



Saber docente, investigación pedagógica y autoeducación: **antecedentes históricos del trabajo colaborativo entre docentes en Chile**

por **Leonora Reyes J.**

Leonora Reyes J.

Doctora en Historia, Académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Profesora e investigadora en historia de la educación. Trabaja temáticas relacionadas con las políticas educativas, los movimientos pedagógicos y los sujetos de la educación.

Las experiencias de organización docente no solo se han desarrollado en torno a reivindicaciones laborales, sino que también se han planteado como propuestas educativas y pedagógicas, basadas en los saberes surgidos de las prácticas profesional y sindical. En este artículo la autora nos invita a recorrer la historia de estas experiencias y a interpretarlas a la luz de los aportes que representan para consolidar un rol docente crítico y transformador.

* Las fotos históricas de este artículo son parte de la colección fotográfica del Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Convención de la Asociación General de Profesores de Chile. Valparaíso 1924-1925.

En Chile existe una tradición de experiencias de trabajo colaborativo basadas en la capacidad histórica de los docentes para generar conocimiento. Nos referimos a profesores y profesoras organizados en pequeños grupos autogestionados y coordinados entre sí, reunidos para reflexionar críticamente sus prácticas con el propósito de transformarlas hacia formas más eficientes, responsables y democráticas de enseñanza-aprendizaje. Estas se han conocido también como Grupos de Renovación Pedagógica (Vera, 1988) las que, con mayor o menor grado de alcance, han apuntado a un desarrollo de la profesionalidad docente basado en una mirada crítica a la tradición autoritaria de la escuela pública. Tiene en común haber trabajado por la generación de alternativas de desarrollo docente asumiendo los problemas del aula o del establecimiento como sujeto-objeto de la autoinvestigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica. Sobre esta base lograron experimentar nuevas formas de administración escolar incorporando la participación del profesorado, de los estudiantes y sus familias, en la decisión, gestión y producción del proyecto educativo. Estas experiencias pueden sistematizarse en dos períodos y con distintos niveles de envergadura, que van desde metodologías específicas de autoinvestigación docente hasta una reforma educacional para el país.

PRIMERA ETAPA (1923-1973)

A) Los cursos de perfeccionamiento organizados por los maestros primarios bajo el plan de reforma integral de la enseñanza pública (1923-1934).

Durante la década de 1920 la mayoría de los maestros primarios de Chile se encontraba organizado en la Asociación General de Profesores de Chile (AGPCh), una agrupación ampliamente reconocida por el mundo social asalariado y estudiantil. Dichas agrupaciones sociales se reunieron en torno a su oposición al sistema político y económico, así como en acciones para hacerle frente a la carestía alimentaria, la precariedad de las viviendas, los bajos salarios y la inflación (Reyes, 2014). La base de la Asociación se encontraba constituida por Agrupaciones Provinciales de maestros primarios repartidas por el territorio nacional, las que se comunicaban entre sí a través de la publicación periódica *Nuevos Rumbos*. Hasta hoy la AGPCh es reconocida como el primer movimiento gremial de profesores que, trascendiendo la reivindicación basada exclusivamente en mejoras de las condiciones de trabajo y salariales, relevó la necesidad de desarrollar sujetos docentes gestores de propuestas pedagógicas y educacionales sobre la base de su



experiencia social y docente. En este sentido, la Asociación se desarrolló más como un movimiento cultural-pedagógico que exclusivamente gremial (Contador, 1986; Gómez, 1926; Núñez, 1986; Reyes, 2003; Roddick, 1986). Y su reconocimiento histórico se debe a la capacidad que mostró para adaptar la Escuela Nueva –una corriente pedagógica nacida en las escuelas privadas europeas– al sistema escolar público chileno. La reforma total de la enseñanza pública dio origen al Decreto 7.500, implementado durante nueve meses a contar de diciembre de 1927. La reforma se basó en la concepción de un sistema educacional en el que los organismos directivos estarían conformados por docentes, representantes de instituciones obreras, técnicos del municipio y padres de familia. Comprendía como una de sus actividades centrales el autoperfeccionamiento: se trataba, en rigor, de las primeras actividades de “trabajo colaborativo”. Los maestros de la Asociación organizaban para sí mismos “cursos libres” basados en el perfeccionamiento cultural. Ello surgía de la constatación de que la instrucción recibida en las escuelas normales no era suficiente para comprender y desempeñarse en la realidad social donde desarrollaban su práctica docente. Las materias de los cursos versaban sobre sociología, biología, psicología, filosofía de la educación e higiene sexual (*Nuevos Rumbos*, 1926; *Renovación*, 1934)¹. También propiciaron los *Círculos de Estudios de la Biología Pedagógica* consistentes en brigadas que recorrían el país explicando y promoviendo la reforma, resultando ser, en concreto, procesos colectivos de discusión y reflexión sobre la práctica. Cautelaron además que hubiera una diversidad de intercambios de experiencias pedagógicas para enriquecer el trabajo formativo, incluyendo en cada uno de estos círculos seis profesores secundarios, tres primarios y un médico (Núñez, 1995).

La reforma basada en los postulados de la Asociación fue detenida abruptamente en agosto de 1928 por el mismo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, quien apenas un año antes, les había pedido hacerse cargo de la reforma modernizadora de la educación pública, ocupando las dependencias del Ministerio de Educación. Una vez despedidos, relegados y exiliados, el Gobierno impulsó una contrarreforma, incorporando solo algunos aspectos formales de la reforma de la AGPCh (Núñez, 1986). Fue así como nacieron los establecimientos experimentales bajo un acucioso control estatal.

Hasta mediados de 1930 los maestros asociados hicieron vanos intentos para rearticular la organización disuelta por la fuerza, y de esta manera continuar agitando los principios que sustentaban su plan de reforma. La creación de *Renovación*, publicación periódica que siguió a *Nuevos Rumbos*, describe las actividades de desarrollo profesional docente para esta nueva etapa: lectura permanente y sistemática de textos sobre la Escuela Nueva, realización de cursos, congresos pedagógicos y convenciones que congregaban a centenares de maestros, implementación de centros de estudio y asambleas deliberantes, lectura de periódicos y páginas educacionales en la prensa de muchas localidades. Además continuaron elaborando y divulgando ellos mismos, su Plan de Reforma acallado por Ibáñez (*Renovación*, 1934, p. 2).

B) Los cursos de perfeccionamiento de los profesores consolidados (1945-1973).

La experiencia interrumpida de los maestros asociados asumió nueva vigencia gracias a que algunos de sus integrantes desarrollaron, años más tarde, el Plan San Carlos (1943-1948) y su primera Escuela Consolidada (1945-1948) (Frente Funcionalista Sindical, 1936; Núñez, 1989, 1995). La puesta en marcha de este Plan surgió de la reelaboración de los principios y lineamientos orgánicos de la reforma de 1928. Retomaron los principios de “organicidad”, “correlación”, “descentralización”, “diversificación”, “unitarismo” y “comunidad”, presentes en el Decreto 7.500, y concentraron todos los niveles y tipos de enseñanza en un mismo establecimiento, de modo de asegurar continuidad en los estudios a los niños y jóvenes de la zona. Era la forma de asegurar el desarrollo integral del estudiante en las distintas fases de su crecimiento. Además, incorporaba en su plan educativo un aprovechamiento de los recursos productivos de la zona, organizando las prácticas y la educación técnica. Por último, concebía de una manera muy estrecha, la relación entre las instituciones comunitarias y el plantel educacional. Se trataba de una propuesta de organización y administración del sistema escolar apuntando a la integración coordinada de las instituciones escolares de la zona, desarrollando vínculos entre el entorno ambiental, social y cultural de la comunidad. Utilizaron la ley educacional de experimentación de la contrarreforma a su favor, pidiendo promulgar a San Carlos como Zona Experimental. De esta manera, instalaron la primera escuela consolidada del país en 1945. El trabajo

¹ Entre los profesores que dictaron estos cursos estuvieron los líderes de la Asociación (Víctor Troncoso, L. Gómez Catalán y Daniel Navea), así como connotados intelectuales y académicos de la Universidad de Chile (Luis Lagarrigue, Amanda Labarca, Juan Gandulfo y Parmenio Yáñez).



Curso de formación de profesores experimentales.

docente que requería un plan educacional de esta naturaleza precisaba una práctica de autoformación docente permanente y con un lugar central en la actividad de la escuela. En una circular enviada por el Director General del servicio en 1944, se instruía al profesorado de San Carlos para que acentuara “su capacidad profesional para alcanzar un nivel que le permitía participar en una labor experimental”. Se entregaba una pauta que incluía el estudio del problema agrario y del problema pedagógico, relaciones de la educación con el medio natural y social, nuevas técnicas pedagógicas y ensayos experimentales (Núñez, 1989). Nuevamente, factores externos provenientes de los sectores más conservadores de la sociedad sancarlina, hicieron fracasar el intento de reforma basada en la autoformación docente como práctica de trabajo colaborativo. Aunque también deben considerarse las dificultades de entendimiento entre los profesores locales y los promotores del Plan (Osandón, 2007), su ocaso se debió fundamentalmente a la reacción de las autoridades hacenda-

les, educativas y gubernamentales de la zona. Ellos no vieron con buenos ojos la influencia de la innovación educacional y su proyección en la educación del pueblo de San Carlos (Contreras y Catalán, 1967).

Pocos años después de esta experiencia, se realizaron exitosos esfuerzos con el objeto de refundar más Escuelas Consolidadas en otros lugares del país. Cada una de estas experiencias, consideraba que el eje central del problema educacional era la relación entre escuela, comunidad y democracia. Esta relación provenía de una reflexión que ya tenía cierto grado de elaboración en el movimiento de maestros primarios durante la década de 1920. Habían sido especialmente críticos con la selectividad social, la carencia de una orgánica racional del sistema educacional, su centralización administrativa y el verticalismo en la toma de decisiones. Junto a ello, la falta de pertinencia con las realidades locales, la carencia de criterios técnicos y excesivos criterios

políticos, dio un nuevo aliento para que los herederos del movimiento de la década de 1920 revivieran la reivindicación de una concepción de escuela volcada hacia su entorno social y cultural. Las Escuelas Consolidadas (1948-1973) fueron así, básicamente, una propuesta de administración racional del sistema escolar, aunque curricularmente se ciñeron a las escuelas Experimentales. Recogiendo el legado del movimiento de los profesores asociados, continuaron sosteniendo que el perfeccionamiento entre pares era una de las bases de este proyecto educativo. Un ejemplo fue la Escuela Consolidada de la Población Dávila Carson, donde se organizaban continuamente cursos de perfeccionamiento fuera del horario de clases, en las distintas materias que eran de la competencia de los profesores de la escuela: teoría de la consolidación, salud pública, higiene ambiental, entre otros. Se organizaban charlas con expertos y después se reunían en equipos de trabajo de modo de incorporar, en forma colectiva, ordenada y coordinada los nuevos conocimientos al quehacer pedagógico de la escuela. Entre las funciones que debían desempeñar los profesores jefes, estaba “reunirse al menos una vez cada período escolar con los profesores, a fin de intercambiar información sobre los estudiantes, discutir

aquellos casos difíciles que podrían plantearse, y evaluar los aspectos de su personalidad” (Contreras y Catalán, 1967, p. 77).

C) Los Talleres de Educadores (1972): una política ministerial con protagonismo docente

Los Talleres de Educadores coordinados desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) “eran pequeños grupos de docentes por asignatura que se reunían a analizar crítica y colectivamente su práctica para mejorarla. Ese grupo era concebido como un grupo pequeño y auto-regulado, un grupo de aprendizaje a través de la práctica, un grupo en donde los sujetos se complementarían con lo que hacen de manera distinta a lo que un sistema como tal. En su aspecto más orgánico, los Talleres de Educadores se aplicaron a las siguientes asignaturas: Filosofía, Ciencias Sociales, Castellano y Francés. Contaron con un set de material bibliográfico clave para su implementación los que fueron repartidos en todos los liceos en forma gratuita. Catedráticos relevantes de la Universidad de Chile colaboraron en el diseño de un material



Acto efectuado en la Escuela Experimental de Niñas Ecuador, ubicada en la esquina de Av. España con Alameda.

renovado para cada asignatura. Esto generó un movimiento de profesores de filosofía, ciencias sociales y castellano de las universidades para que se vinculen al sistema escolar”².

Esta idea de la reflexividad sobre la propia práctica, en un grupo chico, auto-regulado, debe entenderse en el contexto del proyecto de democratización social de la Unidad Popular, como una manera de hacer efectiva la participación de los docentes en los procesos de transformación educacional. Se trataba de “exigir del educador toda su capacidad creativa, de optar, de tomar decisiones, de mantener una permanente actividad crítica y práctica frente a su propio trabajo profesional”. Incentivaba la participación del magisterio en la política educacional en el entendido que debía ‘anticipar’, para una nueva sociedad, nuevas relaciones sociales ‘no-competitivas y solidarias’ yuxtaponiéndose a las ya existentes ‘competitivas y verticales’” (Vera, 1972, p. 100).

En el documento “Conquistas y metas educativo-culturales del gobierno popular para el período 1971-1972” elaborado por el Ministerio de Educación se anunciaba como uno de los objetivos de la reforma “promover la participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional”. Bajo este marco la política de perfeccionamiento debía adecuar su estructura y acción a los organismos administrativos y de participación, es decir, a los Complejos Educacionales Locales (escuelas, liceos, universidades de cada comuna). En cada una de estas unidades habría un Consejo Local de Educación, el que, bajo los mandatos de la comunidad, debería encargarse de la planificación y coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico, social y cultural de la jurisdicción respectiva. En esta misma unidad existirían las Unidades Locales de Perfeccionamiento, las que desarrollarían actividades enmarcadas en las decisiones de la comunidad local respectiva. El modo de operar de este nuevo sistema en gestación se basaba en que la Unidad Local de Perfeccionamiento determinara por sí misma las formas de trabajo más adecuadas para la realización de su labor. Mientras tanto, el reconocimiento de sus actividades correspondía a la dirección del CPEIP, dependiente del Ministerio de Educación. Los Talleres de Educadores se entenderían como una agrupación de trabajadores de la educación en torno a un proyecto específico tendiente a la solución de un proble-

ma local, regional o nacional. Así, podrían darse talleres de problemas generales de la educación, interdisciplinarios, de orientadores, de profesores jefes, de asignaturas, entre otros. La agrupación podría producirse también por niveles de enseñanza, por áreas o por establecimientos. Lo que importaba era que su accionar siempre estuviera sometido a los planes de acción decididos por el Consejo Local, es decir, la comunidad (Mineduc, 1972). Este proceso quedó plasmado en el Decreto 538 e incluía 18 días al año dedicados a perfeccionamiento (*Diario Oficial*, 1972). El Decreto 538 fue anulado poco después de producido el golpe de Estado sin mayor argumento que “no coincidir con la nueva política educacional”. Con esto se marcaba el fin de un proceso histórico iniciado en las primeras décadas del siglo xx en el que grupos de profesores impulsaron iniciativas tendientes a democratizar las relaciones pedagógicas además de luchar por mejorar los aspectos meramente laborales.

Para el golpe militar de 1973 había 31 escuelas consolidadas en todo el país. Su intervención y posterior reestructuración terminó definitivamente con ellas, reemplazándose por escuelas municipales y, su nombre, por un número. Además, significó una brusca interrupción para la continuidad de estas experiencias. Desde aquel momento las condiciones para que los maestros se organizaran en pequeños grupos a discutir sus prácticas fueron reemplazadas por la centralización estatal de la persecución, los despidos y el control al interior de los establecimientos escolares. De aquí en adelante el lugar del profesor en la sociedad chilena cambió completamente. La reestructuración del sistema educacional hacia uno privatizado y descentralizado, pero con fuerte control militar, significó un retroceso en las conquistas del profesorado. La cancelación jurídica de su principal asociación sindical, junto a la precariedad material y denigración social de su trabajo hicieron que el profesorado se recluyera en micro espacios de trabajo, desarticulados entre sí, y al amparo de organizaciones no gubernamentales, con el fin de desarrollar trabajo colaborativo, el mismo que antes se desarrollara en el contexto del trabajo en escuelas o de asociaciones docentes. Solo desde el año 2000 en adelante, se retomaría el trabajo colaborativo desde la máxima organización del magisterio y en el contexto del trabajo en las escuelas, sin embargo, no logrará la fuerza y profundidad alcanzada entre las décadas de 1920 y 1970.

² Entrevista a Rodrigo Vera Godoy, Coordinador General del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) entre 1970 y 1973. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Santiago, 24 de enero y 15 de junio de 2005.



SEGUNDA ETAPA (1973-2016)

Algunos meses después del golpe de Estado, la junta militar canceló jurídicamente el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación y derogó el decreto que había creado los Talleres de Educadores coordinados por el CPEIP. Con ello se marcaba el fin de una etapa, iniciada durante las primeras décadas del siglo XX, en que grupos de profesores impulsaron iniciativas pedagógicas tendientes a democratizar las relaciones pedagógicas, a veces al amparo de los sindicatos, otras al amparo de proyectos educativos desarrollados en las propias escuelas.

El proceso de rearticulación sindical magisterial durante la Dictadura Militar entre 1977 y 1979 se caracterizó por un movimiento tímido, pero sostenido, frente a la reestructuración privatizadora del sistema educacional. Al principio las asociaciones culturales representaron la única forma de reunirse sin llamar demasiado la atención de los aparatos represivos de la Dictadura. Las reuniones comenzaron a hacerse cada vez más frecuentes, en torno a talleres de cuento, poesía, teatro, pintura, hasta deportivos. El apoyo de la Iglesia Católica fue estratégico, posibilitando una mayor coordinación y sistematicidad para este tipo de reuniones. Estas se realizaban en los Departamentos de Capacitación Laboral de la Arquidiócesis de Santiago, confluyendo en la Coordinadora Metropolitana de Educadores. Con el tiempo, las temáticas variaron desde peñas folklóricas a asambleas sindicales, haciendo llamados al magisterio para constituir Consejos Gremiales. El mismo proceso se daba en otras ciudades del país como Concepción y Viña del Mar, lo que en conjunto convergió en la creación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) en 1981. Esto posibilitó organizar al magisterio para oponerse a los cambios estructurales en las condiciones laborales. Las principales acciones políticas del profesorado durante la década de 1980 se enfocaron en el análisis y balance de estas, haciendo que “lo laboral” asumiera más protagonismo que “lo pedagógico”. A pesar de ello, grupos de profesores lograron desarrollar importantes procesos de trabajo colectivo, basados en la autoinvestigación y reflexión de la práctica pedagógica (Reyes, 2005, pp. 283-329).

A) Los Talleres de Educadores Democráticos (1979-1994)

Los Talleres de Educadores Democráticos (TED) reemergieron hacia fines de la década en un nuevo contexto: al alero de una organización no gubernamental chilena, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), y con el apoyo financiero de agencias de cooperación canadienses y noruegas. Tuvieron tres grandes ejes de trabajo: la construcción de un nuevo orden y una nueva cultura escolar, generando condiciones propicias para que los alumnos pudieran convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento; insertarse en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores se convirtieran en los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente; y, lograr entender la docencia en el sistema escolar como una labor de orden “profesional” y no meramente de orden “técnico”.

Su fundamento radicaba en la concepción de que “para generar cambios que apuntaran al mejoramiento de la calidad de la educación, era fundamental transformar la relación pedagógica cotidiana” (Assaél y Guzmán, 1992; Guzmán et al., 1989) y en este proceso, los profesores debían tener un rol protagónico. Se pretendía con esto cambiar una concepción de “calidad de la educación” centrada exclusivamente en las condiciones materiales de la escuela (planes y programas, niveles de preparación formal del docente, o mejores condiciones de empleo y trabajo) por un cambio en el rol del profesor y de la organización del trabajo docente (Assaél y Guzmán, 1994).

En relación a los movimientos docentes antes descritos, estos fueron los que menos establecieron redes con el entorno comunitario de la escuela al no haber sido una práctica pedagógica desarrollada al interior de los establecimientos ni del sindicato. A pesar de ello, su planteamiento pedagógico, en esencia, apuntó a establecer estas redes, focalizando su trabajo en una etapa previa: la promoción de metodologías de trabajo que apunten a desarrollar relaciones democráticas entre los sujetos dentro de la escuela. Los TED sucumbieron pocos años después de iniciada la transición hacia la democracia al no ser incorporados por la reforma educacional emprendida por la nueva coalición gobernante.

B) Los grupos de investigación y líderes pedagógicos en el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores (1997-2010)

Los grupos de investigación y los líderes pedagógicos nacidos al alero del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores constituyeron, en concreto, el autodenominado Movimiento Pedagógico. Ello, en medio de una creciente frustración frente al desinterés de las máximas autoridades políticas de la transición democrática en generar las condiciones propicias para las transformaciones sustantivas y democratizadoras que se esperaban en los establecimientos educacionales. Esta situación hizo que el democratizado y recuperado Colegio de Profesores convocara, a siete años de iniciada la transición democrática, a un Congreso Nacional de Educación (1997). En este, junto con criticar la política educacional vigente, se acordó impulsar un Movimiento Pedagógico con el propósito de recuperar la capacidad histórica de los docentes organizados para intervenir directamente en los problemas educacionales. A partir de entonces, comenzaron a reunirse pequeños grupos de profesores con el objeto de desarrollar investigaciones sobre los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan (Assaél y Guzmán, 2002). Los grupos trabajaron con el enfoque teórico-metodológico de la investigación-acción, estudiando, en conjunto, los problemas percibidos por los integrantes de una comunidad en sus prácticas cotidianas. El desarrollo de las investigaciones permitió formular alternativas de acción al problema indagado y durante su proceso contribuyó a la resignificación de las maneras de comprender el rol docente, produciendo modificaciones en la dinámica escolar y, por lo tanto, una resignificación también de la identidad docente (Cornejo y Reyes, 2008).

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



Seminario Movimiento Pedagógico 2003.

Pedagógico es retomado por un nuevo equipo de trabajo y bajo una modalidad diferente: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

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

Desde 2015, nuevamente con el apoyo y financiamiento de la Internacional de la Educación, el Colegio de Profesores retoma el trabajo en colectivos docentes con la sistematización reflexiva y crítica de sus experiencias, a través de la metodología de la documentación narrativa. Así, a lo largo de Chile se desplegó en varios municipios el proyecto Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, basado en sesiones de trabajo en las que se elaboran relatos pedagógicos que posibilitan a los docentes escribir sus experiencias y escuchar las de sus pares, reflexionar colectivamente sobre sus prácticas y dejar en evidencia la complejidad del quehacer docente y la diversidad de conocimientos, criterios, argumentos, intuiciones y emociones que se ponen en juego cada vez que



Núcleo Macul de Documentación Narrativa. Movimiento Pedagógico 2015.

los profesores toman decisiones pedagógicas en las escuelas. El trabajo de documentación narrativa se realiza en núcleos de sistematización de no más de ocho personas, a través del intercambio de relatos, preguntas y observaciones. Además se realizan reuniones periódicas de análisis y reflexión sobre las experiencias pedagógicas de cada uno de los miembros del equipo y las narraciones que vayan surgiendo. La reflexión colectiva alimenta e impulsa la reflexión personal y escritura del docente narrador³.

Probablemente las movilizaciones de fines de 2014 y 2015, el paro docente y la recuperación de clases han sido factores obstaculizadores de que este nuevo proyecto de trabajo colaborativo entre docentes, tome el impulso necesario para convertirse en un referente intelectual y orgánico del gremio.

Proyecciones

Un balance histórico en relación a las experiencias de trabajo colaborativo de los grupos de docentes de la primera etapa (1920-1973) es que tienen en común surgir desde los propios docentes, tener arraigo en la comunidad social y educativa, estar integradas dentro del proyecto educativo del establecimiento y formar parte del proyecto político-pedagógico de las máximas asociaciones sindicales docentes.

Aquellas inscritas en la segunda etapa (1973-2016), en cambio, debido a las condiciones externas de autoritarismo, primero, y regulación mercantil, después, se desarrollaron bajo la prescindencia de estos anclajes territoriales, educativos y sindicales. Si bien trabajaron con metodologías más sofisticadas, tuvieron que conformarse con trabajar, hasta 1994, al amparo de las ONG y, hasta la actualidad, con altibajos, constituirse en una línea de acción del Colegio de Profesores. Lo cierto es que las de la primera etapa dieron origen a un saber pedagógico transmisible y reeditable, que a la larga se convirtió en una “memoria pedagógica”. Pese a no contar con los elementos comunitarios, sindicales y orgánicos para constituirse en un movimiento real y concreto, como fue en la primera etapa, pudieron sobrevivir como grupos de trabajo colaborativo autónomos. Sin embargo, en esta segunda etapa no han logrado (casi nunca) traducirse en una articulación sinérgica con la política educativa pública: ni las instituciones públicas de educación han incorporado los recursos asociativos generados por el profesorado, ni este último ha demostrado experticia suficiente en el desarrollo de los procedimientos que den continuidad a sus iniciativas innovadoras⁴.

A partir de 1990 se desarrollan desde el Estado una serie de experiencias similares a las descritas más arriba. Es el

³ Ver <http://www.revistadocencia.cl/documentacion-narrativa-de-experiencias-pedagogicas/>

⁴ El movimiento de maestros asociados de la década de 1920 fue fuertemente reprimido por las autoridades de los gobiernos de Arturo Alessandri y Carlos Ibáñez del Campo. Sin embargo, también deben considerarse como factores de su desaparición de la escena pública las dinámicas que se jugaron en el interior de estas organizaciones, tales como el debilitamiento de sus alianzas con otros actores sociales, así como el distanciamiento de las dirigencias con las bases. En el caso de las escuelas consolidadas (1946-1973), si bien también recibieron la represión desde las autoridades militares, políticas y educacionales (bajo el gobierno de González Videla, primero, y bajo la dictadura militar del general Augusto Pinochet, después), también deben considerarse las responsabilidades de quienes impulsaron desde adentro. Primero, atrapados en los requerimientos que conlleva el día a día de una experiencia innovativa como las Consolidadas, se desatendió el trabajo focalizado en el desarrollo de vínculo suficientemente sólido entre las escuelas consolidadas y el entorno comunitario (Escuela Consolidada de San Carlos en 1946). Desde 1965 en adelante, en tanto, y en paralelo al proceso político que vivía el país, comenzó a evidenciarse una división política interna en el profesorado consolidado. Ambos descuidos en el contexto de un sistema educacional reestructurado en torno a la privatización y regulado por el mercado contribuyeron en favor de que, además del impacto represivo luego del golpe militar de 1973, las Escuelas Consolidadas no volvieran a recomponerse. En el caso de los movimientos de renovación pedagógica, el eclipsamiento de su propuesta guardó relación con las características asignadas por los conductores del proceso democrático en Chile desde 1987, basada en la búsqueda de consensos entre las organizaciones sociales y los partidos políticos, y de pactos con las autoridades del Ejército. Los agentes políticos de la coalición de partidos opositores a la Dictadura Militar que lideraron el proceso de transición democrática, como es sabido, negaron la participación social como su eje articulador.

caso de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), los que comenzaron trabajando en torno a la introducción de cambios en procesos de enseñanza y aprendizaje (1996) tomando, tiempo después, un carácter más reflexivo y analítico de las prácticas docentes (1999). Los GPT se reunieron en forma sistemática con el propósito de construir saberes profesionales desde la práctica con fines transformativos. Sin embargo, como lo ha demostrado el estudio de Ferrada y Villena (2005), en el contexto de un sistema educacional regulado por el mercado, lo que se tiende a fortalecer es el rol técnico de los docentes, obstaculizando el objetivo creativo y profesionalizante original de los GPT. Ello, bajo un marco de fuerte presión, control y dependencia jerárquica, promovido por una política educacional basada en resultados académicos que influyen en la captación de matrículas, principal sistema de financiamiento público, así como los incentivos monetarios para docentes y escuelas (Ferrada y Villena, 2005).

También es el caso de los Talleres Comunes en 2005 que el CPEIP impulsó en casi 200 establecimientos educacionales municipalizados a lo largo de Chile. Acaso como una reminiscencia de los Talleres de Educadores de 1972, o los Grupos de Investigación del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores del 2000 en adelante, se constituyeron en un espacio docente de reflexión de la práctica, que valoraba el saber y la experiencia de los profesores y profesoras, privilegiando el análisis de situaciones críticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, su propósito terminó centrándose en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza a través de la actualización de contenidos y didáctica de los subsectores de aprendizaje del currículo, de modo que los alumnos logran aprendizajes de calidad. En síntesis, se trataba de una concepción de la profesionalidad docente circunscrita al ámbito curricular del problema de la enseñanza-aprendizaje, y el espacio del aula (Corbalán y Gaete, 2008).

Desde estas políticas se subvaloró un rol docente entendido como ejercicio autónomo, reflexivo y colectivo de la práctica pedagógica. A pesar de ello, desde esta década en adelante, ha imperado un discurso docentecentrista, colocando a los profesores al centro de las preocupaciones políticas de Estado. No por nada las agencias internacionales de cooperación como la Unesco y el Banco Mundial han situado al profesorado del sistema escolar como el principal formador de “capital humano” y, por lo tanto, el responsable

de la mejora de la “calidad” de la educación. Sin embargo, informes y estudios elaborados desde estas mismas instituciones no han arrojado buenos resultados en las mediciones del desempeño profesional de estos en los países de nuestra región. De esta manera concluyen que esta precaria formación de capital humano pone en peligro alcanzar los niveles de crecimiento y productividad propios de los países que componen la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Bruns y Luque, 2014).

Estos razonamientos se basan en una concepción de la educación en estrecha relación con la economía, y, a la vez son el marco de referencia para las políticas educativas que estas mismas agencias promueven y financian en nuestros países. Es así como la actual Ley que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, o Carrera Docente, tiene una concepción de “trabajo colaborativo” que no puede leerse ajena a este enmarcamiento.

Si bien la incorporación de esta dimensión en la ley es parte del logro de las intensas movilizaciones que mantuvo el conjunto de organizaciones de profesores durante 2015, logrando poner en jaque el proyecto de carrera docente presentado por el Ministerio de Educación, este logro tiene que leerse críticamente. No solo porque falta dimensionar las condiciones de su puesta en marcha, sino por el modo con que ha sido definida dentro del instrumento legal. Según es definida por la ley, se entiende circunscrita solamente dentro del aula, en relación a los resultados educativos (artículo 18B) y guiadas por directivos (18S) (Ley n° 20.903, 2016). Si bien el hecho que esté presente en la ley posibilita una ventana para recuperar un espacio perdido por el gremio, tal como se la está entendiendo va en sentido contrario a las experiencias históricas vistas a lo largo de este artículo: no se define como una práctica desde y para los docentes, no se entiende en una relación horizontal con la comunidad social y educativa, tampoco como parte del proyecto educativo integral del establecimiento ni del proyecto político-pedagógico de las organizaciones docentes.

Sin duda, los espacios que abre la ley no son terreno ganado, sino de disputa⁵. Será tarea de las organizaciones docentes resolver cómo levantar prácticas de trabajo colaborativo en las escuelas: si en el marco estrecho en que se ha definido dentro de la actual política educacional, o bien, sobre la base de reactualizar su memoria pedagógica, que es donde radica, en definitiva, su poder docente. 

⁵ No por nada la OCDE comenzó a medir, desde 2015, la resolución colaborativa de problemas en el marco de las pruebas PISA. Ver en Entrevista a Francois Taddei, *Paristech review*, Série Education – 4- Les pratiques collaboratives dans l'éducation, March 12th, 2015, recuperado de: <http://www.paristechreview.com/2015/03/12/education-collaborative/>



Referencias

- Assaél, J., Barría J., Contreras, M. E., Guzmán, I. y Peñafiel, S. (1994). Calidad de la educación, innovación y movimiento pedagógico. En J. Assaél e I. Guzmán (compiladoras), *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*. Santiago: PIIE.
- Assaél, J. y Guzmán, I. (1992). “Talleres de Educación Democrática (TED)”, *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de Seminario*. Santiago: PIIE.
- Assaél, J. y Guzmán, I. (2002). La escuela entre la historia y la innovación. En *Escuelas que hacen escuela: historias de dieciséis experiencias* (pp. 257-268). Buenos Aires: OEI.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe (Resumen)*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial.
- Contreras, H. y Catalán, R. (1967). *La consolidación educacional y la escuela consolidada Miguel Dávila Carson*. Memoria para optar al título de profesor de Estado para la enseñanza industrial, Universidad Técnica del Estado, Santiago.
- Corbalán, D. y Gaete, R. (2008). *Talleres comunales. Estrategias para aprender entre pares*. Santiago: U. Alberto Hurtado y CPEIP. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt860b.pdf>
- Catalán, L. G. (1926). *Un proceso de cultura y dignificación: la obra de la Asociación General de Profesores*. Memoria para optar al título de profesor de Estado en la asignatura de Castellano, Universidad de Chile, Santiago.
- Contador, A. M. (1986). *La Asociación General de Profesores de Chile: 1922-1928*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, Santiago.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Colección Libros FLAPE. Disponible en: http://www.academia.edu/5210054/La_cuestion_docente_chile_experiencias_organizacionales_y_accion_colectiva_de_profesores
- Decreto 538, “Autoriza suspensión clases para desarrollo actividades consejos locales y departamentos locales de asignatura – Talleres de Educadores”. Santiago, *Diario Oficial*, 17 de abril de 1972.
- Ferrada, D. y Villena, A. (2005). La construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 7-25.
- Frente Funcionalista Sindical. (1936). *El sindicalismo funcional. En la teoría y la práctica*. Santiago.
- Guzmán Isabel et al. (1989). Movimientos de renovación pedagógica y de estímulo a la innovación. En PIIE (editor) *Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educativas*. Santiago: PIIE.
- Ley 20.903 (2016), Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, 1.04.2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Mineduc. (1996-1997). Bases para una política de perfeccionamiento y el programa estudiado. *Revista de Educación*.
- Nuevos Rumbos. (1926). Santiago, 20 de mayo, 1° de junio y 21 de junio de 1926.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1989). *Descentralización y reformas educacionales 1940-1978*, Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1995). *Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948*. VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena, U. La Serena-SChHE.
- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. Santiago: UAHC.
- Paristech Review. (2015). Les pratiques collaboratives dans l'éducation. *Paristech Review, Série Education*, 4. Disponible en: <http://www.paristechreview.com/2015/03/12/education-collaborative/Renovación>. (1934). N°1, 1° mayo 1934.
- Reyes, L. (2003). Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores: Chile 1920-1925. *Cuadernos de Historia*, 22, 111-148.
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile: 1921-1932 y 1977-1994*. Tesis para optar al grado de Doctor en Historia. Santiago: U. de Chile.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago: Ed. Quimantú.
- Roddick, J. (1986). *The radical teachers. The ideology and political behaviour of a Salaried 'Middle Class' Sector in Chile 1920-1935*. Tesis de Doctorado, U. de Glasgow.
- Vera, R. (1972). Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento”, *Revista de Educación* 43/46.
- Vera, R. (1988). El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio. En I. Núñez y R. Vera, *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. Santiago: PIIE.