine argentino, cosas que yo me había traído de Cuba, materiales muy buenos, etcétera». Debido a este acercamiento, a R. lo contacta otra profesora para levantar una sección del Movimiento por la Unidad Docente en T{...}. «(...) el “MUD” se había estado

tratando de parar en T{...} hace años, como dos veces, dos años, entonces cacharon que yo era profe, y me dijeron “Te llamamos, gracias”. Me fui pa’ la casa y un día me llama una compañera, me dice: “Oye, ¿tú eres {...}?” “Sí, tú fuiste a la toma de la U{...}. Yo soy profe y estoy tratando de parar el ‘MUD’. Me gustaría conversar contigo”. ¿Cachai?... y se acerca esa compañera a hablar conmigo y paramos el “MUD” definitivamente en T{...}». Este mismo año lo nombran encargado de sección y, luego, encargado regional.⁶⁵ (R., hombre, 34 años)

Aunque L. tuvo un primer acercamiento al MUD en la época en que se denominaban «Grupo de Profes de Valparaíso», en el contexto de la Universidad Popular durante el año 2010, solo en enero del 2013, después de la asistencia a una escuela de derecho laboral docente organizada por esta organización decide incorporarse al Movimiento por la Unidad Docente. «Dije “ahora entiendo todo lo que me pasa” y ese entender dije “ya, me organizo definitivamente acá y es mucho más llevadero cuando estás organizada” Entonces ahí fue quizá la primera superación de crisis que tuve en pedagogía». Esta superación hacia una situación de trabajo docente más tolerable con esta militancia tiene dos fuentes: en primer lugar, la toma de consciencia de que la situación personal de sufrimiento o agobio laboral es generalizado en el magisterio; y, además, por la existencia de redes internas de apoyo al trabajo en aula dentro de la organización. (L., mujer, 32 años)

Durante el año 2015, D. ingresa como militante al Movimiento por la Unidad Docente (MUD), debido, en primera instancia, a la buena opinión de esta organización que le había manifestado su padre y, luego, a la lectura de la Revista Educación en el contexto de las movilizaciones de los meses anteriores. (D., mujer, 44 años)

65 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Tanto para D. como para L. la militancia en el MUD ha sido relevante para su vida. D. considera que su integración al MUD es fundamental para encausar la necesidad de pertenencia, organización y construcción, para transformar el sistema educativo chileno y, más aún, la sociedad. A D., en particular, le interesó el horizonte de desarrollar una propuesta educativa desde el arte y, en particular, desde la danza. En el caso de L., la militancia en el MUD junto con las movilizaciones del periodo 2014-5 — como ya se expuso en el acápite *Movilizaciones 2015*— le cambiaron su visión de ser profesora, que pasó de la visión de docente profesional a la visión de trabajadora militante, aspecto que se alimentó tanto de las movilizaciones como de las discusiones dentro del MUD. También, L. califica la experiencia de militancia en el MUD «como una de las experiencias más bonitas» de su vida, tanto por ser un espacio de construcción colectiva hacia la transformación del país como por resultar un espacio de apoyo colectivo al trabajo pedagógico en el aula.

Esta incorporación al MUD, D. la considera fundamental para canalizar la necesidad de pertenencia, organización y construcción, «de ser parte de un grupo de docentes que **aspiramos a transformar** la realidad, nuestro sistema educativo (...) [e incluso] **aspiramos a transformar** la sociedad». Este espacio lo considera un lugar de desarrollo personal, canalizar la rebeldía: «me da, y **me da mucha esperanza**, entonces, porque **ya no estoy sola**, no estoy sola pensando que el mundo se puede cambiar desde mi individualidad». ⁶⁶ (D., mujer, 44 años)

Esta aproximación le permite visualizar una acción política con sentido en torno a su aporte a la propuesta educativa desde el arte, desde la danza en la escuela. «Y entonces la danza entrega esa... el desarrollarme en la danza me entrega esas posibilidades de desarrollarme profesionalmente... **sintiendo, dándole un sentido a mi quehacer**... a mi quehacer pedagógico, a mi quehacer como profesora. (...) Entonces, yo digo “ya, aquí es donde tengo que desarrollarme y aportar. Demos la pelea aquí”». ⁶⁷ (D., mujer, 44 años)

66 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

67 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«(...) es que creo que antes tenía como la idea de la profesora profesional que va a trabajar, pero cuando entrai al trabajo y te das cuenta de que está evidentemente precarizado, te identificas con todas y todos los trabajadores del país, independientemente de que sean o no profes poh. Y esa identificación para mí **tuvo sentido**, cuajó con la movilización y **tenía sentido** el trabajo que yo hacía antes de apoyo a sindicato, que era cuando estaba en la universidad». «(...) lo que cuaja es este sentido de luchar por generar transformaciones que antes, claro, yo luchaba apoyando sindicatos, pero no luchaba como trabajadora, sino que luchaba como universitaria que apoyaba. Entonces ahora cuaja esta idea de luchar siendo trabajadora, como que ahí está esa comprensión. Eso por un lado, pero también hay discusiones nuestras como profe en el colectivo de ¿qué somos?, ¿cómo nos identificamos?, ¿profesionales?, ¿somos trabajadores?, ¿pertenece o no a la clase trabajadora? Y esas son discusiones que estamos dando paralelo al proceso, no necesariamente de esta movilización, sino que de organización».⁶⁸ (L., mujer, 32 años)

Ella valora la militancia en el MUD «como una de las experiencias más bonitas de mi vida, así, en serio, con mucho corazón (...)». El MUD sería un espacio fraterno en que L. **siente que «puedo volcar mi energía creativa, mis ganas de luchar, mis ganas de organizarme**, pero con compañeros y compañeras que sé que están en la misma». Además, es un espacio en que «a pesar de pequeñas diferencias que podamos tener, compartimos un horizonte común y ese horizonte está dado por la comprensión de que la sociedad solo se va a transformar si organizamos y nos organizamos como trabajadores en este país». «Si alguien necesita hacer pruebas o prepararse para la evaluación docente, hay un apoyo entre las redes de quienes compartimos la misma asignatura, y eso. Si hasta hacemos PPT, nos compartimos los PPT, obvio poh, si la idea es hacerlo lo mejor posible». (L., mujer, 32 años)

68 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

7.2.7. Otras Experiencias Biográficas Relevantes

7.2.7.1. Hitos Sociales

En varias de los relatos de vida contruidos, suceden eventos históricos que cambian la trayectoria de vida y, eventualmente, inciden en determinados fenómenos identitarios. Por ejemplo, en el relato de Y. la experiencia del Golpe de Estado de 1973 la marca —posible *perezhivanie*—, ya que implicó, entre otras cosas, cambio de casa desde sus suegros a sus padres, el apresamiento y posterior exilio de su primer marido y problemas para conseguir empleo en los primeros siguientes al Golpe. Por su parte, la crisis social de los años '80, en el contexto de la dictadura cívico-militar de Pinochet, origina su involucramiento en la AGECH —como ya fue detallado en el acápite *AGECH*—.

En R{...} vive en V{...}, en la casa de sus suegros, lugar donde sufre el Golpe de Estado. «Mi suegro era el Secretario General del {...} acá. Y, muy asustado, mi marido se fue a trabajar igual ese día, el once en la mañana, y empezaron... empezamos a hacer... a juntar las cosas que teníamos que podían ser comprometedoras. Porque nosotros en la V{...} éramos los únicos que teníamos afiches de la campaña del O{...}, ponte tú. Éramos los únicos de izquierda que nos visualizábamos ahí, los demás era toda gente... Incluso se comentaba que había gente que tenía teléfono directo con el regimiento». Producto de la represión desatada el once de septiembre uno de sus hermanos es detenido en L{...} y apresado en L{...}. «Al final mi hermano fue a dar a la Escuela de Artillería de L{...}. Por lo tanto, es una suerte que mi hermano no haya sufrido mayores daños en su parte física, digamos. Pero eso sirvió de acercamiento con mi familia. Bueno, en todo ese proceso yo me cambié [de casa]; y resulta que yo, claro, me dediqué a mi hija, pero mi marido se dedicó a seguir llevando una vida de soltero, ¿ya?». «Yo **sentía que mi vida** había dado un giro así como... esto no era lo que **yo quería para mí**... pero, en fin, lo que yo elegí y me tengo que hacer cargo, como me hice cargo desde que me acuerdo». ⁶⁹ (Y., mujer, 68 años)

69 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

En 1974 vuelve a la casa de sus padres porque la situación económica de sus suegros se vuelva muy precaria. «Entonces mi mamá me dijo “véngase para acá, véngase para acá y aquí nos arreglamos”. Por lo tanto yo me fui pa’ donde mi mamá a ocupar la pieza que yo alguna vez... De tanto en tanto dormía, con mi guata y con mi niñita». Durante ese año detienen y encarcelan a su marido, quien recién es excarcelado en enero de 1975. Pronto emigra fuera de Chile, pero pierde contacto con Y. y sus hijas. «Para mí fue una verdadera pesadilla estar ese último tiempo con él porque él salió (...) loco. Sabís que andaba escuchando la voz de su torturador en todos lados. Íbamos en la liebre y me decía: “escuché, escuché la voz, escuché la voz”. Andaba... loco. Entonces yo le empecé a empujar que se fuera: “ándate, cuando yo tengas una casa y un trabajo, y yo me voy con las niñitas”. Y se fue poh, pero nunca se acordó de que tenía señora ni que tenía niñitas». (Y., mujer, 68 años)

En los primeros años de la década de los ‘80 empieza a tomar conciencia de la situación social que se vive en el país, en particular, la situación de precariedad que vivían niños que atendía como profesora. «En la década del ‘80, ¿ya?, uno empieza a tomar conciencia de varias cosas. Yo creo que uno empieza a salir del estado de *shock* que estaba antes. ¿Ya? Entonces comienza a tomar conciencia de hartas cosas. (...) Entonces como hubo cesantía, la escuela lo resintió, recibió eso. Entonces comenzaron a llegar los chiquillos piojentos y sarnosos. Una epidemia de sarna... Yo me di cuenta cuando vi a un par de niños que no se podían sentar. Y los llevé y tenían la sarna infectada. Y flacos. Entonces los traía al consultorio, hacía un grupito, los traía al consultorio 4 para que los curaran y, de vuelta, pasábamos a tomar desayuno donde mi mamá, y de ahí nos volvíamos al colegio». (Y., mujer, 68 años)

Por otra parte, en el caso de A. la experiencia de derrota —posible *perezhivanie*— político-militar de los grupos insurgentes en Chile en la segunda mitad de la década de los '80 lleva a que «quede cesante» en la lucha revolucionaria desde 1988, por las dificultades para continuar en estas actividades clandestinas en un contexto de normalidad democrática, derrota que la califica de triste, y que lo lleva a alejarse de la política activa hasta 2008, por casi veinte años.

«Porque la lucha continuaba, **más solo que la cresta**, sí, pero continuaba... Y esa horfandad... la mirábamos, porque se disminuyen las casas de seguridad, disminuye más la gente que te critica, los propios compañeros que estaban con uno (...) en algún momento, [esos que] tenían (...) alguna admiración, algún apoyo, (...) uno lo convertía en apoyo [dejaron de vincularse]. [Esos] desaparecieron, familias completas desaparecieron. Y se volcó aquello (...) una derrota, **es triste**. Uno al principio no habla de derrota, con el tiempo es más fácil hablarlo, pero es una derrota fuerte para el movimiento revolucionario chileno. Yo desde mi perspectiva de lo que leo, converso y de mi estructura de profesor de historia (no soy historiador), también, obedece a un esquema globalizador, recuerda que está en el contexto del fin de la Guerra Fría, las Dictaduras la empiezan a retirar de todos los estados pequeños, (...) «bananeros», como los nuestros, el Pentágono empieza a retirar los apoyos a las dictaduras, dictaduras de decena de años empiezan a desaparecer, Stroessner en Paraguay; no sé si te das cuenta de aquello: de todos los cambios que hay». «Costó mucho, a mí me costó mucho, por eso me sumé en el 2008 recién a la política activa, yo creo que hay que ser sujetos sociales activos, pero también **quedamos empantanados, si quedamos derrotados. Triste, también, muy triste, muy triste**, estuve como... dos años (...) [hibernando], para encerrarme, de hidropónico, en un campo para acá en la S{...}, porque estaba **muy triste, estaba triste, desolado, solo**; tampoco quería contactarme con los compañeros, a veces te mandaban mensajes, algunos estaban haciendo algunos reintentos para hacer esto, esto otro; desaparecieron los compañeros, no sé dónde quedaron, algunos de pronto los veo institu-

cionalizados, súper institucionalizados... Sí, hay algunos que tienen cargo en gobierno, amigos, de la misma época, y con los mismos postulados, de verdad; de los mismos postulados que yo te estoy diciendo, pero se sumaron, después decidieron sumarse, tengo amigos de las cuatro agencias locales de educación que existen en Chile en el proceso de desmunicipalización, dos de ellas están dirigidas por excompañeros [de esos tiempos]...». ⁷⁰ (A., hombre, 53 años)

7.2.7.2. Agobio Laboral en la Docencia

Una experiencia importante que surge en algunos relatos es la del agobio laboral, como es el caso de M. y L. Por ejemplo, en el caso de M. esta falta de tiempo dificultó la problematización sobre la práctica docente, debido a las múltiples responsabilidades como trabajadora —al trabajar en tres colegios distintos— a lo que se sumaba sus responsabilidades como madre y esposa. Por ello —como ya se detalló en el acápite *Movimiento Pedagógico del CdP*—, su involucramiento con la militancia recién se produce el año 2010, cuando sus hijos mayores lograron mayor autonomía. Coincidente con su situación personal de agobio laboral, es la consideración que los cambios en el profesorado pasan más por cambios en las condiciones de trabajo —que entregue mayor tiempo libre y mejores posibilidades de organización colectiva—, que por las movilizaciones docentes.

"Llegué a trabajar en tres colegios: todas las tardes las tenía en G{...} y las mañanas las repartía entre C{...} y M{...}. Y no sé lo que más hice fue como 42 horas, algo así, porque incluso en G{...} tenía nocturna, yo me quedaba a hacer clases en el nocturno». (...) «Yo voy a decir que durante mucho años no tuve tiempo de cuestionarme ninguna cosa porque cuando empecé a trabajar era profesora de Filosofía, era esposa y madre, entonces con suerte me daba el tiempo de ir al baño. Entonces, todo lo que fuera cuestionamiento, revisión de principios y convicciones eso no lo hice por años». (M., mujer, 51 años)

⁷⁰ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Y después [de la universidad] menos, porque después vino mi hija, después a los años vino la otra, el tercero... entonces la verdad es que me convertí en una señora de la casa, en una trabajadora y señora de la casa. Y esa era toda mi vida nomás. O sea, con suerte... dormía, porque la vida de trabajador, de mujer y trabajadora, es muy... de mucha actividad todo el día. Porque yo llegaba a la casa y tú tenés que entender que, por mucha nana que uno tiene, —uno a veces tiene una señora, amiga, que le hace de nana— pero... cuidar los niños, pero el resto de las cosas hay que hacerlas: lavar, planchar, las comidas y todo eso. Y fuera de eso, ver los niños y las tareas. Y fuera de eso ver las cosas de una: las tareas de una, las pruebas. No, yo no sé cómo respiraba. Miro pa' atrás y no sé cómo lo hice, la verdad. Es una época donde yo sé que yo no tuve tiempo de cuestionarme ni una cosa, yo hacía nomás. Era actividad todo el día, no pensaba. “¡Oh, que triste mi vida, tantas cosas por hacer!”, yo no, yo jamás lo dije, no tuve ni tiempo de decírmelo, pero ahora lo pienso poh, y digo: “No, nada que ver, no debió haber sido así”, pero en ese tiempo no [lo hice]. Fui madre y trabajadora... y bueno, esposa también, creo, a veces, cuando tenía tiempo». (M., mujer, 51 años)

«Porque el 2010, creo que fue la primera vez que vino el profe Gabriel Salazar, yo ya estaba en el movimiento pedagógico, pero estaba como recién metiéndome, pero a las actividades yo había ido desde antes. Y eso era porque mis hijos estaban un poco más grandes y yo tenía un poco más de respiro para hacer otras cosas, fue por eso, porque la cuestión social y gremial **a mí me gustó, me gustaba**, pero no tenía tiempo, dejar los niños chicos y los maridos te ponen remala cara cuando uno le dice que va a andar en esas cosas».⁷¹ (M., mujer, 51 años)

71 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

M. considera que para que haya cambios a largo plazo en el profesorado «se necesitan otras cosas más, no solo una movilización por muy larga que sea. Se necesitan condiciones específicas de tipo laboral, tiempo libre» y mayor organización. «Por eso que el sistema funciona tan bien poh, porque no hay espacio para nada. Los pocos espacios que hay, ¿en qué se ocupan? En consumir, por ejemplo, que es como una especie de gratificación, creo yo. **Me cansé** todo el mes, no sé poh, trabajando; ahora voy a salir a comer algo, voy a ir al patio del *mall*, no sé poh, a comer algo, aprovecho de ir al *mall* y compro algo y **quedo feliz** de que todo lo que trabajé (...) sirvió de algo».⁷² (M., mujer, 51 años)

En el caso de L. —como ya lo repasamos en el acápite *Experiencias Cuestionadoras del Ejercicio Docente*—, esta primera experiencia laboral remunerada —posible *perezhivanie*— la padeció por la gran cantidad de trabajo que implicaba, cuestión que le impedían realizar, entre otras actividades, su apoyo a los sindicatos.

«[El 2012] tengo varios cursos y, además, me asignan horas en la nocturna. Entonces, trabajaba en el día y en la noche, en el mismo liceo, con adultos, y es harta pega poh. Entonces, cuando me daba cuenta que en la noche tenía que revisar pruebas, tenía que tener al día todo y que no tenía tiempo para descansar. **Lo encontré brutal**, me dije “No puedo vivir toda mi vida así” yo creo que fue eso, más que nada. **Fue una frustración** porque no tenía el tiempo que yo deseaba para organizarme, hacer pega sindical ponte tú. En esa época yo seguía vinculada a la Universidad Popular, el 2012, y no tenía tiempo para la casa. Me di cuenta que me estaba alimentando mal, que...teníamos ¡25 minutos para almorzar!, en el liceo, entonces, salís de una sala, iba a dejar tus cosas, después te sentabas a comer. Entonces **me parecía una barbaridad eso**: comer

⁷² Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

rápido, no hacer bien una digestión, cosas muy básicas, no dormir lo suficiente, además, trabajaba en las noches, que si bien es una de las experiencias más lindas que he tenido —trabajar con adultos y adultas—, (...)...no tenía horas de sueño».⁷³ (L., mujer, 32 años)

7.2.7.3. Maternidad y Separación Matrimonial

Una experiencia que marca todos los relatos femeninos es el tópico de la maternidad —real o imaginada—, la cual afecta tanto la militancia como al trabajo docente. Por ejemplo, en el caso de Y., su primer embarazo la obliga a renunciar a su trabajo en Santiago y trasladarse de ciudad; luego, posterior al nacimiento, Y. se dedica a la crianza, lo que implica que no trabaje por un par de años —posible *pe-rezhivanie*—. En el caso de M., como ya señalamos con anterioridad, la crianza le dificultó este activismo y/o militancia, y también la obligó a graduar su entrada al mundo laboral. En el caso de D. la priorización de la crianza de su primer hijo le llevó a dejar en segundo lado la militancia, ya que quería evitar la repetición de su experiencia personal con su padre por el activismo. Por último, en el caso de L., su posibilidad para asumir la militancia reflexiva, según sus palabras, es facilitada por la ausencia de hijas/os .

«Bueno, al año siguiente, el setenta y tres, yo estaba... me costaba mucho llegar a la escuela a hacer clases. Porque a veces los buses quedaban parados en el río Maipo, habían huelga de choferes, me empezó a crecer la guata y yo era súper flaca. Entonces, me aconsejaron que no siguiera viajando. Bueno, **con el dolor de mi corazón renuncié**». «Y yo no conocía a nadie acá en Rancagua, a nadie, a nadie, a nadie. Era absolutamente ajena a la vida de Rancagua. Bueno, en realidad conocía a mi marido y a su familia».⁷⁴ (Y., mujer, 68 años)

"Bueno, en todo ese proceso [después del Golpe de Estado] yo me cambié [de casa]; y resulta que yo, claro, me dediqué a mi hija, pero mi marido se dedicó a seguir llevando una vida de soltero, ¿ya?». «Yo **sentía que mi vida había dado un giro así** como... esto **no era lo que yo**

73 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

74 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

quería para mí... pero, en fin, lo que yo elegí y me tengo que hacer cargo, como me hice cargo desde que me acuerdo». ⁷⁵ (Y., mujer, 68 años)

En esa misma época [1994] trabaja otras horas en un colegio en C{...}, localidad cercana a R{...}. «(...) también me salieron una hora en C{...}, de esto fue antes de que nacieran mis dos hijos chicos, que yo tenía la más grande nomás, entonces podía trabajar. Claro, porque ese fue otro tema, yo empecé a trabajar de a poco para ir dejando de a poco a mi hija, porque me la cuidaba mi abuelita en ese tiempo, una tía, y empecé a tomar más horas. (M., mujer, 51 años)

«Y en el 2006 soy mamá poh. Nace mi Martín. En la primera Revolución Pingüina yo estuve en cama, todo un año en cama porque tuve un embarazo complicado». La maternidad también incidió en la reducción de actividades artísticas. «Ahí en ese tiempo también yo tuve que dejar... yo ya había dejado, también, de desarrollarme en el lado artístico desde que fui mamá. Como a los dos años del Martín volví a bailar». La maternidad, aparte del tiempo implicado, le inhibe de volver a la militancia por la experiencia que tuvo con su padre, por la ausencia debido a su activismo social. «El ser madre es... para las que asumimos la maternidad, es mucho, es hartito, es profundo. Y yo siempre asumí mi maternidad, sabía que en el momento de ser madre yo lo iba a asumir con todo. Decido tener al menos un año de dedicación exclusiva a mi hijo». (D., mujer, 44 años)

⁷⁵ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Y por eso yo te decía que **me frustraba** como no tener esos tiempos para poder desarrollar espacios más reflexivos, poder estudiar, de repente, que en el MUD sí encontré, pero igual para mí era más fácil porque no tenía hijos, no tengo hijos, entonces, me resultaba un poco más sencillo y en los otros colegas yo lo veía más complejo».⁷⁶ (L., mujer, 32 años)

Otro evento biográfico nombrado en el caso de Y. es la de su separación de su segundo marido, proceso que duró varios años. En este proceso se ve afectada por una enfermedad cardíaca y le sobreviene un ataque en un centro comercial de la ciudad, lo que la lleva a darse cuenta —posible perezhivanie— de las dificultades emocionales que estaba sobrellevando por la separación y la crianza de sus hijas menores. Su separación la lleva, según sus palabras, a volcar la energía al CdP y la actividad gremial.

El año 2000 surge la posibilidad de una casa propia para ella y M., sin embargo, su matrimonio tiene una crisis y deciden separarse, aunque este proceso se resolvió de forma definitiva recién el año 2003. «Yo me demoré como tres o cuatro años en separarme porque [M.] se fue tres veces de la casa. Se fue, volvió enfermo. Lo acompañé, se tuvo que operar. Lo acompañé en su rehabilitación, cuando se mejoró [se] se volvió a ir. Después volvía, pero después se iba de nuevo. En el dos mil (yo sufría desde hace mucho rato de una taquicardia paroxística), en el dos mil me dio un patatú en el mall, ¿ya? Cuando volví en mí, me tenían en una camilla dentro del mall con cuestiones puestas por todos lados pa' estabilizarme. Y ahí me di cuenta que yo no lo iba a poder manejar tan bien. Además, yo **tuve depresión profunda** poh. Estuve con una depre...». «Y... ya mis hijas eran adolescentes, las chicas, las grandes ya habían armado su cuento... [Al] principio **sentía que no iba a poder vivir aquí...** “No, no voy a ser capaz”, yo ya crío a mis dos hijas solas, no sé si voy a ser capaz de criar otras dos solas... pero ¡uy!, no hay nada que aguante más que el pellejo humano. Uno cree que al otro día se va a morir, y no, no se muere». «En este pe-

76 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

riodo yo he estado permanentemente, digamos... a partir del dos mil, cuando se va mi marido de la casa, de ahí pa' delante **mis energías se vinieron pa' acá poh** [para el Colegio de Profesores], entonces siempre ocupando la secretaria general, pero yo era la que hacía los discurso, yo era la que hacía los libretos, yo era la que avivaba las masas». ⁷⁷ (Y., mujer, 68 años)

7.2.7.4. Retiro Laboral y Posjubilación

La experiencia de la jubilación del trabajo docente solo la ha vivido Y., quien se retiró el año 2010, aunque siguió participando en actividades escolares hasta el año 2015, en colegios en que la invitaban para cooperar en algunos talleres. Y. narra su anhelo de ser más joven para volver a transmitir a otras/os en un «auditorio», lo que la ha obligado a buscar otros espacios de realización personal más allá de la actividad gremial, porque, —como ya expusimos en el acápite *Movilización 2015*— renunció a seguir en el ámbito dirigenal luego de estas movilizaciones.

«Por eso digo que yo trabajé los últimos 18 años en la C{...}, porque (...) como en el 2010 me... [jubilé]». «[Aunque] seguí yendo a la escuela, pero así porque yo quería, porque mi hija trabajaba en el CRA y me pedía que yo fuera para hacerle alguna animación a los cabros. De hecho, mi hija [menor] trabajó el año pasado en la C{...} y ella también estaba en un taller de teatro y también me invitó». (Y., mujer, 68 años)

«Yo iba a la escuela que iban a cerrar, allá a la M{...} también. Siempre estuve disponible. Incluso volví a la escuela E{...}, volví a la escuela E{...} porque los colegas me pidieron, como yo hice un taller de, digamos, la llevábamos en esto de los talleres del NB1, NB2, entonces el grupo que fuimos los más.... los primeros del curso digamos, nos pedían que fuéramos a las escuelas para asesorar en los talleres de CRA, en las labores del CRA. Fundamentalmente era para las labores del CRA, para enseñarles la riqueza de la lectura, de ese espacio, no hacer un espacio lú-

⁷⁷ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

gubre, tenebroso. Los CRA hacerlos más entretenidos, aunque aparte de pasar por la voluntad del encargado CRA siempre pasa por el tema de recursos. En fin, pasa por otras voluntades, ¿no?». (Y., mujer, 68 años)

«Mucho tiempo de mi vida la escuela fue lo más importante, porque en la escuela yo me olvidaba de todos los demás problemas». «Y ahora te digo que ahí es donde de repente (...) **echo de menos ser más joven**, porque... (...) ponte tú, llegan seminarios para, para darle otra mirada a la educación, y **yo me entusiasmo**, pero después me digo «pa' qué si ya no tengo *auditorium*, ya no tengo auditorio, ya pasé ya por eso». Entonces, por eso que he tenido que buscar estos espacios de... con el MP [Movimiento Pedagógico] y todo, sí... sí... También yo me hice invisible, dejé de ser dirigente y yo me hice invisible».⁷⁸ (Y., mujer, 68 años)

7.3. Fenómenos Identitarios Biográficos Docentes

En el presente capítulo presentamos los fenómenos identitarios biográficos docentes que indagamos en los relatos de los seis participantes. Estos fueron agrupados en: **1) identidades positivas y negativas, 2) crisis y lysis identitaria y, 3) apuntalamiento identitario**. La diversidad del primer grupo las exponemos en base a dos criterios relacionados: ámbito de acción docente relacionada —es decir, ámbitos aula, comunitario, gremial y social- y complejidad creciente. Así se parte con la identidades asociadas al campo del aula, pasando por los restantes hasta llegar a las identidades asociadas a lo social. En un segundo nivel de complejidad revisamos el caso singular de una identidad que integra varios de estos campos de acción. En el segundo grupo —es decir, crisis y lysis identitaria—, la exposición mezclara ambos fenómenos por cada participante de estudio, con el propósito de facilitar la comprensión de cada proceso personal. Por último, expondremos un fenómenos identitario inesperado que hallamos en el relatos, el cual bautizamos como *apuntalamiento identitario*.

⁷⁸ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Cada uno de los apartados lo ilustraremos con citas extraídas de los relatos vitales, agregando en ocasiones algún texto que mejore la comprensión del extracto, el cual será debidamente identificado del resto de la cita. Además, destacaremos con negrita aspectos relevantes de la cita para enfatizar determinados aspectos que denotan o connotan contenido afectivo, o aspectos identitarios.

7.3.1. Identidades Docentes Positivas y/o Negativas

7.3.1.1. Identidades Docentes Características del Ámbito del Aula

Profe Nomás

En la mayoría de los relatos de los participantes emerge una identidad docente que se define negativamente, asociada a la ausencia de trabajo en ámbitos comunitarios, sociales o gremiales. Esta identidad docente la bautizamos como *profe nomás*, una categoría que define al docente que solo actúa en el ámbito de acción del aula escolar, inhibiéndose de operar en otros ámbitos. Aunque, en general, esta identidad se desprecia en los relatos, poniéndose como un contraejemplo del ideal personal de las/os participantes —es decir, funciona como posible *identidad negativa*—, sin embargo, es posible pesquisar algunas experiencias en que aparece con ciertos atisbos de legitimidad o razonabilidad: bajo represión política (caso de Y.), por necesidad económica (caso de A), por formación universitaria (caso de L.) o debido a priorización profesional (caso de M.).

Por ejemplo, en Y. la represión posterior al Golpe de Estado y experiencias personales como la maternidad, la alejaron de actividades fuera del ámbito escolar, abstinencia que se interrumpe con la crisis social que vive Chile a inicios de los años '80, época en que ingresa a la Asociación General de Educadores de Chile —como ya vimos en el acápite *AGECH*— ya que no podía «seguir haciendo clases así nomás». Por su parte, en el caso de A., de quien tomamos la frase expresiva del concepto, utiliza esta noción para referirse a las experiencias laborales que ejerció en distintos colegios de su región, en que, a pesar de seguir impartiendo clases con un sentido crítico, no se ocupaba de la institución escuela ni se legitimaba como sujeto ante sus pares, papeles que sí ha desempeñado en su trabajo principal en el liceo M{...}. A su vez, en el caso de L., esta mirada de «profe nomás», transformación acotada al aula, es la que hereda de su formación universitaria, pero la experiencia de las movilizaciones del año 2015 amplía el ámbito de acción docente, ya que entiende que el profesorado ha sido un agente social de transformación en la historia de Chile. Por último, en el caso de M., en su relato aparece el anhelo de producir mejores clases, lo cual se vería dificultado por la experiencia de escasez de tiempo que dedica al activismo social, lo que la lleva a cuestionar, en la actualidad, su continuidad en el activismo.

«[Trabajé] de **profe nomás**, llegó un momento dado, como a todos les pasa, llegó un momento dado, un par de años, que yo **trabajé también para ganar lucas**. En el único lugar donde yo he trabajado más para hacer lo que creo que hay que hacer como profesor, ha sido en este colegio [Liceo M{...}], porque **en los otros lados era un tipo que entraba en una sala de clases**. Obviamente las clases siempre es un espacio como creo que tengo que hacerlas, pero me refiero... **Aquí yo ocupo la institución** y, al otro lado, **iba a hacer clases nomás**, tenía diez horas de clases e iba a hacer mis diez horas de clases, ocho horas de clases a otro lado». En estos espacios había que reiniciar el trabajo tanto con la institución como con los/as colegas. «Entre ellos legitimarte como un sujeto, legitimarte como un sujeto, significa que te sigan en el fondo». ⁷⁹ (A., hombre, 53 años)

«Entonces cuando yo hablo del movimiento pedagógico, hablo de este resabio que queda de los profesores críticos de la década del '70, de los profesores con el pensamiento freireano. Una cosa dormida allí, **la cosa social nuestra**, al menos la mía, **estaba como apagadita**, pero a partir de esos hechos, de ver tanta miseria, vuelve a aparecer esta cosa de que yo me tengo que rebelar, **no puedo seguir haciendo clases así nomás**». ⁸⁰ (Y., mujer, 68 años)

«Y sí poh, yo creo que lo más relevante de la movilización es la experiencia de profes, es reconocerse como un agente transformador (...) a nivel país. **No es una transformación en el aula** que yo creo que era la mirada que tenía antes cuando estudiaba pedagogía, **lo veía todo a nivel del espacio de la escuela. Después dije “no poh, el profe organizado a nivel nacional”** eso

79 Resultado es agregado para destacar aspectos identitarios.

80 Resultado es agregado para destacar aspectos identitarios.

es, el movimiento pedagógico, eso es, lo que es la tarea del profesorado, **aparte de las labores en la escuela**, entonces yo creo que ahí, eso las movilizaciones me ayudaron a entenderlo un poco. Sí, por ahí va».⁸¹ (L., mujer, 32 años)

«Y sí poh, sí poh, hacer clases como más interactivas, así como más bacanes digo yo, sí poh, todo el tiempo, todo el tiempo. Digamos que lo he pensado sobre todo este año pasado [2017]». «Entonces me di cuenta, pero el problema es el tiempo, y como yo dedico harto tiempo a lo social a veces me cuestiono. Eso sí me lo cuestiono y digo, puta, de repente, **“voy a dejar todas las cuestiones de lo social y me voy a dedicar al puro colegio”**. Yo tengo pocas horas por lo mismo, para que pueda dedicarle horas a mis clases y, también, horas a lo social. De repente digo: **“yo debería dejar todo lo social y dedicarme solo a las clases”, para hacer mejores clases, para hacer así las ¡mansas clases!, ¿cachai?, (...) que te resulten así “pero a todo chanchito”, pero significaría, de verdad, dejar todo».⁸² (M., mujer, 51 años)**

Docente Gendarme versus Docente Guía

Siguiendo en el ámbito de acción docente en el del aula, aparece una tensión identitaria asociada al trato personal con los/as estudiante, tensión más visible, en general, en los relatos de las participantes mujeres. Esta experiencia está entre el docente que disciplina y/o forma —que llamaremos *identidad docente gendarme*—, versus el docente que guía y/o aconseja —que denominaremos *identidad docente guía*—. En todos los casos, esta experiencia se resolvió en favor del *docente guía*, con un trato igualitario con los/as estudiantes, lo cual nos ayuda a conjeturar que la *identidad gendarme* se volvió *identidad negativa* del ejercicio docente de estos participantes.

En el caso de Y., en su época de formación en las Escuelas Normales el *docente gendarme* era característico de la Escuela Normal de Niñas N° 1 —como ya vimos en el acápite *Experiencias Constitutivas de la Identidad Docente en Escuelas Normales*—, situación ilustrada ejemplarmente en su expulsión de esta institución; mientras que el *docente guía* era propio de la Escuela Normal N°2, en que los/

81 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

82 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

as profesores tenían una relación más cercana con las estudiantes, ejemplificado en la experiencia de celebración de la boda de un profesor. Además, en el relato de Y. se revela una crítica al profesor castigador que egresó de las Escuelas Normales, «que entregaba "normas a los salvajes"», que se alejó de las comunidades escolares, las cuales terminaron reaccionando en contra de este.

[Rutina en la Escuela Normal de Niñas n° 1] «O sea, tocarte la campana un cuarto para las siete de la mañana, bajar a clases, al mediodía día subir, lavarte los dientes, bajar a clases, después de clases tener horario de estudio dirigido, después ir a comer, después subir a tu dormitorio». (Y., mujer, 68 años)

«(...) era como una burbuja, a nosotros nos protegían, por decir que nos protegían porque, como te digo, nadie nunca... Estas mismas mujeres no se pusieron en el espacio en que nosotras éramos chiquillas de doce años que estábamos ¡desarraigadas! Acabábamos de desarraigarnos de nuestros espacios naturales, de nuestras familias, ¿ya? Nadie... **Si no que nos impusieron la cosa (...) dura: la disciplina, la disciplina, había que ser muy disciplinada.** Yo no era tan disciplinada, a mí me gustaba hacer... locuras; o sea, no sé poh, locuras como... como esconderme, por ejemplo, como jugar a la hora que teníamos hora de estudio dirigido».⁸³ (Y., mujer, 68 años)

«Y le dije en algún momento a la que había sido mi profesora jefe, que no era nada ni menos que doña I{...} —la mamá del P{...}—, le dije, “ahora que han pasado tres años, ¿me van a decir por qué me echaron? [de la Escuela Normal n°1]”, y me dijo “¡ay niña! Es que tú eras una líder negativa, tan negativa”». (Y., mujer, 68 años)

83 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

En cambio, en la escuela Normal N° 2 «**el profe tenía una relación más cercana con los estudiantes, con nosotras, ¿ya?**». «Me acuerdo que en ese tiempo se casó un profe, y nosotros le tirábamos challa, le hicimos fiesta en la escuela (...)».⁸⁴ (Y., mujer, 68 años)

Para Y. ser profesora es «no estar en el Olimpo», «**es ser una guía**», «una trabajadora que te da la posibilidad de descubrirte». «Es... es muy significativo y es muy importante ser profe». Estas definiciones fueron descubiertas con el tiempo por Y., ya que en la Normal N° 1 «(...) te venden esa pomada: “**tú vas a ser la formadora de las nuevas generaciones**, va a estar bajo tu responsabilidad el formar nuevas generaciones”».⁸⁵ (Y., mujer, 68 años)

«Yo puedo diferir mucho de que había que entregarle “normas a estos salvajes”, hoy día yo soy crítica de eso, pero en ese minuto histórico yo creo que fuimos súper valiosas, súper importantes. Lo que pasa es que tú no te podías quedar pegado en ese tiempo: “¡Ay!, es que yo añoro las Normales, ¡cuándo van a volver las Normales!”. Si las Normales no van a volver porque no es el momento hoy día de eso. Y si llegaran a haber escuelas de pedagogías, ponte tú, tendrían que tener un carácter distinto. Un carácter que pudiera resolver los temas de las comunidades hoy en día, que los profes no las resuelven. Al contrario, hicieron a un lado las comunidades, no las dejaron entrar más a las escuelas, y si se metían era para pedirles plata, **para retarlas por las notas de los niños**. Por eso que ellos han tenido una reacción reactiva, digamos, porque también en algún minuto ellos se dieron cuenta que ese **profe cercano, aconsejador, orientador, ya no**

84 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

85 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

estaba ahí poh, sino que estaba el castigador. Y eso, ¿cuándo uno lo puede ver? Cuando toma distancia. Porque los momentos históricos no son permanen... o sea, no hay nada que permanezca sin cambiar».⁸⁶ (Y., mujer, 68 años)

En el caso de M., esta experiencia de tensión, entre la *docente gendarme* y la *guía*, se experimentó en los primeros trabajos como docente. En un primer momento, una colega la aconseja con respecto al comportamiento docente para que los/as estudiantes sean respetuosos, lo que implicaba medidas disciplinarias, pero, con posterioridad, la exigencia le resultó agotadora, por lo que modificó su vínculo hacia una relación más cercana con los/as estudiantes. Por último, en el caso de L. se narra un conflicto en el liceo entre estas dos formas de entender el ejercicio docente. En el contexto posterior a las movilizaciones docentes del 2015, un grupo de profesores, que califica de «más tradicionales», argumenta que varios problemas que experimenta el liceo existen por «falta de autoridad»; mientras que otros —grupo en que ella se ubica—, considera que muchos de esos problemas se deben a cuestiones más estructurales, como la existencia de pruebas estandarizadas. El agotamiento posterior a las movilizaciones docentes, según L., ayuda a que la explicación «tradicional» tenga más fuerza porque no había ánimo para movilizarse.

Por último, cabe consignar la relación entre el *docente guía* con el buen trato afectivo, el cual A. relaciona con el concepto de compañero que aprendió en la militancia política, compañero que resulta de la construcción de lazos afectivos a lo largo del tiempo. Este buen trato, defiende A., es necesario en colegio con alto grado de violencia, interpretación opuesta a la de los profesores «tradicionalistas», como relata la experiencia de L.

«Bueno, las colegas cuando uno entra como que te aleccionan un poco, te dicen como uno tiene que ser y comportarse para que te respeten los estudiantes, entonces uno sigue los modelos, porque son las colegas más antiguas y uno sabe que lo hacen de buena fe también poh». (...) «Entonces uno sigue (...) esas recomendaciones, pero en el tiempo uno va viendo que, por un lado, **es demasiada presión estar siempre paqueando poh... (...) Y es agotador poh, es agotador estar paqueando todo el rato, estar retándolos por todo, estar anotándolos por todo**, porque

86 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

si tú haces eso no sé a qué hora hacís clases, porque puedes estar todo el rato, toda tu hora de clase anotando por uno y otro motivo: se levantó del asiento no se poh, habló muy fuerte, salió sin permiso, no sé poh, puedes estar todo el rato, no trajo el cuaderno, no trajo el lápiz, no quiere trabajar, en fin, le dijo una grosería al compañero, puedes estar todo el rato anotando». Así, decidió cambiar por una relación más horizontal debido a la mala experiencia con el verticalismo tradicional.⁸⁷ (M., mujer, 51 años)

El año 2016, L. experimenta el proceso de presión que vive el liceo debido a la disminución de la matrícula, la migración de estudiantes hacia los colegios particulares, lo cual lleva a que el liceo experimente muchos nuevos desafíos (aparición de pandillas, tráfico de drogas, peleas con arma blanca). **Esta tensión lleva a buscar responsables, generando la discusión entre los profesores más tradicionales, que explican la situación por la falta de autoridad, y otro grupo, en el que se encuentra L., que busca problematizar el sentido de, por ejemplo, las pruebas estandarizadas.** «Y...y el 2016 eso se acentúa con todas las dificultades (son los coletazos yo creo en la, de la movilización yo creo que tuvimos el 2015, de profes, que sería el impacto donde ya no había ánimo tampoco para movilizarse). Entonces había que buscar culpables ese año».⁸⁸ (L., mujer, 32 años)

«Lo socioafectivo tiene que ver con que estos colegios tienen un alto grado de violencia, peleas, muchas peleas, las relaciones sociales, como tú te construyes socialmente, ¿ya? **Y socioafectivo, el afecto tiene que ver en ese concepto con el buen trato que tú tienes por el otro, algún afecto por qué ir caminando juntos, es el concepto de compañero que está inmerso ahí, ese**

87 Resultado es agregado para destacar aspectos identitarios.

88 Resultado es agregado para destacar aspectos identitarios.

compañero que yo aprendí en política, que tú vas caminando por una senda juntos. El ser compañero en política no es simplemente para que no te maten, “que cúbreme las espaldas, yo te cubro a ti, yo en la retaguardia, yo en la vanguardia”, **tiene que ver cómo tú vas construyendo a través de la historia lazos de afectividad.** Que tiene que ver con un concepto antiguo: la paternidad, también, que padre no es el que procrea, sino que el que cría». ⁸⁹ (A., hombre, 53 años)

Docente Desmitificador y Docente Transformador en el Aula

Continuando en el ámbito del aula, otras identidades docentes indagadas en los participantes refiere a su papel de docentes como *desmitificadores* y, mejor aún, *transformadores* con las/os estudiantes, entendiendo a ambas identidades como íntimamente relacionadas, pero distinguibles. El *docente desmitificador* sería el docente que cumple una labor crítica, de reflexión y evaluación, incluyendo el cuestionamiento de la misma autoridad del/la profesor/a —tal como señala M. en su relato—; también, en este sentido desmitificador, es que A. ejemplifica su labor crítica en el alejamiento de los planes de estudio oficiales para humanizar a los personajes de la Historia. Sin embargo, el *docente transformador* no solo criticaría sino que, además, facilitaría la mudanza del/la estudiante en sujeto, es decir, que sea capaz por sí mismo de criticar, reflexionar, evaluar y construir sus propios modelos de vida. Esta labor, por cierto, es considerada difícil por la existencia de medios de formación que operan de manera opuesta a esta transformación.

«No pensar que uno por ser el profesor o la profesora lo sabe todo, o tiene uno toda la autoridad. Que hay gente que le encantan esos conceptos, a mí no me gustan. **La autoridad para indicarles a otros lo que tienen o no tienen que hacer o para sancionarlos.** Ahora, la pedagogía crítica no es tan así poh. Lo que yo te estoy mencionando es lo que a mí me gustaría que fuera la pedagogía crítica. En realidad no es así, más bien yo estoy hablando de la pedagogía más bien anarquista, [más] que crítica». ⁹⁰ (M., mujer, 51 años)

89 Resultado es agregado para destacar aspectos identitarios.

90 Resultado es agregado para destacar aspectos identitarios.

Para A. ser profesor es, en la actualidad, una profesión y, por lo mismo, un **instrumento laboral para «ayudar a que un tipo se autoconstruya como sujeto en una sociedad y esos son los estudiantes»**. El profesor, por lo tanto, «es aquel que logra crear espacios para que otros, otro u otras aprendan y aprendan, no solamente a manejar instrumentos y herramientas laborales, sino **que aprendan a criticar, a reflexionar, a evaluar y a construir sus propios modelos de vida, que le permita instalarse... en la sociedad**, y [por lo tanto] que tengan conciencia social».⁹¹

(A., hombre, 53 años)

«**En general, yo entendí que tenía que hacer historia, pero con un contenido ¡súper humano!, con un pasar súper humano, tenía que humanizar**. Por ejemplo, hacer historia y geografía, implicaba que tenía que despegarme de los programas, **despegarme de los planes muchas veces para poder aterrizar a los personajes de los libros de historia a la realidad y que entendieran que uno, son seres humanos como todos nosotros y desmitificarlos, hacer formación política con los chiquillos, ver siempre que tomaran conciencia de clase**. Cuesta mucho y me di cuenta que cuesta mucho combatir los medios contrarios, que están enajenándolos, desclasándolos. Por lo tanto, mis primeros contactos con los estudiantes, sentí que había (...) ahí un buen trabajo político por lo cual uno podía, también, dedicar tiempo».⁹² (A., hombre, 53 años)

7.3.1.2. Identidades Docentes Características del Ámbito Comunitario

Docente Comunitario

En el relato de Y. aparece una identidad docente que implica una ampliación del ámbito de acción de la/el profesora/a desde el aula hacia la comunidad, ampliación que habría sido una característica distintiva de la formación de las Escuelas Normales. Esta identidad — que denominaremos identidad de *docente comunitario*— habría sido incentivada por la formación humanitaria que se experimentó en

91 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

92 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

estas instituciones. Esta tarea educativa se realizaba por medio de las actividades públicas que se desarrollaban en la escuela, las cuales involucraban a la comunidad inmediata: desfiles escolares, fiestas populares- kermés-, ferias estudiantiles, fechas conmemorativas, entre otras.

«**Pero, en la vida de la comunidad, era inevitable meterse porque la verdad, es que, es que te tiraba.** Tú sabes que se desfilaba por qué sí y por qué no. Al desfilarse, esta gente te va a ver, la gente va a ver a sus hijos, les gusta esa cuestión. La escuela además se abría para que se hicieran platos únicos... ¿cómo se llamaban estas otras actividades que habían?... ¡kermés! Elecciones de reina, exposiciones de trabajo... ¡todos los trabajos! No te cuento la cantidad de manteles con servilletas, de juegos de sábanas que se exponían todos los años». «La semana del niño que era donde estaba el día de la solidaridad, el día del juego y la recreación. Que eso lo inventaron, entiendo, los leones, los del Club de Leones, **pero era toda esa semana donde había una interacción con la comunidad**». «**Entonces era inevitable estar ahí, y a lo mejor no conscientemente intentar cambiar, pero uno cachaba de que había prácticas que podían transformarse.** Ponte tú, sí a mí me tocó, y esto es bastante posterior, si yo iba a salir... siempre en los números artísticos que yo inventé, yo consideraba a todo mi curso, a todo mi curso... si había alguno que no tenía vestuario, ¡entre todos los apoderados se lo armábamos! Cuando yo tuve primeros años, todos los apoderados o por lo menos equipos que hicieran turnos, me ayudaban a forrar cuadernos porque los cuadernos eran los de lenguaje de un color, los de matemáticas de otro color, y por eso los distinguíamos. Y ellos eran los que apoyaban en eso y que bueno que lo hacían porque se sentían parte de ese proceso. **Yo creo que eso no era necesario que se verbalizara, sino que iba con una formación... humana, eminentemente humana (...).** Entonces

yo siento que, eso sí, tal vez, puede haber influido mucho en nosotros [los/as profesores/as normalistas]: una formación eminentemente humanista, humana, de humanidad».⁹³ (Y., mujer, 68 años)

Sin embargo, Y. advierte de que este rol, a veces, se invertía, experiencias en que la/el docente era (mal)educado por la comunidad, inhibiendo la acción docente sobre esta comunidad. Conjeturamos que esta podría ser la *identidad negativa del docente comunitario*.

«Y piensa tú que había profes, que si nosotros entrábamos con doce años a la Normal, a los dieciocho años había profes que estaban saliendo. Los tres primeros años del nombramiento eran campo y, a veces, esos tres se podían transformar en treinta si tú te casabas con un... Como le pasó a una amiga que se casó con el peón de un fundo y se quedó ahí. **Y al final no terminabas cambiando la comunidad, la comunidad te cambiaba a ti**. A este profe que yo te cuento de Santa Elena, como él vivía en la escuela del director, al lado, después lo iban a buscar los vecinos para que fuera a jugar este... a la rayuela con ellos y terminaban todos curados. Entonces, **lejos de tirar pa' arriba a la comunidad, la comunidad lo homogenizó con ellos**».⁹⁴ (Y., mujer, 68 años)

7.3.1.3. Identidades Docentes Características del Ámbito Gremial

Un tercer ámbito de acción del docente, según los relatos de los participantes, corresponde al ámbito de la dirigencia gremial y/o sindical. De acuerdo a los relatos se pueden dividir los relatos identitarios en tres: *docente dirigente sujeto*, *docente dirigente funcionario* y, por último, *docente dirigente articulador*, los cuales definiremos a continuación.

93 Resultado es agregado para destacar aspectos identitarios.

94 Resultado es agregado para destacar aspectos identitarios.

Docente Dirigente Sujeto y Docente Dirigente Funcionario

El primer tipo, el *docente dirigente sujeto*, para A. sería el dirigente que es integrante de un colectivo, que está posicionado ideológicamente, y que es consecuente con esta visión, lo que implica, en el caso del/la docente, defender un modelo de Estado, de educación y de currículum. El segundo tipo, el *dirigente funcionario*, al contrario, no estaría posicionado ideológicamente y/o no es consecuente con esta visión, lo que implicaría una visión ambigua respecto del modelo de Estado, de educación y de currículum; además, se distingue del anterior, según A. porque se vuelve un mero informante de las/os afiliadas/os gremiales sobre la situación del magisterio. La experiencia que relata de la movilización del 2015 sugiere que A. se calificaría de *docente dirigente sujeto*, ya que, por un lado, se define como líder y, además, precisamente siente la desobediencia de otros/as profesores/as como una afrenta personal. Por lo mismo, conjeturamos que para A. el *docente dirigente funcionario* sería su *identidad negativa*.

«Pero no importa lo que yo gane, tengo que seguir haciendo lo que debo hacer, ideológicamente si **los dirigentes son sujetos políticos, no son dirigentes gremiales, asépticos, sin posición política, sin modelo de Estado, sin modelo de educación, sin modelo curricular**».⁹⁵ (A., hombre, 53 años)

«Entonces, los... **hay dirigentes, yo creo que el dirigente, hay dirigentes que... que son sujetos gremiales, líderes, son cuadros, ¿ya?** Son cuadros políticos de una u otra tendencia, pero son cuadros».⁹⁶ (A., hombre, 53 años)

«(...) **el dirigente cumple muchas funciones similares a la del funcionario de cualquier institución de servicio**, la comparación es burda casi, que la veo yo, pero es la más rápida, la gente, igual como en el servicio de la AFP, tú te inscribes y después quieren que le envíes reportes, resultados, información, que desde la empresa en este caso la AFP, llegue al afiliado a contarle

95 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

96 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

cómo le va con sus lucas. **Lo de hoy día de los asociados, de muchas organizaciones gremiales, lamentablemente eligen dirigentes y quieren que los dirigentes les vayan a avisar cuando va a llover, qué ropa deben ponerse, ellos no hacen una...** proceso inverso, de tratar de ir marcándole a los dirigentes que viene lluvia, que tenemos que hacer esto, de hacer un trabajo mucho más colaborativo, con mucho más flujo de intercambio de opiniones, las democracias más potentes, deberían tenerlo, con hartito contacto con las bases». ⁹⁷ (A., hombre, 53 años)

«Y lo más que me incomodó [en las movilizaciones del 2015], sino es que me dolió a lo mejor, me pegó una patá en la guata en mi autoestima de dirigente y de líder, que al final de la huelga se descolgaron de nosotros ¿En qué se descolgaron? Porque nosotros dijimos “la huelga se acabó”, un día viernes, “se acabó, no hay más”. Y ese día viernes un par de profesores dijeron: “no, teníamos que seguir en huelga, tenemos que seguir en huelga hasta el día miércoles, porque estamos muy cansados de tantos días de huelga”». (A., hombre, 53 años)

Para A. hay una tendencia sistémica en convertir a los *docentes dirigentes sujetos* en *docentes dirigentes funcionarios* ya que el primero resultaría peligroso para el mismo sistema dirigencial por su acumulación de poder social dentro de sus pares. A. explica este proceso de conversión, fundamentalmente, por los altos salarios que perciben los dirigentes de cargos nacionales. Esto sucedería porque esos salarios le permiten un nivel de gastos que no es propio del docente ordinario, generando una dependencia al cargo y un alejamiento de la realidad cotidiana del/la profesor/a.

«(...) pero ya está hecha la estructura para malearlo [a los dirigentes sujetos] si esos cuadros empiezan a acumular poder social dentro de sus congéneres, sus compañeros gremiales. ¿Qué es lo que es poder social? Que empieza a tener tantos adeptos, que empiece a ese no sujeto gremial, lo empieza a sumar a sujeto gremial, cuando el tipo empieza a convertir a muchos otros a ser suje-

⁹⁷ Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

tos, se torna peligroso. Mira, después de ese gran revolucionario, el gran cuadro, espectacular... mientras ande solo, porque si empieza a acumular fuerzas se torna un tipo peligroso». (A., hombre, 53 años)

«Imagínate, ¿qué necesidad tiene el M{...} de ganar casi 4 millones al mes, weón? ¿Cómo no se van a malear, weón? Claro poh, si ninguno de nosotros tiene esos sueldos. Y lo aceptan, ya en el momento en que tú aceptas... te está entrando ya a la vena». «(...) Metí al hijo a estudiar a un colegio, entra a estudiar a la universidad, te dai vacaciones con un estándar de vida... que yo no lo estoy criticando, pero no es lo que corresponde a... lo que debería haber sido si yo hubiese seguido estando en mi medio natural de ser profesor poh». (A., hombre, 53 años)

Docente Dirigente Articulador

Por su parte, L., como integrante del MUD, defiende un papel distinto del dirigente docente del que manifiesta A, un nuevo rol que denominamos *docente dirigente articulador*, el cual se desprende, a su vez, de una crítica a los roles tradicionales de los dirigentes en el CdP y, en particular, surge de la disyuntiva de la movilización docente del 2014. Este *docente dirigente articulador*, a partir de una vinculación cercana a la escuela, tendría un doble papel: por un lado, traducir tanto el malestar subjetivo como las necesidades objetivas en demandas que puedan articularse en «consignas de lucha» y, por otro, desarrollar espacios formativos que promuevan la construcción de sujetos docentes para discutir la política educativa, la construcción de un sistema nacional de educación pública y, también, el proyecto de país.

Para ella el ser «**dirigente tiene que tener esa capacidad de estar siempre vinculado o vinculada a lo que está ocurriendo en las escuelas, en el aula.** Eso es esencial, no puede perder esa sintonía. Eso yo creo que hoy día es algo que carece, en su generalidad, el Colegio de Profesores y Profesoras. Yo creo que eso es como lo esencial: **tener esa sintonía y esa capacidad, por un lado de traducir el malestar y las necesidades en demandas que se sean...se puedan trans-**

formar en consignas de lucha, pero a la vez **desarrollar instancias de formación que permitan construir este sujeto-sujeta**, que hoy día no existe, porque el profesorado es un actor en el mundo de la educación, sin embargo, no se ha constituido como un sujeto propiamente tal que se reconozca como alguien que puede disputar la política educativa, que tiene que tener una voz en un proyecto de país, que tiene que ser un actor fundamental en la construcción de un sistema nacional de educación pública». ⁹⁸ (L., mujer, 32 años)

7.3.1.4. Identidades Docentes Características del Ámbito Social

Un cuarto ámbito de campo de acción docente que aparece en los relatos de las/os participantes corresponde al ámbito social. A su vez en este cuarto ámbito también existiría una diferenciación entre los relatos, distinción en reducir el papel social a la mera crítica —lo que denominamos *docente sujeto social*— o su ampliación hacia la actuación política —lo que denominamos *docente sujeto político*—.

Docente Sujeto Social

A. defiende la ampliación del rol docente hacia la reflexión crítica más allá del aula, lo que implica un vínculo con lo que ocurre socialmente en distintos ámbitos vitales, incluyendo lo laboral y vecinal, entregando una mirada pedagógica en cada uno de estos espacios y, también, actuando desde esa perspectiva. Esta mirada particular del docente A. la ilustra en una forma particular de responder del profesor/a: señalar a quien pregunta los elementos que existen para resolver la cuestión que se está interrogando y, luego, desplegar el tema hacia nuevas inquietudes.

Para A., también, el **profesor «tiene que estar conectado con todo lo que va ocurriendo socialmente, incluso con lo inmediato, que son sus propias condiciones laborales ¡o vecinales poh!»** y, por lo tanto, «tiene que tener dedos para el piano, y debe ser un **sujeto con un desarrollo de sus... de sus habilidades, destrezas, lo que quieras llamar tú, su inteligencia social**, tiene que estar desarrollada, madura, tienes que entender más allá, tienes que entender en qué consiste la vulnerabilidad». «Entonces, (...) **el profesor que tiene una idea mucho más amplia**

⁹⁸ Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

del ser profesor, se para como profesor en la vida y al pararse como profesor en la vida es mirar pedagógicamente las cosas, tú vai absorbiendo elementos sociales a cada rato con tal... ¡claro! tú eres profe, es como una investidura, suena súper sacro, pero no lo dejai de ser poh». «Un profe amplio poh. **Yo me creo profe, en este sentido, yo me he hecho profe, aunque deje el aula, aunque deje de hacer cosas.** Me creo... Hace poco que me he ido dando cuenta que este asunto me ha calado hondo y me comporto como profe. Me comporto como profe en el mismo programa de televisión que voy me dicen “se te nota que eres profe” me dicen, yo no me doy cuenta poh. **Estoy viendo cada vez cómo ir abriendo espacios para la reflexión crítica**». ⁹⁹ (A., hombre, 53 años)

«Para mí, yo siempre me voy a sentir profesor. Y cuando me encuentro con muchos amigos, que ya están jubilados, retirados o se pensionaron, les digo, dicen «no, yo era profesor». Y yo, me ha tocado muchas veces ya ahora último, conversar de aquello, ya estoy teniendo muchos amigos jubilados, salidos, terminaron ya, no son profesores, tocar el tema que estamos tocando. **Pero si tú eres profesor, vas a ser siempre profesor y hablan como profesor y piensan como profesor, y analizan la sociedad como profesor, no hay otra mirada, ya están ahí, instalados, es su esquema, son sus paradigmas, son los ojos de un profesor los que ven un movimiento social, y tiene su forma de ver como el sujeto va desarrollando, cómo se plantea frente a una pregunta**». «Un profesor no solamente responde la pregunta, sino que trata de indicarle al otro, indicarle al otro todos los elementos que existen para responderse esa

⁹⁹ Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

pregunta que está preguntando. Y uno lo nota poh, y más encima les dice, **les deja instalada otras preguntas.** Les deja instaladas otras preguntas, algunos dicen “ohh son lateros, típico de profesor”». ¹⁰⁰ (A., hombre, 53 años)

La *identidad negativa* de este *docente sujeto social* conjeturamos, de acuerdo a lo narrado por A., el mero individuo, ya sea en el caso del consumidor o, también, en el del acaparador, lo cual sería facilitado por las políticas neoliberales.

«El neoliberalismo dentro de su... estado de desarrollo... **es anular al sujeto social, y convertirlo en un individuo.** Y el profe no está ajeno de aquello. (...) **Por ejemplo, en un consumidor.** Por ejemplo, una de los síntomas es el consumidor poh. **El otro, también, puede ser un tipo avaro, en todo caso, acaparador, que no sea consumidor poh, que le ocurre a algunos.** La avaricia, o sea, los tipos no... no salen a ninguna parte por juntar platita poh, pa' comprarse el autito, para la bencina del auto, para arreglar el jardín, para que se vea linda la casa, ¿ya?, poner una reja grande bonita, que parezca mansión como la casa de Condorito, poniéndole un alero al auto. Se juntan a juntar platita para eso, pero en el... en función del poder que puedo tener yo como individuo frente a los demás, ¿ya?, o solito, sentirme protegido, solito». ¹⁰¹ (A., hombre, 53 años)

Docente Sujeto Político

A su vez, A. caracteriza al *docente sujeto político* como el sujeto que no solo reflexiona como actúa en los grupos o colectivos sino que es parte de los espacios sociales en lo que participa. Esta participación, según A., debe estar basada en una reflexión política sólida que, también, debe manifestar a sus estudiantes, por lo que el *docente sujeto político* también actúa en el plano basal del actuar docente, el cual es el aula.

100 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

101 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

«Un **profe sujeto político es aquel que participa en la reunión de la junta de vecinos, ¡por último!** Ya te lo planteaba, es aquel que se recuerda que se encontró con el chico en el barrio y qué características tenía, las condiciones que estaba viviendo, es **aquel que agarra la banderita y va a la marcha poh, ¿ya?, es aquel que ingresa a su actividad gremial porque piensa que es su deber poh,** que es parte de poh, ¿ya?, es el que cree que si este mes recibió un bono por término de conflicto... se ruboriza un poco y se lo cuestiona poh». (A., hombre, 53 años)

«Todo el mundo sabe por sentido común que las pensiones son bajísimas, son miserables, pero una cosa es saberlo por una formación de sentido común, que no necesita ser profesor para tener asumido que es así, porque todos lo asumen que es así (izquierda, derecha, todos los discursos, nadie dice “¡oh no, mentira! las pensiones son buenas”, no, nada, ya es verdad). **Las pensiones son miserables, pero el profesor tiene que moverse poh, el profesor no puede decaer en el sentido de “oye, pero a mí no me toquen mis fondos previsionales”, porque un sujeto político tiene una reflexión política, política que es sustentable.** ¿Qué es una reflexión política sustentable? En este caso, de la AFP, que un profe no puede pensar que porque tiene cincuenta millones de fondos en una AFP ¡es harta plata!, no tiene la capacidad de elucubrar lo que le están diciendo: “oye, con cincuenta millones, no te va alcanzar para una pensión mínima, el Estado va a tener que ponerte la diferencia para tener una pensión mínima”; entonces, ese discurso mecánico que yo te acabo de decir tampoco lo asume porque no han llegado los veinte años que tienen que pasar para que él jubile poh, y él piensa que en veinte años más a lo mejor saca la cuenta, va a tener ciento cincuenta... Falso. **Un profe político tiene reflexión política, tiene actuar**

político, y eso significa que se... Evidente, no ser neutro». «La pedagogía es política, el profesor no lo asume así. **Profesor que asume la pedagogía como una acción política es un sujeto político».**¹⁰² (A., hombre, 53 años)

L., a diferencia de A., distingue al *docente sujeto social* del *docente sujeto político*, definiendo al primero por su rol en la sociedad en tanto docente, mientras que al segundo lo caracterizaría por un afán de disputa política. L. considera que este *docente sujeto político* sería una constante histórica del profesorado chileno.

Para L., ser sujeto político es alguien **«que se reconoce como...se reconoce a sí mismo en un rol que en este caso es transformador.** Yo lo veo así, reconocerse como **sujeto político es reconocerse como un sujeto que tiene la capacidad de organizarse y crear propuestas transformadoras.** Como que lo veo así porque **sujeto social es como, “ya, sí, soy un profe y por tanto tengo un rol en la sociedad de profe”** pero **sujeto político es como más esa capacidad de disputa hacia la política,** como reconocer esa característica histórica del profesorado en nuestro país».¹⁰³ (L., mujer, 32 años)

Esta identidad de docente sujeto político ha sido asumida por la mayoría de los/as participantes de esta investigación. De hecho, este operar ha tenido consecuencias graves, generando importantes menoscabos laborales. Y., por ejemplo, es exonerada en 1986 por su participación en organizaciones docentes como la AGECH. D. es desvinculada luego de la participación en las movilizaciones locales por el cierre de escuelas municipales en 2010 y, peor aún, se le incluye en una «lista negra», que le impide volver a los colegios de la comuna. R. es desvinculado de sus respectivos trabajos docentes luego de su participación en las movilizaciones educacionales —en 2011 y 2015—, y, también, por haber sido candidato gremial.

102 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

103 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

«Esto fue en Chiloé [el encuentro de FEFOMACH], y **allá yo hice cualquier política, cualquier política**. Y me di cuenta que no era la única, que habían muchos profes pensaban como yo, que opinaban como yo». «[De vuelta de Chiloé] me habían tirado mi sobre azul por debajo de la puerta de mi departamento». «Yo sentía que me quitaban la mitad de mi vida, o sea... La primera necesidad que tuve fue venir aquí [a la sede regional del Colegio de Profesores]. A dar cuenta de que yo estaba sin trabajo, de que esto era un lugar que me correspondía por esencia, yo era colegiada, que qué podíamos hacer. Y aquí se empezaron a juntar muchos profes. En ese tiempo, ahí, en esa habitación de ahí, vivía un profe, y... y nosotros armamos una olla común. Todo esto era patio. Y armamos una olla común porque éramos como cuarenta profes despedidos de esta comuna».¹⁰⁴ (Y., mujer, 68 años)

Durante el año 2010 se realizan movilizaciones en la comuna de C{...} en contra del cierre de varias escuelas municipales, en las que D. participa activamente, incluyendo la paralización de las actividades por más de dos meses. A comienzos del año 2011, el alcalde L{...} la desvincula de la comuna debido a haber participado en estas movilizaciones, y la incluye en una «lista negra» para prohibir su regreso a los colegios municipales de la comuna. «Yo no pude entrar a la comuna más, no pude, no podía volver a la comuna, era persona *non grata*, para la comuna, además era hija del D{...}, que es el dirigente {...} del Colegio de Profes». (D., mujer, 44 años)

Durante el año 2011 empieza a **militar en un colectivo de izquierda con otros profesores del liceo**. En este contexto empiezan las movilizaciones estudiantiles del 2011, **participando en los cortes de calle, de las marchas y otras acciones de protesta**. Con la evolución de las movilizaciones, R. decide transmitir la molestia «de la calle» al colegio. «Entonces yo traspaso esta

104 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

molestia al liceo y la traspaso desde dos frentes: uno desde el centro de estudiantes, pero que toman fuerzas ellos mismos, de forma autónoma, que los estudiantes se coordinan con los estudiantes del territorio» y, lo segundo, por medio de los profesores. «Y empiezo a plantear que hay que enarbolar niveles de solidaridad, niveles de manifestación, así, pero con cartas, paros reflexivos, a eso, muy piola». Estos intentos de politización llevan a ser considerado por el sostenedor como «el enemigo número uno, por simplemente plantear estas cuestiones; que eran dos vías paralelas, como la politización, yo la llamaría inevitable del centro de estudiantes y mi intento sí, más consensuado, digamos, y concienzudo de movilizar a los profes, junto con este grupitos de amigos». Esta politización desemboca a que el 28 de diciembre del 2011 lo desvinculen del establecimiento.¹⁰⁵ (R., hombre, 34 años)

«Me llamaron así a la sala de profes [durante las movilizaciones docentes del año 2015], una ridiculez, entonces me empecé a enfrentar. Y yo empecé a criticar la despolitización del espacio, el ser un gato de chalet de B{...} y empecé... La estandarización y lo punitivo, respecto a pensar distinto, empecé a criticar eso. Entonces, me enfrenté al director y supuestamente el director se escudó en que yo no quería estar ahí, y que él había escuchado un par de veces mi discurso anti PSU y que eso no era compatible con la visión pedagógica del establecimiento. Eso, ¿cachai?, y ahí me echaron de ahí». (R., hombre, 34 años)

El año 2016, **R. fue candidato para el comunal de T{...}**. «Entonces, yo me quemé poh weón: salí en carteles, afiches, Facebook, en redes. Bueno, entonces yo creo que eso influyó harto en que me hayan echado. Así que llego al Innovarte ya como candidato, etcétera, y me echa el último día, weón». El último día, el 28 de diciembre, lo desvinculan. «Yo profesionalmente y ética-

105 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

mente me quedo súper tranquilo, no me rasguña ni un poco mi tranquilidad profesional, digamos, ni mi... ni mi autopercepción profesional. Pero explicarle esto a tu pareja, en ese tiempo yo estaba emparejado hace poco, a mi viejo, etcétera, es complicado». (R., hombre, 34 años)

7.3.1.5. Identidad Docente Integradora de Distintos Ámbitos de Acción

En los apartados precedentes nos centramos en nombrar y caracterizar identidades docentes en distintos campos de acción, desde el aula hasta lo social, pasando por el campo comunitario y gremial. Sin embargo, descubrimos en el análisis de los distintos relatos docentes la existencia y desarrollo de una identidad que implicaría un ejercicio articulado de varios de estos ámbitos de acción para el docente. Esta identidad fue bautizada por los integrantes del MUD como *intelectual-transformadora*, la cual habría surgido en sus discusiones colectivas, sin embargo, grados más primitivos de esta articulación aparece también en el resto de los participantes. Por lo anterior, a continuación haremos un recorrido de la complejidad de este concepto, incluyendo tanto estos grados primitivos de articulación hasta la articulación más compleja que estaría en algunas de las definiciones identitarias de las/os participantes del MUD.

Docente Intelectual-Transformador

Antecedentes del Fenómeno

Como antecedentes de la definición del *docente intelectual-transformador* que exponen los integrantes del MUD, daremos cuenta de estos en los restantes relatos, debido a que podemos indagar los elementos fundamentales de esta identidad, tanto en otras experiencias personales, como en otras organizaciones docentes que tuvieron existencia durante la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI.

En primer lugar, una característica distintiva del *docente intelectual-transformador* es la unión de la identidad *docente sujeto social* y/o *docente sujeto político* al ámbito de acción del aula del/a profesor/a. Por ejemplo, en el caso de Y. cuando refiere la experiencia de construcción de la AGECH — como ya detallamos en el acápite *AGECH*— da cuenta de la necesidad de un docente que sea activista social, lo cual lo relaciona con el pensamiento de Paulo Freire, deber docente que habría sido suspendido por el Golpe de Estado en 1973 y reactivado por la crisis social de comienzos de los 80. Análogo es el caso de M. cuando refiere a la experiencia en el activismo dentro del Movimiento Pedagógico del CdP, al propiciar la reflexión colectiva de las/os profesores/as en torno a la educación.

«Entonces cuando yo hablo del movimiento pedagógico [en el contexto de la AGECH] hablo de este resabio que queda de los profesores críticos de la década del '70, de los profesores con el pensamiento freireano. **Una cosa dormida allí, la cosa social nuestra, al menos la mía**, estaba como apagadita, pero a partir de esos hechos, de ver tanta miseria, **vuelve a aparecer esta cosa de que yo me tengo que rebelar, no puedo seguir haciendo clases así nomás**».¹⁰⁶ (Y., mujer, 68 años)

«El Movimiento Pedagógico (...) por un lado nos hizo sentir que lo que nosotros pensábamos, lo que nosotros pensábamos de la pedagogía, otras personas también lo pensaban, así mismo, que no era una idea nuestra nomás, y que era **una herramienta que a uno le podía servir no solo para desarrollar su vida social sino que profesional, también**». «(...) fue una instancia inmensa poh, de conocer gente que pensaba como uno, de intercambiar ideas, de aprender más de educación... de aprender de todo también... de nuevo lo mismo poh. Aprendís de educación, aprendís de historia, aprendís de otras realidades, de ideologías. (...) Y el hecho de ir organizando actividades, también, también te hace vincularse con otras personas, no siempre del área de educación, pero eso también hace una tremenda ganancia en nuestras vidas, por lo que a uno le enriquece eso, por lo que uno aprende. **Por lo que uno aprende y te puede servir para ser mejor persona, volvemos a lo mismo, ser mejor profesional, también, y seguir siendo una militante social como nos consideramos nosotros, militantes sociales**». (M., mujer, 51 años)

En el caso de D. la militancia en un colectivo universitario de izquierda, según su narración — como ya vimos en el acápite correspondiente—, fortaleció su convicción por la construcción colectiva al vivir la experiencia de la organización, resignificando el acto pedagógico como una acción que supera la relación profesor-estudiante —propia del ámbito del aula escolar—. D. relaciona esta comprensión

106 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

con la *perezhivanie* de la clase de un profesor en la universidad, quien los interpela con respecto a la posibilidad del cambio social por medio de la docencia, interpelación que a ella le reafirmó su convicción hacia la construcción colectiva del docente.

Para D. el haber militado en este colectivo [en la universidad] le influyó en su futuro desempeño docente por el fortalecimiento de su convicción en la **necesidad de construir de manera colectiva, al «entender la importancia de la organización, de construir juntos (...) Y que [el acto pedagógico] no era un acto individual, y que no era una cuestión de dos [relación profesor-estudiante], simplemente, sino que el constructo, la construcción debe ser con otros, con otros actores»**. En el aspecto más personal el haber pasado por los procesos de movilización en la universidad fue «súper satisfactorio», «**vivir esos... esos procesos de cuestionamiento y de proponer, de reflexionar, acerca de la educación superior y la educación chilena poh, del modelo**».¹⁰⁷ (D., mujer, 44 años)

Del periodo de la universidad una experiencia que recuerda, que fue provocadora para su pensamiento y acción pedagógica se produce en una conversación en clase con un profesor en cuarto año. Aquel profesor, S{...}, les pregunta sobre la afirmación del docente como agente de cambio, a lo que la mayoría del curso responde de manera afirmativa. Sin embargo, la réplica del profesor fue negativa: «no, que **no somos agentes de cambio, porque el cambio se produce cuando hay un cambio social**». En resumen, que el cambio social no dependía solo de los profesores, que dependía de otros factores. D. entiende esta reflexión como reafirmación sobre el sentido de la carrera ya que hasta ese momento no hallaba el sustento de fondo para estar en la escuela. «**(...) había que intentar, entonces, en el espacio donde me desarrollara a formar colectivo, colectivos, (...) dentro de la escuela**. Eso era lo que tenía claro, nada más, **que no**

107 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

podía trabajar sola desde mi isla y que desde la educación física uno aporta al desarrollo, a una de las áreas de desarrollo del niño nomás, menos con la cantidad de horas que tenemos en la semana». ¹⁰⁸ (D., mujer, 44 años)

A., por último, describe al *docente sujeto político* —como vimos en el acápite correspondiente— es el que participa en instancias colectivas como la junta de vecinos o la actividad gremial, es decir, como en el caso de Y. y D. defiende una ampliación de la identidad docente hacia lo social, superando su acotamiento al ámbito del aula.

«Un profe sujeto político es aquel que participa en la reunión de la junta de vecinos, ¡por último! Ya te lo planteaba, es aquel que se recuerda que se encontró con el chico en el barrio y qué características tenía, las condiciones que estaba viviendo, es aquel **que agarra la banderita y va a la marcha poh, ¿ya?, es aquel que ingresa a su actividad gremial porque piensa que es su deber poh, que es parte de poh, ¿ya?, es el que cree que si este mes recibió un bono por término de conflicto... se ruboriza un poco y se lo cuestiona poh».** (A., hombre, 53 años)

Docente Intelectual-Transformador Según el MUD

Pese a, como recién enunciamos, elementos de la identidad *docente intelectual-transformadora* están presentes en otros relatos o en instancias anteriores a su formulación explícita en el MUD, es precisamente en estas/os integrantes en que la denominación se articula explícitamente. Esto se debe a que la denominación se habría originado en la discusión dentro de la misma organización, en función de la pedagogía crítica transformadora, según relata R.

Estos participantes definen el *docente intelectual-transformador* como un docente que, en primer lugar, reflexiona críticamente sobre distintos aspectos de la realidad —*docente sujeto social*— y, también, que se organiza colectivamente en distintos ámbitos —*docente sujeto político*—; y, además, que esta reflexión se integra al ámbito del aula, coincidiendo con la *identidad docente desmitificadora* e *identidad docente transformadora*. También, en el relato de L. se nombra una identidad gremial particular —el *docente dirigente articulador*, el cual ya vimos en el acápite correspondiente— y, por último,

¹⁰⁸ Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

una posibilidad cierta, aunque menos desarrollada, hacia la incorporación de la comunidad —*docente comunitario*—. Por lo tanto, en definitiva, la identidad *docente intelectual-transformadora* integraría los cuatro campos de acción que hemos desarrollado en los acápites anteriores, identidad que se, a su vez, se inscribiría en una definición particular en cada uno de estos campos de acción: en el ámbito del aula el *docente desmitificador* y el *docente transformador*; en el ámbito comunitario, el *docente comunitario*; en el ámbito gremial, el *docente dirigente articulador*; y, por último, en el ámbito social, el *docente sujeto social* y el *docente sujeto político*.

«Para mí **ser profesor es ser un intelectual-transformador, un intelectual que interviene la realidad**». El aspecto intelectual de la definición afirma es el/la **docente «(...) que se informa, el que estudia, el que entiende las causas subyacentes de las condiciones sociales y no solamente se queda con la superficie. El que entiende las contradicciones fundamentales de una sociedad, y a la vez el que se informa y se instruye y se autoeduca permanentemente. Ese es el sentido como del intelectual; el que aprende de las leyes, el que aprende de las formas distintas de interpretar un currículum, el que aprende de condiciones laborales (...)**». El aspecto transformador refiere al docente que se organiza, «**aquel docente que deja de estar individualizado**». Entonces, «**no se es transformador solamente militando, no se es transformador solamente haciendo una buena clase sino que se es transformador haciendo ambas**». ¹⁰⁹ (R., hombre, 34 años)

L. y el MUD fomentan la identidad de trabajo docente denominada intelectual-transformadora, inspirados en la pedagogía crítica transformadora, una corriente de la pedagogía crítica que plantea al «**docente o la docente como un sujeto, como un activista, que se organiza en el espacio donde esté y está constantemente pensando en la importancia de develar o desnaturalizar la realidad, como si lo hago en el aula, en el aula a través de los espacios que tengo,**

109 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

en el marco del curriculum que se me asigna, si puedo ayudar a organizar a mis estudiantes les ayudo, si puedo vincularme a movilizaciones de la comunidad estoy ahí organizada». A diferencia de posturas más profesionalizantes de la identidad docente, lo importante en esta identidad es la **capacidad de «levantar organización en el espacio educativo en el que estés»**. «Sí, es que no tiene que ver con ser buenos o buenas profesoras en el aula, así como tener metodología, entretenida, o ser más innovadores o innovadoras, sino que esa capacidad que siendo del MUD, **un profe en el espacio donde esté busca la forma de organizarse, con sus estudiantes o con sus apoderados o con la comunidad»**. Esto no quita que en esta identidad se **intente «ser el mejor profe o la mejor profe posible poh»**.¹¹⁰ (L., mujer, 32 años)

Siguiendo esta línea, el «intelectual-transformador es una comprensión dentro de la pedagogía crítica que tiene que ver como con esa **capacidad de promover cambios dentro de la escuela desde los procesos educativos, al menos, instar al cuestionamiento de la realidad**. Pero, también, esa **capacidad organizativa y propositiva, como trabajadores, como pedagogos, porque al final no solo estamos luchando por mejorar las condiciones de trabajo sino también por proponer... una nueva educación poh**; y eso significa **pensar una sociedad, significa pensar qué seres humanos queremos formar, para qué tipo de sociedad, qué proyecto país**".¹¹¹ (L., mujer, 32 años)

Para L., **ser sujeto político es alguien «que se reconoce como...se reconoce a sí mismo en un rol que en este caso es transformador**. Yo lo veo así, reconocerse como sujeto político es reconocerse como un sujeto que tiene la capacidad de organizarse y crear propuestas transformado-

110 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

111 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

ras. Como que lo veo así porque sujeto social es como, “ya, sí, soy un profe y por tanto tengo un rol en la sociedad de profe” pero **sujeto político es como más esa capacidad de disputa hacia la política, como reconocer esa característica histórica del profesorado en nuestro país**».¹¹²
(L., mujer, 32 años)

Para ella el ser «**dirigente tiene que tener esa capacidad de estar siempre vinculado o vinculada a lo que está ocurriendo en las escuelas, en el aula**. Eso es esencial, no puede perder esa sintonía. Eso yo creo que hoy día es algo que carece, en su generalidad, el Colegio de Profesores y Profesoras. Yo creo que eso es como lo esencial: **tener esa sintonía y esa capacidad, por un lado de traducir el malestar y las necesidades en demandas que se sean...se puedan transformar en consignas de lucha**, pero a la vez **desarrollar instancias de formación que permitan construir este sujeto-sujeta**, que hoy día no existe, porque el profesorado es un actor en el mundo de la educación, sin embargo, no se ha constituido como un sujeto propiamente tal que se reconozca como alguien que puede disputar la política educativa, que tiene que tener una voz en un proyecto de país, que tiene que ser un actor fundamental en la construcción de un sistema nacional de educación pública».¹¹³ (L., mujer, 32 años)

La *identidad docente intelectual-transformadora* se articula en el contexto del MUD y, en particular, ayudó a este proceso las movilizaciones del periodo 2014-5, tal como narra L. En este caso es en las movilizaciones docentes —como ya referimos en los acápites *Movilización 2015*—, que se modifica su identidad docente hacia la identidad *docente intelectual-transformadora*. Esto se debió, según su relato, en primer lugar, a la experiencia del agobio y precarización laboral, pero, también, a las movilizaciones docentes del periodo mencionado y, por último, a las conversaciones que sucedieron en el MUD en esta época. En el momento de la investigación L. se define desde el doble lugar del aula y social, superando la identidad *profe nomás*.

112 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

113 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

Por su parte, en R. reconoce una continuidad desde el activismo y reflexión en su época universitaria con la identidad *docente intelectual-transformadora*, pero manifiesta que la diferencia radica en la característica colectiva que implica esta identidad.

«(...) es que creo que antes tenía como la idea de la profesora profesional que va a trabajar, pero cuando entrai al trabajo y te das cuenta de que está evidentemente precarizado, te identificas con todas y todos los trabajadores del país, independientemente de que sean o no profes poh. Y esa identificación para mí tuvo sentido, cuajó con la movilización y tenía sentido el trabajo que yo hacía antes de apoyo a sindicato, que era cuando estaba en la universidad». **«(...) lo que cuaja es este sentido de luchar por generar transformaciones que antes, claro, yo luchaba apoyando sindicatos, pero no luchaba como trabajadora, sino que luchaba como universitaria que apoyaba.** Entonces ahora cuaja esta idea de luchar siendo trabajadora, como que ahí está esa comprensión. Eso por un lado, pero también hay discusiones nuestras como profe en el colectivo de ¿qué somos?, ¿cómo nos identificamos?, ¿profesionales?, ¿somos trabajadores?, ¿pertenecemos o no a la clase trabajadora? Y esas son discusiones que estamos dando paralelo al proceso, no necesariamente de esta movilización, sino que de organización». Además, la movilización obligó a verbalizar la problemática docente en la sociedad, más allá de los espacios con los colegas o directivos, convirtiéndose en un tema de discusión social, lo cual obliga al ejercicio reflexivo, produciendo, además, un efecto espejo en estas conversaciones. «(...) lo otro es que la movilización nos hace verbalizar las comillas problemática docente, porque antes tú lo puedes conversar con tus colegas, lo hablas en una asamblea, en el colegio de profes, pero con la movilización sale y se transforma en un tema en las familias poh, “Oye y de verdad a los profes no les pagan?, ¿oye y de verdad trabajan en la casa después de la... ¿Trabajan diez horas a la semana [extra de la jornada laboral]?”».¹¹⁴ (L., mujer, 32 años)

114 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

Para L. ser profesora, al comienzo de su ejercicio docente, era ayudar, mediar, para lograr que los estudiantes desarrollaran capacidades «de asombro, de preguntas, de todo, lo que quisieran». Con el tiempo, **ser profesora se convirtió en un «servicio de transmisión y transformación de la cultura».** En la actualidad, **ser profesora, también, es «una responsabilidad política e histórica, como trabajadora, de transformar el país».**¹¹⁵ (L., mujer, 32 años)

«Cuando me encuentro con este movimiento, que yo conozco a los compañeros hace muchos años y llevo cinco o seis años ya aquí, en ese movimiento, el “MUD”, empezamos a preguntarnos y a cuestionarnos estas cosas poh, y ahí como que cuajan las cosas ¿no?... Porque, por ejemplo, **cuando yo recién entré al mundo laboral yo sí tenía ciertos atisbos de este intelectual-transformador porque soy del sector de la filosofía, ¿no es cierto?, y porque tuve militancia universitaria, por tanto llegaba a organizar y a cuestionar ciertas cosas en los establecimientos, pero aún desde lo individual, ¿cachai?** Después entendí que el **concepto del intelectual-transformador es aquel que se prepara y aquel que se organiza por decirlo así, ¿no?... así le llamo yo. Yo creo que eso es lo fundamental.** Si estás preparado y organizado es muy difícil que te pasen por arriba. **Entonces, ha tenido un cambio en el sentido que le he ido encontrando más sentido, a eso me refiero, me he ido asentando más con esa definición.** No sé si yo lo soy, ¿cachai?, pero es hacia donde yo aspiro, me refiero, es mi horizonte».¹¹⁶ (R., hombre, 34 años)

La integración de la identidad docente intelectual-transformadora entre la identidad docente tradicional —en el ámbito del aula— y militante —docente como sujeto político— se explicita, por ejemplo, en el relato de R. cuando afirma que la militancia y la docencia «son una cosa».

115 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

116 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

«Son las dos cosas que le dan sentido a mi vida post familiar, digamos, de todas maneras, no lo dudo ni un minuto. Ehhh... y pa' mí [la militancia y la docencia] son una sola ¿cachai?». Esta concepción unitaria se debe a que «(...) **no concibo la pedagogía como un trabajo individual poh... sino que un trabajo colectivo, y entiendo la fuerza motriz del profesorado desde el siglo XX en adelante, entonces concebir la pedagogía como un trabajo liberal, individual, que solamente busca una recompensa monetaria no tiene sentido.** De hecho la amo por lo mismo, porque sé que no es eso, que es todo lo contrario a eso, pese a que está precarizado, pese a que está liberalizado, pese a que está monetarizado... mmm... eso poh. No lo veo solo como un trabajo, no lo veo solo como un trabajo. Yo creo que muchos profes no lo ven solo como un trabajo, y eso es lo que nos mantiene aquí poh».¹¹⁷ (R:, hombre)

Esta integración permite una sinería entre los distintos ámbitos de la acción docente. Esto la distingue de los casos de M. y A., ya que en R. y en D. se reconoce una sinergia entre el trabajo del docente *sujeto político* y el trabajo del docente en el aula. Sinergia similar narra D. en relación a su intento de construir una propuesta educativa desde la danza en la escuela, que intenta integrar una crítica al sistema educativo vigente y, al mismo tiempo, propone un cambio desde un área que ella domina profesionalmente.

Vale, también, en este sentido dar cuenta de las ventajas que implica estar en una organización que pueda apoyar este proceso, como es el caso del MUD, como narra R. y L, que permite sobrellevar tanto la represión política como las exigencias laborales.

«(...) creo que es, al contrario, creo que es un potencialidad [la militancia o activismo], weón, porque cuando uno entiende que el currículum es una selección cultural hecha desde el poder, cuando uno entiende que los niños y niñas también están condicionados por la posición de clase de sus padres, cuando uno entiende que las relaciones de poder que hay y que cruzan toda la es-

117 Resaltado es agregado para destacar aspectos identitarios.

cuela, uno creo que es mejor profesor, weón. Creo que tenís más aspectos, ¿cachai?, pa' hablar, por tanto si bien podís preparar menos material, o no, como estai todo el día pensando en educación como que no se hace difícil, ¿cachai?». (R.)

Esta aproximación le permite visualizar una acción política con sentido en torno a su aporte a la propuesta educativa desde el arte, desde la danza en la escuela. «Y entonces la danza entrega esa... el desarrollarme en la danza me entrega esas posibilidades de desarrollarme profesionalmente... sintiendo, dándole un sentido a mi quehacer... a mi quehacer pedagógico, a mi quehacer como profesora. (...) Entonces, yo digo “ya, aquí es donde tengo que desarrollarme y aportar. Demos la pelea aquí”». (D., mujer, 44 años)

Entonces, para mí ese es el rol como intelectual-transformador. Es complejo sí poh, porque hoy día en la práctica, el trabajo docente lo que hace...Y por eso yo te decía que me frustraba como no tener esos tiempos para poder desarrollar espacios más reflexivos, poder estudiar, de repente, que en el MUD sí encontré, pero igual para mí era más fácil porque no tenía hijos, no tengo hijos, entonces, me resultaba un poco más sencillo y en los otros colegas yo lo veía más complejo». (L., mujer, 32 años)

Esta situaciones de persecuciones laborales, empero, no le ha resultado tan dramática, en primer lugar, por condiciones personales, por el hecho de no tener hijos ni deudas y, además, por la función del MUD como grupo de apoyo. «(...) como que no hago tragedia de aquello [de la persecución por militar], pero insisto, es porque no tengo deudas ni hijos y eso es un caso privilegiado dentro del contexto». Además, entre los integrantes del MUD «(...) nos ayudamos. A veces

se olvida... pero cuando me han despedido una vez me dijeron los compañeros... “Oye, avisa poh weón, si para eso estamos, somos red de apoyo”, y se me había olvidado, ¿cachai? Como que luchaba colectivamente y cuando me despedían me las arreglaba individualmente, y eso estaba mal po, porque el MUD te apoya en todo. Somos un cuerpo, entonces, nos apoyamos desde recomendar escuelas, desde llamar a contactos, desde un abogado, desde todo, ¿cachai? Y me llamaron la atención y estuvo bueno porque yo no estaba cachando, ¿cachai?, como me las estaba pelando solo nomás». (R., hombre, 34 años)

Docente Intelectual-transformador y Movimiento Pedagógico

La identidad *docente intelectual-transformadora*, de acuerdo a R. y L., estaría avanzando hacia la construcción de un nuevo sujeto colectivo, el cual correspondería al concepto genérico de movimiento pedagógico. Este sujeto colectivo habría estado presente en experiencias del magisterio que han acontecido durante el siglo XX, como la AGP, la FOCh, la ENU, la AGECH y el mismo Movimiento Pedagógico que nace en 1997 bajo el alero del CdP, dando herramientas tanto la discusión educativa a nivel país como para la organización colectiva como docentes.

Para R. el movimiento pedagógico es el profesorado que, por un lado, se organiza y, por otro, «es capaz de reflexionar pedagógicamente sobre horizontes pedagógicos para la sociedad en la que vive, sobre cuál es la escuela que el pueblo necesita». Es decir, sería el intelectual-transformador en tanto sujeto colectivo. Este sujeto colectivo estaría presente desde comienzos del siglo XX en experiencias como la Asociación General de Profesores (AGP), movimientos obreros, Federación Obrera de Chile, la Escuela Nacional Unificada, la AGECH en los 80, el movimiento pedagógico que nace en 1997, etcétera. (R., hombre, 34 años)

Para L. el movimiento pedagógico es «una instancia de docentes a nivel país que logra, desde la experiencia de aula, desde la experiencia de escuela, entregar, sistematizar sus prácticas, entregar insumos para organizarse y luchar contra la mercantilización de la educación, levantando propuestas contra la agenda neoliberal en educación. Entonces, creo hoy día... hoy día a mí me parece que es una tarea esencial, es la forma a través de la cual se materializa incluso esta mirada de la pedagogía crítica transformadora. Eso es para mí el movimiento pedagógico». (L., mujer, 32 años)

7.3.2. Crisis y Lysis Identitaria

La mayoría de las/os participantes han vivido crisis identitarias biográficas relacionadas con la docencia a lo largo de su vida. Por ejemplo, en el caso de A. la primera crisis identitaria que narra se desarrolla cuando se negocia el fin de la dictadura militar en tanto su grupo estaba por la lucha armada, lo cual desembocó en la Transición Democrática y en, según sus palabras, «quedar cesante». Como su decisión de haber ingresado a estudiar Pedagogía en Historia se debía a su intento de construir mejores condiciones de líder social, esta derrota lo sumió, según narra, en soledad, desolamiento y tristeza, que le impidió volver a la política activa por casi veinte años.

«Porque la lucha continuaba, más solo que la cresta, sí, pero continuaba... **Y esa horfandad...** la mirábamos, porque se disminuyen las casas de seguridad, disminuye más la gente que te critica, los propios compañeros que estaban con uno (...) en algún momento, [esos que] tenían (...) alguna admiración, algún apoyo, (...) uno lo convertía en apoyo **[dejaron de vincularse]. [Esos] desaparecieron, familias completas desaparecieron.** Y se volcó aquello (...) una derrota, es **triste.** Uno al principio no habla de derrota, con el tiempo es más fácil hablarlo, pero es una derrota fuerte para el movimiento revolucionario chileno». «**Costó mucho, a mí me costó mucho,** por eso me sumé en el 2008 recién a la política activa, yo creo que hay que ser sujetos sociales activos, pero también **quedamos empantanados, si quedamos derrotados. Triste, también,**

muy triste, muy triste, estuve como... dos años (...) [hibernando], para encerrarme, de hidropónico, en un campo para acá en la S{...}, porque estaba muy triste, estaba triste, desolado, solo; tampoco quería contactarme con los compañeros, a veces te mandaban mensajes, algunos estaban haciendo algunos reintentos para hacer esto, esto otro; **desaparecieron los compañeros,** no sé dónde quedaron, algunos de pronto los veo institucionalizados, súper institucionalizados...».¹¹⁸ (A., hombre, 53 años)

La salida a esta crisis identitaria —es decir, la lysis identitaria—, A. la ubica en el ejercicio docente tanto en el aula como en el gremio, ya que entendió que la función como profesor puede ser una extensión de la acción política. En el aula narra que se esperanzó con los estudiantes y, sobre todo, vio en el desarrollo del gremio un nuevo curso hacia la construcción social, expresión de construcción en la cual utiliza la metáfora de «poner el pecho» como expresión de compromiso. Este compromiso lo ilustra en la dedicación en tiempo para actividades colectivas como los mitines y las marchas, actividades en la que intentaba concientizar sobre el quehacer político de la pedagogía. Así —como ya desarrollamos en el acápite *Movimiento Pedagógico del CdP*— el reclutamiento de militantes para la lucha revolucionaria se transmuta al reclutamiento de profesores para el ejercicio de una docencia antineoliberal, de resistencia al neoliberalismo.

«Yo digo que **soy un afortunado en esto,** porque yo no entré a estudiar historia por ser profesor, pero **a mí me gusta ser profesor**». «(...) **ser profesor me permite seguir canalizando.** Me ha permitido para mí no irme para la casa, no irme para la casa, **no ser un completo derrotado**».¹¹⁹ (A., hombre, 53 años)

«(...) el Colegio de Profesores, el ejercicio de la pedagogía, los propios estudiantes me dieron una **luz de esperanza** que lo que uno había hecho anteriormente **podía seguirse desarrollando en estos espacios**». «(...) me puse a trabajar de profe acá y el **gremio me salvó mucho;** el gre-

118 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

119 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

mio **me dio una bocanada de oxígeno de seguir haciendo construcción social** a partir del ejercicio de la pedagogía. Y ahí decidí en convertirme en profe, recién ahí ya dije “ya, voy a ser profe”». ¹²⁰ (A., hombre, 53 años)

«**Me refugié en esa vida de la pedagogía y puse el pecho para la actividad gremial.** Y eso con el pecho, las dirigencias de ser el interlocutor frente a los alcaldes, a las autoridades, dedicar tiempo a preparar un mitin, una marcha. **Todo ese ímpetu revolucionario lo vertí en energía en preparar actividades de desarrollo gremial,** en el Colegio que estaba muy escaso, fundamentalmente un Colegio de Profesores que demandaba y todavía demanda mucho, reivindicación de tipo economicista y meterle mucha esfuerzo a que el Colegio de Profesores tomara más, tuviera una esencia de mayor conciencia del rol político que tiene la pedagogía. Es que hay varios, varios elementos, la pedagogía es súper política, si ejerciera como tal. Entender que el currículum ideológicamente tiene una identidad el modelo, y eso es súper difícil que lo entiendan los colegas. Entender cuando tú vas descubriendo que este desarrollo del neoliberalismo va penetrando en las profundidades del ejercicio docente y como ir deteniéndolo también, entonces se van dando estas luchas de resistencia y toda esa resistencia. Yo nunca me fui para la casa, pero todo ese proceso de resistencia que diera un buen espacio, era el espacio no aula propiamente tal, el espacio gremial. O sea, así es como yo pensaba reclutar ciudadanos para la guerrilla o para la protesta, o para los milicianos, hicimos todo un esfuerzo por crear profesores con conciencia social, que pudiesen ser una columna docente a lo largo del país, que hiciera del ejerci-

120 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

cio docente una real y concreta alternativa de formación política, antineoliberal, así de puntual, antineoliberal. Y el movimiento pedagógico fue en esos inicios, fue un espacio, pero riquísimo para hacer aquello». ¹²¹ (A., hombre, 53 años)

Una segunda crisis docente que narra A. se esboza a partir de 2009 cuando se confronta con otros dirigentes del CdP por la demanda de la deuda histórica, la cual A. considera que es imposible de asumir por el Estado, y que evalúa que solo se hacía para fortalecer a algunos dirigentes, lo cual conjeturamos inicia una crisis con su identidad como dirigente docente. En este contexto cabe la crítica a lo que A. denomina el *docente dirigente funcionario* —el cual como ya detallamos en el acápite correspondiente— da cuenta de una crítica profunda del CdP.

«Los profesores conocían la deuda histórica, la flotan cada tres años, la flotan los dirigentes para tener oxígeno para seguir respirando como dirigente. **A mí me cansó eso, me cansó eso el 2009** y se los dije en una asamblea, le dije a todos los colegas y casi me querían linchar; le dije que elevaban falsas expectativas el 2009 se los planteé, plantearle a los colegas que les van a cancelar la deuda histórica, porque en la estructura del Estado chileno (...) pagarle la deuda histórica a los profesores, es tirar una carnada al mar, con varios anzuelos y tú te agarras del primer anzuelo, que está más cerca de tu mano, y todos los otros anzuelos vienen llenos de otras cosas, de otros peces y todos se agarran». ¹²² (A., hombre, 53 años)

«(...) pero ya está hecha la estructura para malearlo [a los dirigentes sujetos] si esos cuadros empiezan a acumular poder social dentro de sus congéneres, sus compañeros gremiales. ¿Qué es lo que es poder social? Que empieza a tener tantos adeptos, que empiece a ese no sujeto gremial, lo empieza a sumar a sujeto gremial, cuando el tipo empieza a convertir a muchos otros a ser suje-

121 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

122 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

tos, se torna peligroso. Mira, después de ese gran revolucionario, el gran cuadro, espectacular... mientras ande solo, porque si empieza a acumular fuerzas se torna un tipo peligroso». (A., hombre, 53 años)

«Imagínate, ¿qué necesidad tiene el M{...} de ganar casi 4 millones al mes, weón? ¿Cómo no se van a malear, weón? Claro poh, si ninguno de nosotros tiene esos sueldos. Y lo aceptan, ya en el momento en que tú aceptas... te está entrando ya a la vena». «(...) Metí al hijo a estudiar a un colegio, entra a estudiar a la universidad, te dai vacaciones con un estándar de vida... que yo no lo estoy criticando, pero no es lo que corresponde a... lo que debería haber sido si yo hubiese seguido estando en mi medio natural de ser profesor poh». (A., hombre, 53 años)

La resolución de esta crisis —es decir lysis identitaria— podemos notarla en su decisión de dejar de ser dirigente a comienzos del 2013, momento en que asume tanto funciones administrativas en el liceo como jefe de UTP y, también, desarrolla otras actividades políticas por fuera del gremio, incluyendo un alto cargo en un partido político de la región.

A. sigue en la labor dirigencial en el Colegio de Profesores hasta enero del 2013, año que coincide con la asunción como jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de su liceo. «Y yo dejé de ser dirigente porque el Colegio de Profesores no lograba encontrar representación política. Yo estaba en un nivel regional ya, estaba con control ahí, por lo tanto, necesitaba oxígeno, oxigenar un proyecto político social» (A., hombre, 53 años)

«Y yo empecé a asumir otras actividades políticas más partidistas, más electorales, asumir la presidencia de un partido político en la región, fue fundamentalmente eso lo que me llevó a dejar la dirigencia gremial por participar más en las actividades políticas. No me daba el tiempo ni

el físico para participar en ambas actividades». «Yo creo que también los tiempos se me fueron... **El ocaso de la vida se me va acercando, se me va acercando**, yo voy a seguir cooperando, pero no está, hoy día... (...) **no está la energía para cargar tantos bultos**, o sea yo no, yo no...». ¹²³ (A., hombre, 53 años)

En el caso de M. podemos conjeturar una lysis identitaria por medio del trabajo en el Movimiento Pedagógico Sexta, ya que esta instancia le permitió, según sus palabras, superar «cierto desamparo o frustración» con su actividad docente, ya que al enseñarles una comprensión del mundo le ayudó, según ella, a superar una visión estrecha común que es fuente de frustración de alguna/os colegas.

M. considera que las actividades, como congresos, le dieron **un sentido a su quehacer docente** y, por ello, le permitió **superar cierto desamparo o frustración con su actividad laboral**. «**Te da un sentido a lo que haces**, y yo creo que igual **evita... evita esa desolación o decepción que a veces tenemos los profesores**. Yo no voy a decir los profesores y las profesoras nomás, porque cualquier trabajador que cacha que trabaja... y eso no le importa a nadie, da lo mismo si lo hacís bien o mal, ¿no cierto? Y no es reconocido en nada y tú te das cuenta que quieres hacer algo bueno, pero está todo en contra. Eso lo pasa a cualquier trabajador y trabajadora, por supuesto. Pero **se ve harto esa decepción también en los colegas poh**. No en términos tan crueles a lo mejor y casi caricaturizados, como te los digo yo, pero sí se nota cuando hablan nomás poh, lo que dicen, cómo enfocan el tema de los estudiantes, como una guerra entre los estudiantes y los profes. O eso del orden y la disciplina. Eso es producto todo de lo mismo, de no entender nomás de cómo es el mundo nomás, tiene que ver con eso poh. Esas herramientas a nosotros nos

123 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

las dio el Colegio de Profesores a través del movimiento pedagógico, tener otra visión de... y tratar de incidir en cambiar poh, y no ser un profe penca poh, en esos aspectos». ¹²⁴ (M., mujer, 51 años)

Por su parte, M., como ya lo hemos referido con anterioridad, parece cursar en la narración revisada una crisis identitaria docente, la cual se muestra en dos partes sustancial de su relato: su cuestionamiento sobre el activismo socio-político, activismo que le estaría quitando tiempo para desarrollar mejores clases, y, además, su crítica general hacia la labor dirigencial del CdP —tanto por su supuesta incapacidad para generar cambios sociales como por la crítica a las prácticas machistas en este espacio—. Así, mientras A. transfiere su interés desde el ámbito gremial al ámbito político partidista, M. transfiere su interés desde el ámbito gremial al ámbito feminista.

«Y sí poh, sí poh, hacer clases como más interactivas, así como más bacanes digo yo, sí poh, todo el tiempo, todo el tiempo. Digamos que lo he pensado sobre todo este año pasado [2017]». «Entonces me di cuenta, pero el problema es el tiempo, y como yo dedico hartoo tiempo a lo social a veces me cuestiono. Eso sí me lo cuestiono y digo, puta, de repente, “voy a dejar todas las cuestiones de lo social y me voy a dedicar al puro colegio”. Yo tengo pocas horas por lo mismo, para que pueda dedicarle horas a mis clases y, también, horas a lo social. De repente digo: “yo debería dejar todo lo social y dedicarme solo a las clases”, para hacer mejores clases, para hacer así las ¡mansas clases!, ¿cachai?, (...) que te resulten así “pero a todo chancho”, pero significaría, de verdad, dejar todo». (M., mujer, 51 años)

«Como conversábamos con unas compañeras a principio de año en ECO (...), y este año se habló, el año 2018, se habló todo el año de feminismo. Entonces, en las primeras reuniones hablabamos desde nosotras, entre las mujeres y los hombres que estaban ahí. Entonces, nosotras decíamos que, en realidad, desde que una empieza a conocer el feminismo **tú rabiai casi (...) por**

124 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

todo, (...) porque te dai cuenta que detrás de todo hay machismo, pero... y que pasa cola' o como "porque es lo natural de la vida", "la vida es así", "tiene que ser así", desde la distribución de las tareas en el hogar hasta que por qué en el Colegio de Profesores, siendo la mayoría de las profesoras mujeres, ¿cierto?, para empezar votamos por hombres y, en segundo lugar, se llama Colegio de Profesores. Todavía no le pueden poner de profesores y profesoras, ¿viste?, entonces eso poh. (...) Pa' mí, en este minuto, es la madre de las batallas. Pa' mí es la madre de las batallas (...) el feminismo». (M., mujer, 51 años)

En el caso de Y. una crisis importante relatada dice relación a su papel de docente dirigente, a raíz de la experiencia del fracaso de las movilizaciones de 2015. La decepción de las movilizaciones del 2015 se debió a que, a pesar de la fuerza que tuvo el movimiento, hubo una reacción restaurativa previa a las movilizaciones. El fracaso y la reacción son representados en el profesor que fallece poco después de las movilizaciones por no atreverse a pedir una licencia médica. Además, Y. sufre un hurto de dinero en las dependencias de la sede del CdP posterior a la finalización de las movilizaciones. Esta doble experiencia motiva su decisión de retirarse de la actividad como dirigente gremial.

«¿En qué sentido **yo me desilusiono de esto?** En el sentido de que, (...) **conservaba la esperanza de que algo cambiara**, después de este paro. Yo decía: "¡ahora sí, ahora sí que van a venir cambios, ahora sí, ahora!". Pero a la semana ya los profes estaban: "no, es que la directora nos inventó (...) el calendario de recuperaciones hasta las siete de la tarde los días sábados". Es que no puede ser porque nosotros hicimos... fue otra cosa. Y trabajando con la CORMUN, con el secretario ministerial, de manera de... de cuadrar, y tratando de que el profe fuera el menos perjudicado porque, ya que no le habían descontado, que le habían pagado su sueldo, para que pagara la cuota del auto, para que pagara la universidad de sus hijos, para todo eso, ya era un avance». «Claro... si yo lo miro objetivamente, en 57 días ¿tú vai a poder cambiar lo que viene desde décadas? Y además con esa gran presión por parte de los directores que se hacen parte de ese

otro sistema de presión de sembrar la mala fe entre unos y otros, la competencia... a cualquier costo. Que más encima se murió este profe, este profe que todos los días preguntaba “Profesora, y usted cree que nos van a descontar, no estamos preparados...” «[Muere] como a la semana, como a las dos semanas en que habíamos vuelto. Porque no quiso pedir licencia porque iba a perder el bono que la CORMUN le da a los profes si no faltan ni un día, ni una hora, en todo el año. Entonces eso a mí me parece, pero...; y está instalado eso en la epidermis de los profes. “No, no puedo pedir permiso porque después me van a descontar”. Y si no, son los otros los que se encargan de decirle “Oye, vamos a perder el bono que por colegio nos van a entregar, entonces no podís faltar”». ¹²⁵ (Y., mujer, 68 años)

«(...) y ahí me robaron mi cartera y me robaron todo». «Ahí dije a lo mejor estoy dando la hora yo. A lo mejor son otros los que tienen que venir aquí, que tengan más capacidad (...) para sobreponerse a estas cosas... **Yo ya no... no quiero más guerra**». ¹²⁶ (Y., mujer, 68 años)

Una primera crisis identitaria docente la padece D. en el contexto de su inmersión laboral en la escuela M{...} —lo que ya narramos en el acápite *Experiencias Cuestionadoras del Ejercicio Docente*—. Como ya referimos, M. experimenta tanto un trato vertical de la jefatura del establecimiento —cuestionando tanto prácticas pedagógicas como evaluaciones— y, también, experimenta relación lejana entre colegas. Ambos aspectos la hacen padecer una crisis identitaria con respecto al ejercicio de la docencia, provocando cuestionamientos con respecto a la elección de la pedagogía en vez del baile. La lysis correspondiente de esta crisis recién se consolida en el contexto de las movilizaciones docentes del 2015 y su ingreso al MUD. Esta colectividad le permite comprender una acción política significativa en relación a una propuesta educativa desde el arte y, en particular, desde la danza, lo que le permite desarrollar su dimensión profesional. Además, esta organización le satisface, según sus palabras, necesidades de pertenencia y construcción, canalizando, además, sus intereses sociales.

125 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

126 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

El año 2003, después de varios meses en búsqueda de trabajo, se decide por una oferta de trabajo en la Corporación Municipal de C{...}, que implicaba trabajar en dos escuelas: escuelas M{...} y L{...}. Ambas experiencias fueron antagónicas. (...) En la M{...} (...) el director era más autoritario «y no dejaba hacer», cuestionando tanto las prácticas pedagógicas como las evaluaciones. También, en la M{...} había menos confianza entre los colegas. «Y ahí empiezo a conocer estas dos realidades **que me hacen también entrar en crisis, no quería ir más a esta otra escuela [la M{...}]**». D. renuncia a la escuela M{...} a finales del 2004. En esta misma época, D. empieza a cuestionarse la elección de la pedagogía en vez del baile. «(...) **venía el cuestionamiento de por qué yo no estoy bailando**, y en eso **me venía siempre como la pena, la pena de por qué no había sido bailarina mejor en vez de profe**. Y después decía “pero a mí me gusta enseñar también”, venía **toda esta carga del compromiso que te cuento**, que surge desde niña». Esta «disyuntiva de si continuaba o no continuaba en la educación», «o me dedicaba de frente a desarrollar el lado artístico» recién la resolvería el año 2015 en el contexto de las movilizaciones docentes y su ingreso al colectivo Movimiento por la Unidad Docente (MUD).¹²⁷ (D., mujer, 44 años)

«Y entonces la danza entrega esa... el desarrollarme en la danza me entrega esas posibilidades de desarrollarme profesionalmente... sintiendo, **dándole un sentido a mi quehacer**... a mi quehacer pedagógico, a mi quehacer como profesora. (...) Entonces, yo digo “ya, aquí es donde tengo que desarrollarme [en el MUD] y aportar. Demos la pelea aquí”». ¹²⁸ (D., mujer, 44 años)

127 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

128 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

Esta incorporación al MUD, D. la considera fundamental para **canalizar la necesidad de pertenencia, organización y construcción**, «de ser parte de un grupo de docentes que **aspiramos a transformar la realidad, nuestro sistema educativo (...)** [e incluso] **aspiramos a transformar la sociedad**». Este espacio lo considera un lugar de desarrollo personal, **canalizar la rebel- día**: «me da, y **me da mucha esperanza**, entonces, porque **ya no estoy sola**, no estoy sola pensando que el mundo se puede cambiar desde mi individualidad». ¹²⁹ (D., mujer, 44 años)

Sin embargo, D. experimenta una posible *perezhivanie* a finales del año 2015, experiencia con una estudiante que la insulta, que junto con un conflicto con otro profesional del colegio, le genera una crisis importante que la inhibe a volver a este colegio. Posteriormente, recibe un diagnóstico psiquiátrico y, también, toma la decisión de no volver más a la escuela.

Durante el verano del 2016 llega a la convicción —periodo de lysis identitaria— en que su desarrollo profesional en tanto docente solo será por medio de la danza. Con esta convicción contacta al director de una de las escuelas en que había sido expulsada para negociar su retorno con la condición de concentrar su jornada laboral en esta área. Al retornar a esta escuela construye un colectivo artístico en el establecimiento educacional, junto con otros profesores, los cuales presentan públicamente su trabajo en un evento abierto a la comunidad en su comuna.

En noviembre del 2015 ocurren dos episodios en la escuela. Lo primero, en una actividad en que una estudiante había sido golpeada, de manera accidental, generándose una discusión, D. había intentado calmar los ánimos, pero la estudiante golpeada le responde: «¿y voh creí que no duele la hueva'a, conchetumadre?». «Yo quedé así, **así como cuando dicen que cuando te morís se te pasa toda la vida por (...) un segundo, yo sentí que se me pasó toda mi vida de profe en un segundo, en ese momento**». El segundo episodio se produce a la semana siguiente cuando la encargada de convivencia escolar le devuelve a una estudiante que D. había enviado para su oficina, desautorizándola. «Y después de ese episodio, qué pasó la semana siguiente, **yo no pude**

¹²⁹ Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

volver más a la escuela. Esto fue más menos por ahí por la semana del veinte de, del veinte de noviembre, y **yo no pude volver nunca más a la escuela**». Con posterioridad, va al psiquiatra y recibe el diagnóstico de síndrome desadaptativo. «(...) y **después de la crisis tomé la decisión de continuar en educación** [pero abandonar la Pedagogía en Educación Física]. Ehhh... reafirmo entonces mi ser profesora. Y deseo también desarrollar este ser profesora a través del arte, de la danza». ¹³⁰ (D., mujer, 44 años)

Durante los años previos, había intentado volver a la escuela L{...}, pero no fue posible por su presencia en la «lista negra», lo cual recién cambia el 2016, cuando la dirección de educación de la comuna cambia de partido político. Cuando D. se entera de ese cambio decide llamar al director de la escuela para ofrecer sus servicios. En esta conversación, D. negocia para que solo le den horas para danza, a lo cual el director accede, logrando así concentrar su jornada solo en ese colegio para desarrollar «la sistematización con el niño, principalmente, el vínculo y la confianza». Con su vuelta, D. construye un colectivo artístico en la escuela junto con la profesora de arte, el profesor de teatro y el profesor de música. «Y el año pasado [2017] hicimos un trabajo precioso en torno a la Violeta» y «lo presentamos en la Casa de la Cultura». Durante el presente año 2018 ha incorporado a este colectivo a dos profesores de historia. Con la conformación de este colectivo «**no nos sentimos solos, haciendo la pega en la escuela, ¿viste? Entonces, después de tantos años, siento que hoy día mi propósito se está cumpliendo. Y me siento muy grata, trabajando en la escuela**». ¹³¹ (D., mujer, 44 años)

130 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

131 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

En el caso de L., su primera crisis identitaria docente, al igual que D., la padece en su primera experiencia laboral remunerada —tal como fue descrita en el acápite *Experiencias Cuestionadoras del Ejercicio Docente*—. Sin embargo, a diferencia de D., su crisis surgió por el exceso de trabajo, situación que la llevó a dormir mal, estar cansada y sentirse frustrada; además, el escaso tiempo disponible le impidió desarrollar otras actividades relevantes, como el trabajo sindical, y, además, dificultando un trabajo pedagógico autoexigido de suficiente calidad.

«Tengo varios cursos y, además, me asignan horas en la nocturna. Entonces, trabajaba en el día y en la noche, en el mismo liceo, con adultos, y es harta pega poh. Entonces, cuando me daba cuenta que en la noche tenía que revisar pruebas, tenía que tener al día todo y que no tenía tiempo para descansar. **Lo encontré brutal**, me dije “No puedo vivir toda mi vida así” yo creo que fue eso, más que nada. **Fue una frustración porque no tenía el tiempo que yo deseaba para organizarme, hacer pega sindical ponte tú**. En esa época yo seguía vinculada a la Universidad Popular, el 2012, y no tenía tiempo para la casa. Me di cuenta que me estaba alimentando mal, que...teníamos ¡25 minutos para almorzar!, en el liceo, entonces, salís de una sala, iba a dejar tus cosas, después te sentabas a comer. **Entonces me parecía una barbaridad** eso: comer rápido, no hacer bien una digestión, cosas muy básicas, no dormir lo suficiente, además, trabajaba en las noches, que si bien es una de las experiencias más lindas que he tenido —trabajar con adultos y adultas—, (...)...no tenía horas de sueño».¹³² (L., mujer, 32 años)

Un primer avance hacia un restablecimiento identitario —lysis identitaria— fue la resignación sobre la calidad de su trabajo pedagógico en aula. Luego, según sus palabras, fue la integración en el MUD lo que le permitió superar «la crisis que [tuvo] con la pedagogía». L. argumenta que la superación de esta crisis se debe a dos razones, las cuales vincula a la experiencia de militancia: a) la concientización de que el agobio laboral no es un problema solo personal, sino que está generalizado en el magisterio; y, b) la existencia de redes internas de apoyo para acompañar el trabajo docente dentro de la organización.

132 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Luego, en el camino empiezo a entender poh, que ya no hay que hacer la pega tan compleja como me enseñaron en la universidad, porque así como “no, el instrumento de evaluación tiene que ser perfecto y tiene que calzar” No poh, ya el tiempo no da para eso, hay que simplificar y ese simplificar lo fui aprendiendo como una estrategia para poder llevar todo». (L., mujer, 32 años)

Aunque L. tuvo un primer acercamiento al MUD en la época en que se denominaban «Grupo de Profes de Valparaíso», en el contexto de la Universidad Popular durante el año 2010, solo en enero del 2013, después de la asistencia a una escuela de derecho laboral docente organizada por esta organización decide incorporarse al Movimiento por la Unidad Docente. «Dije “ahora entiendo todo lo que me pasa” y ese entender dije “ya, me organizo definitivamente acá y es mucho más llevadero cuando estás organizada” Entonces ahí fue quizá la primera superación de crisis que tuve en pedagogía». Esta superación hacia una situación de trabajo docente más tolerable con esta militancia tiene dos fuentes: en primer lugar, la toma de consciencia de que la situación personal de sufrimiento o agobio laboral es generalizado en el magisterio; y, además, por la existencia de redes internas de apoyo al trabajo en aula dentro de la organización. (L., mujer, 32 años)

En el caso de L. se produce una transmutación identitaria hacia la identidad *docente intelectual-transformadora*, la cual es construida tanto en la organización del MUD como las movilizaciones docentes del periodo 2014-5, como ya detallamos en los acápites correspondientes. En particular resaltamos el proceso de construcción que se narra en L. desde una identidad docente tradicional, ligada al ámbito del aula, como ya vimos, a la identidad compleja que es la identidad *docente intelectual-transformadora*, integrando el *docente sujeto social* y *docente sujeto político* en la frase de «agente transfor-

mador». Esta construcción identitaria ocurre por mecanismos como las discusiones colectivas en el MUD sobre la identidad docente y, también, las movilizaciones del periodo que se convierten en tópicos socializados, lo que obliga a reflexionar sobre estos asuntos.

«(...) es que creo que antes tenía como la idea de la profesora profesional que va a trabajar, pero cuando entrai al trabajo y te das cuenta de que está evidentemente precarizado, te identificas con todas y todos los trabajadores del país, independientemente de que sean o no profes poh. Y **esa identificación para mí tuvo sentido**, cuajó con la movilización y tenía sentido el trabajo que yo hacía antes de apoyo a sindicato, que era cuando estaba en la universidad». «(...) lo que cuaja es **este sentido de luchar por generar transformaciones** que antes, claro, yo luchaba apoyando sindicatos, pero no luchaba como trabajadora, sino que luchaba como universitaria que apoyaba. Entonces ahora cuaja esta idea de luchar siendo trabajadora, como que ahí está esa comprensión. Eso por un lado, pero también hay discusiones nuestras como profe en el colectivo de ¿qué somos?, ¿cómo nos identificamos?, ¿profesionales?, ¿somos trabajadores?, ¿pertenecemos o no a la clase trabajadora? Y esas son discusiones que estamos dando paralelo al proceso, no necesariamente de esta movilización, sino que de organización». (...) «(...) lo otro es que la movilización nos hace verbalizar las comillas problemática docente, porque antes tú lo puedes conversar con tus colegas, lo hablas en una asamblea, en el colegio de profes, pero con la movilización sale y se transforma en un tema en las familias poh, “Oye y de verdad a los profes no les pagan?, ¿oye y de verdad trabajan en la casa después de la... ¿Trabajan diez horas a la semana [extra de la jornada laboral]?”¹³³ (L., mujer, 32 años)

133 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

«Y sí poh, yo creo que lo más relevante de la movilización es la experiencia de profes, es reconocerse como un agente transformador (...) a nivel país. No es una transformación en el aula que yo creo que era la mirada que tenía antes cuando estudiaba pedagogía, lo veía todo a nivel del espacio de la escuela. Después dije “no poh, el profe organizado a nivel nacional” eso es, el movimiento pedagógico, eso es, lo que es la tarea del profesorado, aparte de las labores en la escuela, entonces yo creo que ahí, eso las movilizaciones me ayudaron a entenderlo un poco. Sí, por ahí va». (L., mujer, 32 años)

7.3.3. Apuntalamiento Identitario

Para finalizar, cabe consignar la indagación sobre un fenómeno identitario biográfico, el cual fue encontrado en el análisis de las narraciones de las/os participantes, el cual bautizamos como *apuntalamiento identitario*. Este da cuenta de posibles *perezhivaniyes* cargadas con afecto positivo que se relacionan con confirmación de aspectos identitarios. En el caso de R., por ejemplo, aparece en la experiencia que narra en la universidad cuando logra la mejor calificación del curso, a pesar de no haber seguido las instrucciones de su profesor; esta experiencia exitosa le confirma sus capacidades académicas. Una segunda experiencia de este tipo de R. sucede en su vuelta del viaje a Cuba, cuando ingresa a un colegio particular subvencionado de mayor nivel académico, en el cual se dió cuenta que generaba altos aprendizajes.

Por su parte, Y. narra su experiencia de práctica profesional en el campamento Nuevo La Habana, al experimentar los lazos afectivos con el resto de la comunidad educativa, sentirse una compañera de ellas/os, lo que, de hecho, además influye en su desarrollo político y personal. En el caso de D., la experiencia que narra que va en la línea del *apuntalamiento identitario* corresponde a su experiencia con un profesor en la carrera- que ya hemos visto en otros acápite-, quien negó la capacidad del docente como agente de cambio, lo que la llevó a reafirmar el sentido de trabajar colectivamente.

En particular, en primero de la carrera, una prueba de Filosofía Antigua, en que había que leer La República de Platón. El profesor recomendaba una traducción particular, mientras que R. se conforma con una traducción menos fiel; sin embargo, pese a lo anterior, logra sacar la mejor

calificación del curso. Esta experiencia le corroboró que su método de estudio funcionaba para lograr sacar adelante la carrera. «Entonces eso fue lo primero, entonces como corroborar que ese método me sirvió también en la U, que **estaba feliz también con lo que estaba haciendo**, que lo había logrado con mis capacidades, me hizo ver que si podía estudiar ¿cachai?, como que si podía sacar adelante esto». ¹³⁴ (R., hombre, 34 años)

El año 2013, de vuelta de Cuba, decide irse a T{...}, ciudad en que vivía su padre después del divorcio. El primer trabajo que tiene ese año es de reemplazo en el colegio particular subvencionado Camilo Henríquez de T{...}, «que me sirvió muchísimo, porque me di cuenta que causaba impacto en espacios tan academicistas». A pesar de gustarle su trabajo, no pudieron contratarlo porque no había espacio en la planta de profesores/as. (R., hombre, 34 años)

«Pero me marcó en el... en varios aspectos: primero, en que lo que yo no me había equivocado en elegir mi profesión, que yo estaba en lo [que yo] (...) tenía que estar; en segundo lugar, en **sentirme parte de un colectivo, sentirme parte de una comunidad**, establecer lazos afectivos con la gente, entregar un proyecto en el día con los niños y en la tarde con los adultos, que era como ser hermana de ellos, **sentirme como una más**». «Entonces, también fue una parte importante de mi desarrollo político, porque (...) los pobladores podían ser analfabetos, pero tenían muy claro su clase, ¿ya?, y muy orgullosos de su clase...». Incluso, Y. plantea que esta experiencia la marcó en su forma de ser: «en lo peleadora, en darle, en (...) **sentir que yo soy capaz, sentir que soy capaz de seguir entregando todavía algo**, ¿ya?». «Ahí eran nada institucionalizados, o sea, eran institucionalizados en tanto la institución la organizaban ellos, entonces ¿seguir entregando qué? Era algo que iba más allá del libro de lectura, algo que iba más allá de la alfa-

134 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

betización. Ellos iban un paso más allá, bien, equivocados, como tú quieras, pero (...) eran políticamente mucho más desarrollados que cualquier otro espacio de los lugares que yo había...». ¹³⁵ (Y., mujer, 68 años)

Del periodo de la universidad una experiencia que recuerda, que fue provocadora para su pensamiento y acción pedagógica se produce en una conversación en clase con un profesor en cuarto año. Aquel profesor, S{...}, les pregunta sobre la afirmación del docente como agente de cambio, a lo que la mayoría del curso responde de manera afirmativa. Sin embargo, la réplica del profesor fue negativa: «no, que no somos agentes de cambio, porque el cambio se produce cuando hay un cambio social». En resumen, que el cambio social no dependía solo de los profesores, que dependía de otros factores. D. entiende esta reflexión como reafirmación sobre el sentido de la carrera ya que hasta ese momento no hallaba el sustento de fondo para estar en la escuela. «(...) había que intentar, entonces, en el espacio donde me desarrollara a formar colectivo, colectivos, (...) dentro de la escuela. Eso era lo que tenía claro, nada más, que no podía trabajar sola desde mi isla y que desde la educación física uno aporta al desarrollo, a una de las áreas de desarrollo del niño nomás, menos con la cantidad de horas que tenemos en la semana». Además, decide orientar y desarrollar su trabajo pedagógico con los/as niños/as tanto en el área de la cooperación como en el área de la colaboración y, a su vez, de que «exista permanentemente la reflexión, de que el niño entienda el por qué, de por qué tenemos que [por ejemplo] (...) desarrollar la capacidad aeróbica». (D., mujer, 44 años)

135 Resaltado es agregado para destacar contenido afectivo.

8. DISCUSIONES

El propósito de esta investigación ha sido, en primer lugar, iluminar sobre la forma *identitaria narrativa* (Dubar, 2006) que adquiere en un grupo de profesoras/es militantes de agrupaciones docentes con posterioridad a las movilizaciones magisteriales del periodo 2014-5 (Cornejo, 2018), en un contexto, por un lado, de crisis identitaria y, por otro, de reformas educativas que tensionan estas identidades docentes, incluyendo la conjetura de que las movilizaciones sociales podrían incidir en una construcción identitaria (Assaél et al., 2012; Sisto, 2012). En segundo lugar, nos preocupamos de indagar en lo que bautizamos como *familia de fenómenos identitarios biográficos* —a saber: *identidad positiva, crisis identitaria, identidad negativa, falsa identidad y múltiples yo*es—, postulando su emergencia en el contexto de los relatos singulares, considerando como unidad fundamental de análisis la *experiencia* (Staroselsky, 2015) y, en segundo lugar, la *perezhivanie* (Veresov & Fleer, 2016). En este segundo nivel, identificamos y comparamos entre los distintos relatos, para intentar organizar las distintas experiencias y *fenómenos identitarios biográficos*.

De acuerdo a los resultados y el marco conceptual, hemos organizado los distintos materiales con el fin de sistematizar los hallazgos principales en discusión con la literatura revisada. En primer lugar, nos referiremos a experiencias destacables. Luego, nos referiremos a la familia de fenómenos identitarios biográficos.

8.1. Comparativa de Experiencias entre Participantes

En primer lugar, destacamos en las experiencias que dieron origen a la trayectoria vital para estudiar pedagogía la importancia de los modelos de profesores en esta decisión, cuestión que cubrió la mitad de las participantes —R., M. y L.—. Situación que también tendió a ocurrir en la adolescencia, agregando el caso de A., quien también decidió estudiar pedagogía en esta etapa vital. Valga considerar que en algunos de los relatos en torno al origen de la vocación docente emergen aspectos de *perezhivanie* (Veresov & Fleer, 2016), siendo uno de las experiencias más claras al respecto por lo dramático el caso de D. con la escucha del tema *Luchín* de Víctor Jara. El caso de A. parece dar cuenta también de una *perezhivanie* en su relato sobre las protestas callejeras contra la dictadura en los 1980.

En segundo lugar, destacamos la importancia de los espacios de formación —ya sea universidad o Escuelas Normales — para la constitución de la identidad docente. La mayor parte de los participantes dan cuenta de experiencias que son fundantes de su ser docente, como el caso de D. en algunas experiencias con colectivos de compañeros/as o con profesores universitarios; en el caso de D. también se puede conjeturar la presencia de *perezhivanie* en ambos casos referidos, aunque es más clara la colorida afectiva en el caso de la experiencia con el profesor que la interpela por el rol social del docente. Similar experiencias cuenta Y., R., y L., siendo los ejemplos menos relevantes a este respecto los de A. y M.

En tercer lugar, conviene destacar la importancia de los espacios de formación en la constitución del aspecto militante de la identidad. Nos llama también la atención que en todos estos casos, la socialización se da por fuera del ámbito institucional, siendo los grupos de pares los que promueven esta construcción identitaria, de una forma coincidente con lo que Dubar (2006) llama el *sí propio reflexivo*. Dubar al respecto plantea que la forma relacional para sí es aquella que proviene de una conciencia reflexiva, que pone en marcha de forma activa el compromiso en un proyecto que tiene un significado subjetivo y que implica la identificación a una asociación de pares, compartiendo el mismo proyecto (Dubar, 2006).

En cuarto lugar, destacamos la importancia de la primera experiencia laboral docente remunerada en los relatos de los participantes. Importante en tanto en algunos/as corroboró sus capacidades o competencias para el ejercicio docente, mientras que para otros/os fue fuente de crisis identitaria. La corroboración en el caso de A. resulta de una *lysis*, ya que precisamente en su caso estaba sufriendo una crisis identitaria producto del cambio de la situación política del país. Al contrario, tanto D. como L. sufrieron experiencias desagradables en sus respectivos colegios, ya sea por condiciones de clima laboral entre colegas o con la jefatura, o por exceso de trabajo.

En quinto lugar, con respecto a las experiencias laborales significativas, rescatamos tanto las experiencias positivas como experiencias asociadas a la precariedad laboral. Tanto en el caso de Y. como de A. se rescata el espacio del aula como un refugio, un lugar para descansar de la situación personal. También en lo positivo se rescatan experiencias de validación profesional, como el caso de R. y de Y. Sin embargo, como contrapartida existen varias experiencias relatadas sobre la precariedad laboral, el trato vertical e, incluso, la infraestructura deficiente de algunas instituciones.

En sexto lugar, llamamos la atención sobre la militancia y/o participación social de los docentes. Como era de esperar, la gran mayoría ha tenido múltiples participaciones tanto en colectivos docentes como en movilizaciones del ámbito educativo. Cabe destacar, sobre todo, la importancia de las organizaciones docentes como AGECH, el Movimiento Pedagógico, el Colegio de Profesores y el MUD, espacios que son, en general, muy bien valorados por los participantes, sobre todo, el caso del MUD. La importancia del MUD se manifiesta, por ejemplo, en la importancia que tuvo para la resolución tanto de la crisis identitaria de L. como de D., ya que ambas relatan haber superado sendas crisis vocacionales por la integración en este colectivo. La participante Y. con respecto al Colegio de Profesores, el participante A. con respecto al Movimiento Pedagógico y, también, la participante M. con respecto al Movimiento Pedagógico Sexta, relatan experiencias parecidas producto de la militancia en estas organizaciones, aunque con menor intensidad que lo relatado por L. y D.

Sobre la movilización del periodo 2014-5 destacamos tanto el generalizado diagnóstico negativo respecto a los objetivos explícitos de la movilización: retirar el proyecto de carrera docente. Sin embargo, los integrantes del MUD tienden a tener una mirada mucho más positiva con respecto a logros anexos de las movilizaciones, tanto a nivel gremial, con la democratización del gremio, como a nivel colectivo e, incluso, personal. Esta situación, a diferencia de otros integrantes de otros espacios, quienes incluso entraron en crisis importantes sobre la militancia docente, como el caso de Y. y M. En todo caso, crisis personales importantes vinieron también desde integrantes del MUD, pero están no involucraron la pertenencia a la colectividad o a la militancia docente.

Por último, en otras experiencias biográficas relevantes, destacamos la importancia de grandes convulsiones sociales en la trayectoria identitaria de varios participantes, como fue el caso de Y. y de A., por el Golpe de Estado y el inicio de la Transición, respectivamente. También, nos gustaría destacar la relevancia del agobio laboral, más allá de la primera experiencia —como ya referimos en el caso de L.—, ya que este agobio se presenta en varios pasajes de relatos, especialmente, en el caso de las mujeres participantes. A esta falta de tiempo, en el caso de las mujeres, se suma la experiencia de la maternidad, la cual marca un hito en la vida de varias. Este es un punto importante de diferencia entre participantes hombres y mujeres, siendo muchísimo más conflictiva la experiencia de la maternidad para la militancia en el relato de las mujeres.

8.2. Familia de Fenómenos Biográficos Identitarios Docentes

En el ámbito de la familia de fenómenos biográficos identitarios docentes verificamos la existencia de varios de los fenómenos: *identidad positiva*, *crisis identitaria* e *identidad negativa*. Además, hallamos nuevos fenómenos identitarios que desconocíamos de la literatura: *lysis identitaria*, *apuntalamiento identitario* y, por último, *privación identitaria*. Sin embargo, no verificamos ni la existencia de *múltiples yoés* ni de *falsa identidad* en los participantes. A continuación discutimos estos hallazgos.

8.2.1. Identidad Positiva

La mayor cantidad de hallazgos se produjeron en el ámbito de las identidades docentes. De hecho, la mayoría no estaban descritos en la literatura revisada. Así, decidimos organizar las distintas identidades docentes en ámbitos de acción: ámbito del aula, ámbito comunitario, ámbito dirigenal y, por último, ámbito social.

En el ámbito del aula, el ámbito tradicional, describimos los siguientes tipos: a) *profe nomás*, que refiere al docente que solo hace clases y no tiene acción en ninguno de los otros campos, b) *docente guía*, que es el docente que cumple la función de orientar a las/os estudiantes, usualmente asociado a un trato horizontal; se opone al *docente gendarme*, el cual intenta disciplinar a los estudiantes y se asocia al trato vertical; c) *docente desmitificador*, el que cumple una función crítica respecto del supuesto saber; d) *docente transformador*, el cual cumple la función no solo de criticar sino de facilitar el cambio en la/el estudiante con el fin de convertirlo en sujeto, que pueda criticar, reflexionar, evaluar y construir sus propios modelos de vida. Este último modelo se asemeja al planteado por Giroux (1990), como *docente intelectual transformativo*.

En el ámbito comunitario, Y. nombra al docente que se implica con la comunidad educativa, el cual sería un tipo de profesor propio de las Escuelas Normales, que denominamos *docente comunitario*. En este sentido, coincide en parte con el *docente sacerdote republicano*, el cual tiene una misión formadora de construcción de ciudadanía (Núñez, 2004). Es interesante que Y. también nombre la contraparte de este *docente comunitario*, el cual sería aquel docente que se hubiera asimilado a la comunidad, inhibiendo la transformación.

En el ámbito gremial, existen tres tipos de docentes nombrados por las/os participantes: el *docente dirigente sujeto*, el *docente dirigente funcionario* y el *docente dirigente articulador*. Los dos primeros son caracterizados por A. y funcionan como identidades opuestas de la labor dirigencial. El primero sería el *docente dirigente sujeto* que forma parte de un colectivo, que se posiciona ideológicamente y que actúa en consecuencia con esta visión, lo que implica tanto una visión de Estado como de educación y de currículum. En cambio, el dirigente docente funcionario, sería lo opuesto: no tendría posición ideológica, actuaría sin convicción y su visión de Estado, educación o currículum sería cambiante. Una tercera opción es la que presente L. quien define al *docente dirigente articulador* como quien, por un lado, traduce el malestar subjetivo de las escuelas en necesidades objetivas de demandas y, por otro, desarrolla espacios formativos que promuevan la construcción de docentes sujetos. En este sentido, el docente dirigente sujeto coincide con los planteamientos de Street (2002) en lo que ella llama *docente militante*.

El último ámbito de acción que nombran las/os participantes, es el ámbito social. En este ámbito se nombra al *docente sujeto social* y al *docente sujeto político*. El primero, según A. defiende la ampliación de la perspectiva docente más allá del aula, hacia otros ámbitos sociales, como el laboral o el vecinal. Por otro lado, el *docente sujeto político* refiere al docente que no solo reflexiona, sino que actúa en grupo y/o colectivos en los espacios sociales en que participa.

Uno de los descubrimientos más interesante del presente trabajo es la existencia de una identidad docente aglutinadora de distintos campos: la identidad docente *intelectual-transformadora*. A pesar de la cercanía con el nombre intelectual-transformativo de Giroux (1990), la identidad docente intelectual-transformadora ha evolucionado desde este papel reflexivo en el aula, como el propuesto por Giroux, a una identidad que aglutina los cuatro campos de acción docente ya enunciados previamente. Esta identidad docente articula tanto la *identidad docente desmitificadora* como la *transformadora* en el ámbito del aula, la *identidad docente comunitaria* en el ámbito comunitario, la *identidad docente dirigente articuladora* en el ámbito gremial y, por último, combina tanto la *identidad docente sujeto social* como la *identidad docente sujeto político*. Esta articulación se origina en el MUD, pero esta conceptualización presenta antecedentes en otras organizaciones docentes, como la AGECH y el Movimiento Pedagógico, aunque sin llegar a la articulación explícita de las/os actuales integrantes del MUD.

8.2.2. Identidad Negativa

La identidad negativa en cada uno de los ámbitos arriba mencionada la conjeturamos a partir de expresiones de las/os participantes. Sin embargo, es altamente especulativo asegurar tal fenómeno, considerando los relativos escasos tiempos de interacción con cada entrevistado.

En primer lugar, parece claro que el *profe nomás* resulta para la mayoría de las/os participantes una identidad docente despreciable, a pesar de que en determinados momentos de las entrevistas, aparece con ciertos visos de razonabilidad. En términos sociales, claramente el opuesto al *profe nomás* resulta ser el docente *intelectual-transformador*.

En segundo lugar, en el ámbito comunitario, el docente que se asimiló a la comunidad parece ser el opuesto al *docente comunitario* que transformó la comunidad. En este sentido también podemos conjeturar que este *docente asimilado* es la identidad negativa del docente comunitario. Parecido es el caso del *docente dirigente funcionario*, el cual representaría el negativo despreciable del *docente dirigente sujeto*, por lo menos, en el caso de A., quien es el participante que realiza la distinción con mayor claridad.

Por último, en cuarto lugar, en el ámbito social emerge la identidad negativa del docente sujeto político que sería el mero docente sujeto social, ya que el primero actuaría socialmente mientras que el segundo solo criticaría desde la individualidad. Esta parece ser la opinión de L.

8.2.3. Crisis y Lysis Identitaria

Un primer fenómeno identitario nuevo hallado en los relatos examinados fue la presencia de un fenómeno que bautizamos como *lysis identitaria*, el cual corresponde al proceso de salida desde la crisis identitaria hasta el restablecimiento identitario. Por ejemplo, A. narra su primera crisis identitaria cuando acaba la Dictadura y se desecha la vía armada, lo cual él describe como un periodo triste, solitario, de horfandad. La salida al respecto la encuentra en la docencia, en el trabajo en aula y gremial. Es precisamente este proceso el que bautizamos como *lysis*, en oposición a crisis. Otro ejemplo de un proceso parecido ocurre también con A. cuando tiene un altercado con otros dirigentes gremiales, lo cual suponemos que le provoca una crisis identitaria por el tipo de sentimientos que evoca en el relato; sin embargo, aparece un proceso de reencantamiento de la política partidista, el cual representaría otra *lysis identitaria*.

Y. también relata una crisis identitaria producto de la separación de su segundo marido. La *lysis* en su caso también parece ser el trabajo gremial. Casos similares son de L. y D., aunque en ambos casos las razones de la crisis son distintas, la primera asociada a las condiciones de agobio laboral, la segunda a las condiciones de relaciones humanas de su colegio. En ambos casos, la militancia en el MUD les permitió sobrellevar la situación y salir de las respectivas crisis.

Por último, cabe señalar que se detectó una crisis identitaria en el caso de M., el cual todavía no se manifiesta en el relato su *lysis*.

8.2.4. Apuntalamiento Identitario y Privación Identitaria

Un segundo fenómeno identitario que descubrimos en los relatos fue el que bautizamos como *apuntalamiento identitario*. Nos referimos con este nombre a las experiencias que dan cuenta de un reforzamiento de la identidad. R. nombra varios casos, tanto en la universidad como en el trabajo, de tales apuntalamientos identitarios; algo similar ocurre con Y. o D. en su formación docente.

Por último, un fenómeno que está en los relatos, pero que no fue añadido a los fenómenos identitarios docentes, porque no fue precisamente un fenómeno identitario de este ámbito, sino más bien del de la militancia. Nos referimos a la *privación identitaria*, el cual consiste en la experiencia de necesitar la actuación funcional a esta identidad. A continuación copiamos el extracto de R. en que se refiere a esta situación:

«O sea, cuando digo “abstinencia” [de militancia] me refiero a que desde el año 2006 había militado por weón, y llegué a T{...} el 2013, ¿cachai? O sea, llevaba 6 años militando y el único año que no milité estuve en Cuba aprendiendo, ¿cachai? En un país militante por decirlo así». En este contexto se acerca a compañeros/as de la U{...} para ayudar en el contexto de las movilizaciones estudiantiles de esa casa de estudios el año 2013. «Me acerco a compañeros de la U{...} a ofrecerles mis servicios, ¿cachai?, y mi ayuda militante. Una weá muy barsa puede sonar, muy rara, pero me salté el portón en toma. Les fui a golpear la puerta de la facultad que estaba encadenada me acuerdo, y les ofrecí, les conté que yo era de la Universidad de Valparaíso, donde había gente en común, porque ellos en ese tiempo también tenían una organización que también estaba en Valparaíso, etcétera, y les ofrecí Introducción al Marxismo, les ofrecí talle-

res... Porque sé como son las tomas pos weón: se aburren, se aletargan o terminan en carretes o en weás. Entonces les ofrecí un taller, les ofrecí cine cubano, debate cine cubano, debate cine argentino, cosas que yo me había traído de Cuba, materiales muy buenos, etcétera». (R., hombre, 34 años)

9. CONCLUSIONES

La presente investigación ha intentado comprender los distintos fenómenos identitarios presentes en un grupo de profesoras/es militantes de colectivos docentes, tanto en relación con su historia personal como en relación entre ellas/os. Se encontraron tanto los fenómenos identitarios esperados de identidades positivas y de crisis identitarias; se conjeturó la existencia de identidades negativas; y se descubrieron nuevos fenómenos identitarios como lysis identitaria, apuntalamiento identitario y privación identitaria. Dentro de los resultados destacamos particularmente la existencias de variadas identidades docentes, muchas que no se hallaban descritas en la literatura revisada. El hallazgo más importante a este respecto es la identidad *intelectual-transformadora*, la cual intenta integrar los cuatro ámbitos de acción docente que vimos en las distintas versiones identitarias.

Valoramos la profundidad de la indagación personal de cada docente y las posibilidades metodológicas que permitió el abordaje de los relatos de vida, permitiendo aclarar sostenidamente diversos aspectos del relato. Y, en particular, la técnica de la *auto-tematización autobiográfica estimulada* (Kelchtermans, 1994, 1999).

Sin embargo, consideramos seriamente los límites del método utilizado respecto a la indagación de aspectos más conflictivos de los integrantes, ya que al concentrarse en el relato, disminuye las opciones de interpelación. En este sentido, resultó particularmente difícil indagar en las identidades negativas, ya que al estar más soterradas, implica un trabajo de mayor tiempo con los participantes. Esta limitación pudo haber influido, también, en la dificultad para constatar fenómenos como *múltiples yoes* o *falsa identidad*. En estos ámbitos quizá una metodología proyectiva pueda ayudar a descubrir estas dimensiones de la personalidad.

Agregar también la dificultad de verificar la *perezhivanie* en los relatos, debido a que muchas veces estos relatos no estaban teñidos emocionalmente, pero, sí evocaban determinados sentimientos. Esta distinción entre contar y mostrar, formas distintas de narrar, nos dificultaron poder establecer con claridad tales distinciones entre experiencia y *perezhivanie*.

Por último, sugerimos seguir indagando en los fenómenos identitarios biográficos docentes, ya que se ha demostrado ser un campo fértil de descubrimiento, sea de fenómenos inéditos, sea de formas biográficas particulares.

10. REFERENCIAS

- Abarca, W., & Castañeda, L. (2012). *Proyecto Social en Profesores de Enseñanza Media de Establecimientos de Santiago con Alto y Bajo Nivel de Bienestar* [Memoria para optar al título de psicólogo]. Universidad de Chile.
- Acevedo, M. (2013). Principales críticas conceptuales al frame analysis: Del frame al framing. *Revista Pilquen*, 16(2), 1–14.
- Albornoz, N. (2015). *El vínculo entre profesor y estudiante en el proceso de trabajo docente*. Universidad de Chile.
- Albornoz, N., & Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: Tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 7–25.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Anderson, G. (2018). Privatizando subjetividades: Resistiendo el «nuevo profesionalismo». En *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (Primera, p. 362). LOM Ediciones.
- Assaél, J., Sisto, V., Corbalán, F., Palma, E., Contreras, P., Redondo, J., & Campos, J. (2012). *Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente?*
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235–263.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berrío, A. (2006). La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. *Estudios Políticos*, 29, 218–236.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1–23.

- Blunden, A. (2016). Perezhivanie: From the Dictionary of Psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 272–273. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1225310>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339–355. <https://doi.org/10.1177/1477878506069105>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6, 1–05.
- Chihu, A., & López, A. (2004). El análisis de los marcos en la obra de William Gamson. *Estudios Sociológicos*, 22(2), 435–460.
- Clarà, M. (2016). Vygotsky and Vasilyuk on Perezhivanie: Two Notions and One Word. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 284–293. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186194>
- Colegio de Profesores inicia una semana continua de protestas. (2015, junio 1). *Cooperativa.cl*. <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/profesores/colegio-de-profesores-inicia-una-semana-continua-de-protestas/2015-05-31/141605.html>
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* [Tesis doctoral, Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución. En *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (Primera, p. 362). LOM Ediciones.
- de los Ríos, D., & Valenzuela, J. P. (2013). Los docentes chilenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral. En *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (Primera edición). Editorial Universitaria.
- De Sousa, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, 5, 177–184.

- Della Porta, D. (Ed.). (2014). *Methodological practices in social movement research* (First edition). Oxford University Press.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação* (C. Matos, Trad.). Edições Afrontamento.
- Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad* (L. De Alcalde, Trad.). Paidós.
- Erikson, E. (1993). *Sociedad y adolescencia*. Siglo Veintiuno.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Psykhē*, 25(2), 1–11.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (Primera, pp. 219–263). LOM Ediciones.
- Gergen, K. J. (2006). *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (7ma. Edición, pp. 171–178). Paidós.
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 436–445. <https://doi.org/10.2307/798843>
- González, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61–71.
- González Rey, F. (2016a). Complementary Reflections on Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 346–349. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199702>
- González Rey, F. (2016b). Vygotsky's Concept of Perezhivanie in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305–314. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.
<http://www.digitaliapublishing.com/a/19937>

- Javaloy, F. (1993). El paradigma de la identidad social en el estudio del comportamiento colectivo y de los movimientos sociales. *Psicothema*, 5, 277–286.
- Jones, D. (1993). La genealogía del profesor urbano. En *Foucault y la educación* (pp. 61–80). Ediciones Morata.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. En I. Calgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teacher thinking in action in varied contexts: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93–108). Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (1999, abril 21). *Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432582.pdf>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria.
- Laing, R. (1964). *El yo dividido: Un estudio sobre la salud y la enfermedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoque históricos y sociológicos. En *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 71–118). Siglo XXI Editores Argentina.
- Los 5 puntos del paro de profesores. (2014, noviembre 20). *Cooperativa.cl*.
<http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/profesores/los-5-puntos-del-paro-de-profesores/2014-11-19/201736.html>
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 149–164.
- Oficina Internacional de educación, OIE. (1996). *Recomendaciones de la 45a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra*.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/45th_Recomendaciones_sp.pdf

- Ojeda, A. (2015, mayo 31). Profesores inician paro indefinido y exigen retirar el proyecto de Carrera Docente. *diarioUchile*. <http://radio.uchile.cl/2015/05/31/profesores-inician-paro-indefinido-y-exigen-retirar-el-proyecto-de-carrera-docente/>
- OPECH. (2008). *Tensiones de la profesión docente y sus políticas de desarrollo*. http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/Doc_Trab05_Tensiones_de_la_profesion_Docente.pdf
- Parker, I. (2002). *La Investigación Cualitativa*.
- Pinzón, H. (2013). Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente. En *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos* (Primera, pp. 75–88). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Revilla, M. (2010). América Latina y los movimientos sociales: El presente de la «rebelión del coro». *Nueva Sociedad*, 227, 51–68.
- Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos de Historia*, 31, Pág-91.
- Reyes, L. (2014). *La Escuela en Nuestras Manos. Las experiencias educativas de la Asociación de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)* (Primera). Quimantú.
- Reyes, L. (2018a). El «profesor efectivo» en Chile: ¿profesionalización o disciplinamiento? (1980-2018). En *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (Primera, p. 362). LOM Ediciones.
- Reyes, L. (2018b). Profesorado organizado en Chile: Poder docente y movimientos pedagógicos¹⁸. En *Educación crítica y emancipación* (pp. 103–137). CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96fbb.7>
- Ricoeur, P. (2009). La Identidad Narrativa. En *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos* (1ra ed.).
- Rodríguez, P., & Villalón, M. (2016). Lidiando con la tensión: Conflictos en la identidad profesional de docentes en Chile. *Paideia*, 59, 35–56.

- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Quinta). Universidad de Deusto.
<http://www.digitialipublishing.com/a/15155/>
- Salazar, G. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales: Chile, siglos XX y XXI* (1. ed). LOM Ediciones.
- Santamarina, B. (2008). Movimientos sociales: Una revisión teórica y nuevas aproximaciones. *Boletín de antropología*, 22(39), 112–131.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo milenio*. Anagrama.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178–192.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 35–46.
- Staroselsky, T. (2015). *Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin*. 10.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf
- Street, S. (2002). ¿Magisterio, docencia o militancia? Rescatando el oficio entre las ruinas -¿o cimientos?- de la escuela pública moderna. *Revista MEMORIA (Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, A.C.)*, 155, 34–39.
- Street, S. (2003). Trabajo docente y subjetividad magisterial: Viejos debates en nuevos contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 599–602.
- Tarrow, S. (1997). *El Poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.
- Tenti, E. (2006). Profesionalización docente: Consideraciones sociológicas. En *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119–142). Siglo XXI Editores Argentina.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335–353.
- Touraine, A. (1978). *Un Deseo de historia: Autobiografía intelectual*. Zero.

Veresov. (2016). Perekhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148.

<https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>

Veresov, & Fleer, M. (2016). Perekhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335.

<https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>

Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: Tendencias y desafíos. *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, 9, 185–188.

ANEXOS

Anexo n.º 1. Carta de Consentimiento Informado para Entrevistas

IDENTIDADES DOCENTES Y OTROS FENÓMENOS IDENTITARIOS DOCENTES EN PROFESORAS/ES MILITANTES. Construcciones biográficas mediadas por la experiencia en participantes de agrupaciones docentes tras 2015 en Chile

INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación «Identidades docentes y otros fenómenos identitarios docentes en profesoras/es militantes. Construcciones biográficas mediadas por la experiencia en participantes de agrupaciones docentes tras 2015 en Chile», que se desarrolla en el marco de una tesis para el programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Chile. Su objetivo general es comprender las identidades laborales y otros fenómenos identitarios laborales docentes relatados en profesoras/es participantes de las movilizaciones gremiales del periodo 2014-5. Se espera contribuir sobre la comprensión de la relación entre distintas construcciones identitarias y la movilización social docente, lo cual esperamos sea un insumo para la conciencia de los participantes del movimiento social con respecto tanto a la función como a la utilidad del movimiento social.

Cualquier duda o consulta respecto al estudio podrá ser dirigida al investigador responsable, cuya información de contacto se encuentra detallada más abajo.

Usted ha sido seleccionado/a por ser docente que tuvo participación en las movilizaciones sociales de profesoras/es del periodo 2014-2015, por haber participado en algunas de las acciones colectivas de estas movilizaciones y, también, por ser integrante o estar afiliado/a a algún colectivo u organización docente.

Su participación consiste en que se le realizarán tres entrevistas biográficas de una hora de duración aproximadamente cada una, las cuales serán registradas por medio de una grabadora digital. La participación de los entrevistados no implica ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco supone prejuicios de ningún tipo. Durante la realización del estudio, usted como participante podrá acercarse al investigador para aclarar cualquier duda que pueda surgir. Puede rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento de la entrevista o del estudio. También, en su calidad de participante, tendrá derecho a conocer los resultados de la investigación. En particular, una vez que la investigación haya finalizado, se le enviará un resumen con los principales resultados y conclusiones del estudio, por medio de correo electrónico.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad; para la publicación de los datos no se individualizará por persona, establecimiento o corporación, a menos que se autorice por escrito la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación. Los datos no serán facilitados a terceros ni serán comercializados. El compromiso como investigador es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos. Los datos serán guardados en un lugar seguro por el responsable de la investigación por un mínimo de dos años. Dichos datos serán almacenados en formato digital en ordenador con acceso exclusivo del investigador.

Si requiere mayor información o consultar por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al investigador responsable de este estudio:

- Nombre de investigador
- Teléfono:
- Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Avenida Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa, Región Metropolitana de Santiago.
- Correo electrónico: correo de investigador

Anexo n.º 2. Formulario de Consentimiento Informado

Yo,....., acepto participar en el estudio «Identities docentes y otros fenómenos identitarios docentes en profesoras/es militantes. Construcciones biográficas mediadas por la experiencia en participantes de agrupaciones docentes tras 2015 en Chile».

Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Fecha y lugar: _____

Correo electrónico para envío de resultados: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia para el investigador y una para el participante.

Anexo n.º 3. Acuerdo de Confidencialidad por Prestación de Servicios de Transcripción de Audio a Texto

(Versión adaptada por el autor desde la versión original que se encuentra disponible en:
<https://transcripcionaudioatexto.files.wordpress.com/2016/12/acuerdo-de-confidencialidad-propuesto1.doc>)

En Chile, con fecha....., entre, RUT, domiciliado/a encomuna de....., en adelante «la proveedora», y por la otra parte, don,, RUT, domiciliado en, comuna de, en adelante «el contratante», se ha convenido el siguiente acuerdo de confidencialidad:

CONSIDERACIONES

- El contratante está interesado en contratar los servicios de transcripción de audio a texto de la proveedora.
- Ambas partes reconocen que la proveedora necesita tener acceso a información confidencial para ejecutar estos servicios durante el periodo vigente de colaboración.

CLÁUSULAS

PRIMERA. OBJETO. El objeto del presente acuerdo es establecer los términos y condiciones por los que se regirán las partes para mantener la confidencialidad de la información y datos que han de intercambiarse con motivo de la contratación de los servicios de transcripción prestados por la proveedora. Por información confidencial se entiende aquella información escrita u oral revelada de forma directa o indirecta, además de todo el contenido del audio.

SEGUNDA. CONFIDENCIALIDAD. La información que se intercambie en el transcurso de la prestación de los servicios de transcripción se mantendrá en estricta confidencialidad, sea información procedente de alguna de las partes o de terceros. La proveedora usará la información facilitada por la otra parte con el único fin de ejecutar los servicios relacionados con el acuerdo de colaboración. La proveedora no revelará la información suministrada por la otra parte a sus colaboradores, empleados o empresas subcontratadas en caso de que los últimos no hayan suscrito un acuerdo de confidencialidad con la parte referida.

TERCERA. MEDIDAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LA CONFIDENCIALIDAD. Ambas partes se comprometen a tomar las medidas necesarias para garantizar el secreto y evitar la revelación y un uso no autorizado de la información confidencial. La proveedora no realizará copia alguna de la información confidencial a no ser que se haya acordado expresamente con la otra parte. Todos los documentos y objetos tangibles que se consideren información confidencial pertenecen a su propietario, que es el contratante y, por tanto, la proveedora deberá almacenar la información debidamente durante el periodo contractual, hacerse responsable por ella y devolverla a la parte contratante o eliminarla al finalizar la relación profesional, según el criterio de la parte propietaria.

CUARTA. EXCEPCIONES. La proveedora como receptora de la información confidencial quedará liberada de su obligación de mantenimiento de confidencialidad cuando: (a) con anterioridad al envío de la información esta

ya le era conocida y, (b) por requerimiento judicial sea necesario revelar la información para colaborar con las autoridades.

QUINTA. DURACIÓN DEL ACUERDO. Las obligaciones que se derivan de este acuerdo tienen eficacia legal a la finalización de la relación contractual entre las partes y durante un periodo máximo de dos años después de que se extinga la relación profesional.

SEXTA. DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL. La proveedor/a y el contratante reconocen que toda información facilitada por las partes es propiedad de estas. En consecuencia, las partes utilizarán la información solo para los fines de prestación de los de transcripción.

En prueba de conformidad con cuanto antecede, ambas partes leído el presente contrato lo firman en el lugar y fecha que se indica en el encabezamiento.

Provedora

RUT

Contratante

RUT

Anexo n.º 4. Autorización Uso Datos Personales por Razones Académicas

Yo,....., autorizo el uso de datos personales, incluyendo nombres y lugares de referencia, en el contexto de la tesis doctoral titulada «Identities docentes y otros fenómenos identitarios docentes en profesoras/es militantes. Construcciones biográficas mediadas por la experiencia en participantes de agrupaciones docentes tras 2015 en Chile». También autorizo la utilización de esta información en eventuales subsecuentes productos académicos vinculados como artículos de investigación.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Fecha y lugar: _____

Correo electrónico para envío de resultados: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia para el investigador y una para el participante.