

LA CUESTIÓN DOCENTE

Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores

Rodrigo Cornejo
Leonora Reyes

COLECCIÓN LIBROS FLAPE 23

LA CUESTIÓN DOCENTE

CHILE: EXPERIENCIAS ORGANIZACIONALES Y ACCIÓN COLECTIVA DE PROFESORES

Rodrigo Cornejo
Leonora Reyes



Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE

(www.foro-latino.org)

Coordinación general

PABLO VENEGAS. Programa Interdisciplinario
de Investigaciones Educativas - PIIIE, Chile

Coordinaciones nacionales

MANUEL IGUIÑEZ, Perú *

INGRID SVERDLICK, Argentina

RAFAEL LUCIO GIL, Nicaragua

PABLO GENTILI, Brasil

PABLO VENEGAS, Chile

ORLANDO PULIDO, Colombia

* Durante el período de elaboración de los estudios la Coordinación Nacional de FLAPE Perú estuvo a cargo de Fanny Muñoz.

FLAPE es una iniciativa interinstitucional destinada a generar y ampliar espacios de encuentro y articulación de organizaciones de la sociedad civil que promueven la defensa de la educación pública. FLAPE pretende involucrarse y comprometerse con el desarrollo de procesos democráticos de cambio educativo y con la promoción de estrategias de movilización social centrados en el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericanas.

INSTITUCIONES MIEMBROS DE FLAPE:



FORO EDUCATIVO - FE, Perú (www.foroeducativo.org.pe)



LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - LPP, Argentina
(www.lpp-buenosaires.net)



OBSERVATORIO CENTROAMERICANO PARA LA INCIDENCIA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS - OC�PE/IDEUCA, Nicaragua
(www.uca.edu.ni/institutos/ideuca)



OBSERVATORIO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS - OLPED, Brasil (www.olped.net)



PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN - PIIE, Chile (www.piie.cl)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - UPN, Colombia
(www.pedagogica.edu.co)

Cornejo, Rodrigo

La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores / Rodrigo Cornejo y Leonora Reyes; con colaboración de Marcela Quiñones y María Mendizábal

1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008

E-Book- (Libros Flape / Flape)

ISBN 978-987-1396-18-4

1. Capacitación Docente. I. Reyes, Leonora II. Quiñones, Marcela, colab. III. Mendizábal, María, colab. IV. Título

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 02/09/2008

FLAPE cuenta con el apoyo de la Fundación Ford

Colección Libros FLAPE

Coordinación editorial: Ingrid Sverdllick

Corrección: Teresa Cillo

Diseño gráfico y armado: Beatriz Burecovics y Leticia Stivel

Primera edición: agosto de 2008

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de este libro, citando la fuente y enviando copia de la publicación al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas:

Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP)

Tucumán 1650 2º E, Buenos Aires

Secretaría General de FLAPE - Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

Dalmacia 1267, Providencia, Santiago

La responsabilidad por las opiniones expresadas en el presente libro incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de FLAPE.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. CONTEXTO HISTÓRICO. LAS TRANSFORMACIONES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL PROFESORADO CHILENO EN EL PERÍODO 1973-2007	9
Transformaciones neoliberales en Chile	9
Políticas educativas y del trabajo docente	13
Reconstitución del movimiento magisterial	36
CAPÍTULO 2. IMPACTO DE LAS TRANSFORMACIONES NEOLIBERALES EN EL TRABAJO DOCENTE Y EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA DE PROFESORES	67
Impacto en el trabajo y en la vida cotidiana del profesorado	67
El caso: el Movimiento Pedagógico (1997-2007)	79
CAPÍTULO 3. EXPERIENCIAS ACTUALES DE RESISTENCIA Y PROPUESTA DEL PROFESORADO	125
El caso de un Grupo de Investigación del MP: GPI Conchalí	126
El caso del sindicato de un establecimiento particular subvencionado, ex Britania Cordillera	129
El caso de un establecimiento municipal: el Complejo Educacional José Miguel Carrera de Quilicura y el Liceo República de Brasil de Santiago	135
CONCLUSIONES	141
BIBLIOGRAFÍA	149

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en una de las líneas de trabajo propuestas por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) para el año 2007: la “cuestión docente” en América Latina. La investigación que aquí se presenta ha optado por estudiar un fenómeno escasamente tratado en Chile: el profesorado como movimiento social. Específicamente, el estudio se propuso analizar sus experiencias organizacionales, los tipos de acción colectiva que realiza, los problemas que encuentra y sus principales aportes, frente al proceso de transformación de las políticas del trabajo docente en Chile durante las últimas tres décadas. La reestructuración sufrida por la política educacional durante este período ha sido drástica y compleja y, por lo tanto, interesa indagar en qué medida ha afectado al profesorado, así como considerar qué propuestas han construido los docentes para asimilar o revertir su impacto.

Con este horizonte en mente, el presente estudio se ha estructurado en tres grandes partes. En la primera se realiza una caracterización histórica general de las transformaciones ocurridas en la política educacional, su impacto en el profesorado chileno y la reconstitución de dicho profesorado como movimiento social después de 1973.

En la segunda se hace un análisis en perspectiva histórica acerca de un “caso emblemático”: el Movimiento Pedagógico. Se consideran sus antecedentes, sus proyecciones y sus principales limitantes.

En la tercera, se exponen tres experiencias concretas de organización y acción colectiva de profesores frente a las políticas del trabajo docente. La primera es una experiencia del Movimiento Pedagógico (caso emblemático): un Grupo de Investigación de la Comuna de Conchalí. Las otras dos se desarrollaron por fuera del Movimiento Pedagógico y se analizan con el propósito de dar cuenta de la complejidad del movimiento docente en Chile en cuanto a la diversidad de experiencias que lo componen, a su desarticulación y fragmentación, y, por lo tanto, a las limitantes y posibilidades que se abren. Se trata de la experiencia sindical docente de un establecimiento particular subvencionado ubicado en la Comuna de Puente Alto y, por último, de la de un trabajo de tipo “territorial-cultural” llevado a cabo por un grupo de docentes y estudiantes de establecimientos municipalizados de las Comunas de Quilicura y Santiago.

Para terminar, las conclusiones intentan aportar a una reflexión sobre el movimiento docente en Chile y sus posibilidades como actor relevante en la búsqueda de salidas a la crisis educativa actual.

Los autores agradecen la colaboración de Marcela Quiñones y María Antonieta Mendizábal en la realización del presente trabajo.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO HISTÓRICO. LAS TRANSFORMACIONES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL PROFESORADO CHILENO EN EL PERÍODO 1973-2007

TRANSFORMACIONES NEOLIBERALES EN CHILE

América Latina es la región del mundo donde más lejos se ha llegado en la implementación del neoliberalismo como proyecto de construcción de sociedad. Chile cuenta con el dudoso honor de ser el país donde las políticas neoliberales se han aplicado sistemáticamente desde hace treinta años (Sader, 2006). Esta verdadera revolución económica, social y cultural constituye el marco ineludible del sistema educativo y de la cuestión docente chilenos.

Las estrategias neoliberales son respuestas globales, que implican hondas y notorias transformaciones en el ámbito económico, y otras tan profundas o más en el ámbito sociopolítico y cultural-ideológico, las que no siempre son fáciles de percibir. La dimensión económica de las estrategias neoliberales chilenas ha conducido a niveles de desigualdad social extremos, a un proceso de concentración de la riqueza nunca antes visto, a una transformación radical de las formas de trabajo, en la línea de la precarización y la informalidad. De igual forma, el conjunto de las relaciones sociales cotidianas se ha mercantilizado. En Chile, la casi totalidad de los servicios básicos (agua, luz, transporte, gas, vivienda, etc.) han sido privatizados, así como gran parte de los derechos sociales y culturales (salud, previsión social, sistema de jubilaciones, educación, etc.).

Por otra parte, el ámbito sociopolítico de las estrategias neoliberales chilenas ha implicado, en la línea de la utopía de Hayek (1982), la construcción de una especie de democracia de propietarios o consumidores. Esto se aprecia en la consolidación de un sistema electoral excluyente, donde, además, el gasto no tiene restricción durante los períodos electorarios. En definitiva, se trata de un sistema de participación lejano, limitado y deslegitimado a los ojos de los ciudadanos. El padrón electoral chileno ha descendido sistemáticamente durante los últimos 17 años, especialmente en el mundo juvenil y popular.¹

La dimensión cultural-ideológica de las estrategias neoliberales suele ser menos estudiada y comprendida. Sin embargo, son varios los autores que plantean que las transformaciones en este plano son la piedra angular y la condición de existencia del proyecto neoliberal (Gentili, 1997; Rolnik, 2006). Estas transformaciones se dan en la disputa del sentido común, de la subjetividad, de las visiones de mundo, de “lo natural y obvio” (legitimación), de lo que es éxito/fracaso en la vida, de las maneras de construir vínculos y pertenencia social, de lo que es orden, de formas de vivir el gozo, el placer y el deseo, de la sexualidad, de lo que es privado y público, etc.² Es interesante apreciar que la construcción de sentidos es parte fundamental de la generación de capital en el neoliberalismo. Al respecto, desde una perspectiva de orientación psicoanalítica, plantea Rolnik (2006):

El capital financiero no fabrica mercancías como lo hace el capital industrial, sino que fabrica mundos. ¿Qué mundos son esos? Mundos de signos a través de la publicidad y la cultura de masas...

Si analizamos el capital [financiero] como fábrica de mundos, es fundamental cómo estas imágenes son invariablemente portadoras del

1 Actualmente en Chile la mayor parte de los jóvenes en edad de votar (entre 18 y 29 años) no está inscrita en los registros electorales (INJUV, 2007).

2 Para una revisión más exhaustiva de las transformaciones ideológicas operadas en el marco del neoliberalismo chileno, véase Cornejo, González y Caldichoury, 2007.

mensaje de que existirían paraísos, que ahora ellos están en este mundo y no en un más allá y, sobre todo, que algunos tendrían el privilegio de habitarlos. Y más aún, se transmite la idea de que podemos ser uno de estos vip's, basta para ello con que invirtamos toda nuestra energía vital –de deseo, de afecto, de conocimiento, de intelecto, de erotismo, de imaginación, de acción, etc.– para actualizar en nuestras existencias estos mundos virtuales de signos, a través del consumo de objetos y servicios que los mismos nos proponen... En su versión terrestre, el capital sustituyó a Dios en la función de garante de la promesa, y la virtud que nos hace merecerlo pasó a ser el consumo: este constituye el mito fundamental del capitalismo avanzado. Ante esto, es equivocado considerar que carecemos de mitos en la contemporaneidad: es precisamente a través de nuestra creencia en el mito religioso del neoliberalismo, que los mundos-imagen que este régimen produce se vuelven realidad concreta en nuestras propias existencias (Rolnik, 2006, p. 2).

La competencia y el deseo por alcanzar estos mundos posibles, sólo asequibles para algunos, instituye la desigualdad como un valor positivo. Se despolitiza la acción del sujeto y se instala un único horizonte de posibilidad: el ejercicio individual en el mercado.

Estas transformaciones en el ámbito de lo cultural e ideológico tienen especial repercusión para el mundo educativo en general y para la cuestión docente en particular. Al menos tres consecuencias saltan a la vista.

En primer lugar, este gran metarrelato de la salvación individual y “meritocrática” ha calado hondo y contradictoriamente en la subjetividad de los docentes, de los niños, de los jóvenes estudiantes y de sus familias. Genera una gran división dentro del sistema escolar, de las escuelas y de las aulas, una división entre quienes “pueden salvarse y quienes no”, pero también entre quienes creen y aspiran a la integración y un número cada vez mayor de sectores, especialmente juveniles y populares, que cuestionan este gran relato y que, en consecuencia, descreen de las instituciones, de la historia oficial y de los mecanismos de reconocimiento y “éxito” educativo, y en definitiva, de la experiencia escolar en sí. La escuela neoliberal entra

en una nueva crisis de sentido, crisis que se vive en función del lugar ocupado dentro de la estructura de relaciones sociales. Los docentes chilenos están obligados, aunque no quieran hacerlo, a preguntarse por la relación contradictoria entre la experiencia escolar cotidiana y el citado argumento “meritocrático” de la salvación para algunos.

En segundo lugar, las instituciones escolares son espacios “colonizados” por las transformaciones en la subjetividad. Las relaciones sociales establecidas entre los docentes y entre docentes y alumnos están marcadas por el individualismo, la desconfianza hacia los otros, el consumismo, el sobreendeudamiento económico, el vaciamiento de significado de lo público, el exceso de trabajo, el malestar subjetivo, el autoritarismo, etc. En este contexto, la acción de empoderamiento y organización, del tipo que sea, se ve notoriamente dificultada. A los docentes chilenos se les plantea la obligación de reflexionar sobre el tipo de relaciones sociales que establecen con sus colegas, con sus estudiantes y con la comunidad en general.

En tercer lugar, la acción docente, sindical y pedagógica, se ve enfrentada a la tremenda crisis de legitimidad de la acción política y de la participación en general, a la despolitización de los espacios locales. Los docentes chilenos, que aspiran a organizarse y construir empoderamiento colectivo, deben interrogarse acerca de las posibilidades de “reinventar” la acción política, tal como lo hizo el movimiento de estudiantes secundarios en los últimos años. Esta es la única forma de evitar que la praxis colectiva docente se convierta en una especie de sacrificio o apostolado individual.

De hecho, las formas de acción política de los docentes organizados han sido muy criticadas por el movimiento de estudiantes secundarios. La crítica, en términos generales, apunta a que su accionar se ha centrado en torno a lo macropolítico (la búsqueda de cambios en la estructura económica y política), dejando de lado la dimensión de lo micro, aquella en la que la participación se orienta a la construcción de un proyecto, a la transformación de las relaciones

humanas en la cotidianeidad.³ Los docentes chilenos que aspiran a organizarse están impelidos a plantearse la articulación entre lo macro y lo micropolítico de su accionar.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DEL TRABAJO DOCENTE

LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS DURANTE LA DICTADURA: LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PILARES DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

La gran reforma educativa contemporánea chilena se materializó hacia finales de los años 70 y comienzos de los años 80, cuando el régimen militar (1973-1989) impulsó los cambios fundamentales en los pilares del sistema educacional. La reforma educativa de los gobiernos civiles (1989-2007), como veremos en el apartado siguiente, no tocó esa estructura cimentada hace casi treinta años.

A partir de agosto de 1974, la administración educativa pasó a ser jurídicamente controlada por los militares: de un lado el Ministerio de Educación se encargaba del control de los aspectos pedagógicos y técnico-administrativos a través de los directores de establecimientos; y, de otro, el Comando de Institutos Militares se encargaba de la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y de aquellos relativos a la seguridad nacional. Mientras tanto, asumían como Ministros de Educación altos jefes de la Armada, junto a la designación de un oficial de la Marina como coordinador del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) y en la Superintendencia de Educación, tres Rectores-Delegados pertenecientes a las Fuerzas Armadas y un oficial o suboficial de las Fuerzas Armadas o Carabineros a cargo de cada escuela. En Santiago la red educacional se dividió en varios sectores, a cada uno de los cuales se designó una unidad militar. De hecho, durante algún tiempo coexistieron dos jurisdicciones en el aparato educacional: la estructura normal del Ministerio de Educación, con cargos ejecutivos servidos por autoridades civiles de confianza del

3 Para profundizar en este tema, véanse Cornejo, González y Caldichoury, 2007; OPECH, 2007b.

nuevo régimen, y la red de interventores militares (Reyes, 2005).⁴ A fines de 1982 había 13 rectores militares, de los cuales 3 estaban en servicio activo, incluyendo los rectores de las dos universidades estatales más importantes (Universidad de Chile y Universidad de Santiago –ex UTE–). El control militar sobre el sistema de enseñanza subsistió hasta la primera mitad de la década de 1980.

Diversos autores coinciden en denominar esta etapa de intervención con conceptos que evocan el control directo: “cruzada ideológica” (Lechner, 1982, p. 1), etapa de “diagnóstico y transición” (Egaña y Magendzo, 1983, p. 37), “seguridad, orden y depuración” y “reforma administrativa” (Cox, 1986, p. 44), “control ideológico y control militar” (Gajardo, 1982, p. 4). Sin embargo, coinciden en que al intervencionismo ideológico (1973 y 1976) siguió una fase de recondicionamiento administrativo entre 1977 y 1979. En una tercera etapa se consolidó una política de financiamiento (la privatización) y una nueva política de administración de los recursos (la municipalización de la educación pública). Dicha etapa, caracterizada por un proyecto más definido, estuvo mediada por un profuso debate en el que se expresaron diversas tendencias ideológicas, económicas y políticas. Ello provocó que este proceso se tornara a veces incongruente y muchas veces contradictorio (Reyes, 2005).

Las contradicciones del proyecto educativo: descentralización, neoliberalismo y seguridad nacional

Las contradicciones demostradas por el proyecto educacional de la Dictadura Militar no sólo se fundaron en la necesidad de conjugar descentralización con control social, sino también en el hecho de que el proceso modernizador del sistema escolar no fue lineal. Por el contrario, se encontró mediado por un intenso debate en el que no siempre existió acuerdo. Espinoza y González establecen una etapa de progresiva disminución del centralismo (o desconcentración) transcurrida entre la promulgación de las reformas administrativas

4 Para un análisis más detallado de estas transformaciones, véase Reyes, 2005, capítulo 3.

de 1974 y la definición de los límites comunales para cada región en 1980. Esta etapa preparatoria obedeció a criterios de seguridad nacional y no a un proyecto educacional definido. En forma simultánea, se inicia a partir de 1977 un proceso de descentralización con la transferencia de establecimientos estatales de Educación Técnico-Profesional a corporaciones privadas, proceso que se consolida en 1980 con la municipalización y que concluye formalmente en 1986 con el traspaso de los últimos establecimientos (Reyes, 2005). Según Oscar Espinoza y Luis Eduardo González, el proceso modernizador de la educación se dio a través de “un sistema interactuante en que estos dos elementos (desconcentración y descentralización) se concatenaron entre sí y con los vestigios del centralismo que perduraba” (Espinoza y González, 1989, p. 166).

La mayoría de los autores coincide en situar el inicio de un proyecto educacional (o reforma educativa) entre 1977 y 1979, lapso en que se define una nueva política de financiamiento y una nueva administración educacional. El discurso asumido por la Dictadura Militar frente al sector docente fue en este sentido vacilante, en tanto apeló a su “depuración” ideológica y “desarticulación” como gremio, al mismo tiempo que promovía la dignificación de la profesión docente. Durante todo el mandato de la Junta, la política docente se caracterizó por una oscilación constante entre el anhelo de obtener su simpatía y respaldo y, a la vez, limitar y controlar su radio de acción (PIIE, 1984, p. 153).

Los pilares del nuevo sistema educativo

El grueso de las transformaciones radicales en educación se cimentó sobre la base de tres pilares fundamentales. A continuación analizamos cada uno de ellos indicando si estos han sido reformados o no durante los gobiernos civiles.

a) Constitución de la República y Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOE)

Tanto la Constitución de la República (1980) en lo que se refiere a derechos en educación como la Ley Orgánica Constitucional de

Enseñanza (1989) siguen plenamente vigentes en Chile y constituyen lo que podríamos denominar “principios jurídicos y filosóficos” del sistema educativo Chileno.⁵

La Constitución de la República, en su artículo 19, establece un total de 26 derechos y deberes constitucionales. En el artículo 20 se define un mecanismo de “recurso de protección” *sólo para algunos de estos deberes y derechos*. Esto implica que, por la privación, perturbación o amenaza de algunos de ellos, el ciudadano afectado puede concurrir a la Corte de Apelaciones respectiva, la que está obligada a adoptar, de inmediato, las providencias que juzgue necesarias para establecer el imperio del derecho y asegurar la debida protección.

La libertad de enseñanza (Art. 19, nº 11) goza de esta *garantía constitucional*, así como el derecho a desarrollar cualquier actividad económica (Art. 19, nº 21), el derecho a no ser discriminado por el Estado y sus organismos en materia económica (Art. 19, nº 22), el derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes (Art. 19, nº 23) y el derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales. El derecho a la educación (Art. 19, nº 10) no goza de esta garantía constitucional, como tampoco el derecho a la seguridad social (Art. 19, nº 18).

La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, en concordancia con la Constitución, no establece el derecho a la educación por sobre el derecho a la libertad de enseñanza (Art. 3º),⁶ ni por sobre la libertad de empresa. Por otra parte, no asegura la calidad de la educación, pues fija requisitos irrisorios para el reconocimiento ofi-

5 La Constitución de la República fue modificada en el año 2005, pero permaneció inmutable en los aspectos relativos a derechos y deberes educativos. Por otra parte, vale la pena recordar que la derogación de la LOCE fue una de las principales banderas de lucha del movimiento de estudiantes secundarios y que el gobierno, en conjunto con la clase política están debatiendo actualmente en el Parlamento una nueva ley general de educación, sin modificaciones previstas en la Constitución, contradicción que aparece como evidente.

6 LOCE, Art. 3º: “El Estado tiene el deber de resguardar especialmente la Libertad de Enseñanza”.

cial de los colegios e instituciones de educación superior por parte del Estado.

El rol del Estado, en ambos textos, es claramente *subsidiario*, pero en ningún caso garante o promotor del acceso a una educación de calidad.

Las principales *consecuencias* de este marco regulatorio son:

- La educación funciona como mercancía y no como derecho social.
- Los sostenedores que reciben subvención estatal pueden lucrar.
- Los sostenedores privados que reciben subvención estatal pueden seleccionar estudiantes, por lo que se segmenta el sistema escolar y se impide una evaluación adecuada de la calidad de la educación.
- La LOCE no regula la participación de los actores de la comunidad educativa, manteniendo en el sostenedor la potestad de tomar decisiones.
- El Estado se autoinhibe de su rol de garante y promotor de la educación de calidad. De hecho, como veremos más adelante, ya no es dueño de ninguna escuela.

b) Nuevo sistema de administración educativa: sostenedores municipales y privados

Este sistema de administración impone un modelo de gestión del sistema escolar basado en el papel central de los *sostenedores* municipales y particulares, en los cuales recae la responsabilidad y capacidad de decisión con respecto a asuntos clave como: adaptaciones curriculares, decisiones técnico-pedagógicas, contratación de personal docente y no docente.

Este modelo no significó una descentralización efectiva, sino la delegación de algunas funciones de administración a los municipios de manera desfinanciada y una privatización de las escuelas. Los municipios, tal como funcionan actualmente, no son necesariamente la estructura pública local pertinente para la gestión de la educa-

ción. Una adecuada descentralización requiere tener en cuenta las complejidades territoriales y sociales del país.

Un reciente informe plantea que, de los 345 municipios que existen en Chile, sólo 32 cuentan con equipos técnicos especializados en educación y estos corresponden a los más ricos del país (Montt, 2005). Una situación similar o peor presentan muchos sostenedores particulares, subvencionados por el Estado, que no cuentan con proyectos educativos y que funcionan solamente con la lógica del lucro. En general, carecen de exigencias mínimas que garanticen calidad y no sólo cobertura educacional, principal sustento de su negocio. Tampoco fomentan ni permiten la participación de las comunidades educativas en la marcha local de los procesos de educación. De esta forma, no se cumplen ninguno de los tres criterios para el éxito de los procesos de descentralización: capacidades financieras y de recursos suficientes, capacidades técnicas y pedagógicas, procesos de participación local.

El Ministerio de Educación intenta “dirigir” la educación con mando a distancia, con un diseño fundamentalmente econométrico (inyectar recursos y evaluar resultados) sin intervenir en los procesos educativos (lo esencial en la educación). El modelo de supervisión ministerial no se articula adecuadamente con las atribuciones legales de gestión educativa de los sostenedores y de los municipios.

c) Sistema de financiamiento por subvención a la demanda

En virtud de este sistema, los sostenedores municipales, que educan a la mayoría de los niños y jóvenes chilenos más desfavorecidos socioeconómicamente, reciben la misma subvención que los sostenedores privados, pese a que deben enfrentar mayores gastos. Estos gastos se refieren a la complejidad de los procesos educativos, a las necesarias garantías laborales de los docentes y al deterioro histórico de los insumos educacionales del sector después de 17 años sin ninguna inversión.

Se trata de un sistema de financiamiento (supuestamente a la demanda) por asistencia y alumno, en lugar de un financiamiento al de-

recho a la educación. En otros países, este derecho se garantiza con un financiamiento focalizado en territorios y centros educativos.

La posibilidad de usar incentivos que impulsen mejoras en la calidad educativa requiere que se garantice previamente un piso suficiente y adecuado de inversión, como ha sido señalado por distintos actores (investigadores, parlamentarios, alcaldes, etc.). El financiamiento por alumno sólo tiene sentido como incentivo complementario una vez que exista un piso suficiente que garantice una educación de calidad integral, como muestra la experiencia internacional exitosa (OCDE, 2005; Linnakylä y Välijärvi, 2006; Carnoy, 2007).

El actual modelo de financiamiento genera problemas de proyección y estabilidad de la gestión educativa, al depender la subvención de la matrícula y asistencia de alumnos. Por otra parte, introduce, contrariamente a toda evidencia de mejora educativa, un modelo de competencia entre escuelas por captar los recursos del Estado. Finalmente, en el actual marco regulatorio se genera una desigualdad estructural y una especie de sistema de compartimentos estancos en educación, lo que algunos han denominado el “sistema de apartheid educativo”.

Como se aprecia en el Cuadro 1, podemos identificar cinco grandes tipos de oferta educativa orientada (salvo excepciones) a sectores sociales diferenciados de nuestro país.

Cuadro 1. Tipos de administración educativa y mecanismos de selección de estudiantes

Tipo de administración	Gasto aproximado por alumnos	Selección económica	Selección por rendimiento	Selección por conductas
1. Particulares pagados	\$120.000 como promedio mensual	Sí	Sí	Sí
2. Particulares subvencionados con financiamiento compartido*	\$32.000 mensual + aporte de las familias (entre \$5.000 y \$42.000 aprox.)	Sí, por el hecho de cobrar	Sí, en general	Sí, en general
3. Particulares subvencionados sin financiamiento compartido	\$32.000 mensual (subvención)	No	Sí, en general	Sí, en general
4. Municipales en municipios que realizan aportes económicos a las escuelas**	\$32.000 (subvención) + aporte municipal	No	Relativo (suele haber más demanda que oferta)	Relativo (suele haber más demanda que oferta)
5. Municipales en municipios que no realizan aportes económicos a las escuelas	\$32.000 mensual (subvención)	No	No	No

Fuente: OPECH, 2007a.

*Según datos de CONACEP, el 70% de los establecimientos particulares subvencionados cobra financiamiento compartido. Los establecimientos municipales pueden cobrar financiamiento compartido sólo en enseñanza media. El porcentaje de liceos municipales que cobra fc es muy bajo (entendemos –sin contar con la seguridad de que así sea– que no excede el 3 ciento).

** Las estimaciones de que disponemos indican que estos municipios no serían más de 20 o 30 a lo largo de todo el país.

Esta política oficial de selección de estudiantes ha generado un fuerte fenómeno de segmentación socioeducativa en las escuelas chilenas, tal como se puede apreciar en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Grupos socioeconómicos de los estudiantes y tipos de administración educativa

Grupo socioeconómico	Años de educación de la madre	Ingreso mensual	% matrícula municipal	% matrícula part. subv.	% matrícula particular pagado	% del grupo sobre la matrícula total
A) bajo	7	119.000	79,4%	20,6%	0%	10%
B) medio / bajo	9	180.000	81,9%	18,1%	0%	32%
C) medio	11	331.000	47,6%	52,3%	0%	37%
D) medio / alto	13	738.000	13,0%	81,6%	5,4%	14%
E) alto	16	1.526.000	0%	6,1%	93,9%	7%

Fuente: OPECH, 2007a.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS POLÍTICAS HACIA LOS DOCENTES DURANTE LOS GOBIERNOS CIVILES (1990-2007)

Las transformaciones estructurales de nuestro sistema educativo recién descritas modificaron la lógica del sistema y el sentido de la educación. La reforma educativa chilena de los años 90 se realizó sobre los cimientos de las monumentales transformaciones impulsadas por la Dictadura, profundizándolas en algunos aspectos.

Uno de los grandes propósitos de esa reforma fue la mejora de la calidad y la equidad de los aprendizajes (MINEDUC, 1998). Con este fin se trazaron 5 grandes líneas (MINEDUC, 1998):

a) Aumento del gasto público en educación: este se ha triplicado desde 1990 a la fecha, alcanzando en la actualidad la cifra de 3.000 millones de dólares (Cox, 2003). Vale la pena consignar que un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.

b) Reforma curricular: en la década de los 90 se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.

c) *Jornada escolar completa diurna*: esto significó la construcción de una enorme cantidad de edificios nuevos para las escuelas y en los próximos años llevará a un aumento de las horas de escolaridad para la totalidad de los estudiantes chilenos.

d) *Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación*: esto implica la implementación de Programas nacionales y focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación.

e) *Mejoramiento de la profesión docente*: promulgación del Estatuto Docente que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal (incluida la renta mínima nacional); establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.

Se trata de un esfuerzo político enorme y bien intencionado pero que ha sido realizado sobre la base de un sistema educativo mercantilizado, crecientemente privatizado y altamente desigual. La actual estructura de este sistema marca las limitaciones concretas del alcance de la reforma educativa.⁷

Por otra parte, tampoco podemos perder de vista una realidad tan significativa como no discutida: el papel gravitante que han jugado diversas instituciones financieras internacionales (principalmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo) en los procesos de reforma educativa que se llevaron a cabo en los años 90 no sólo en Chile sino en el conjunto de América Latina (con la excepción de aquellos países como Cuba que no tienen acuerdos con estos organismos) (Castro *et al.*, 1998; Coraggio y Torres, 1997). En nuestro país, las consecuencias han sido una tendencia al reduccionismo economicista en los objetivos de la educación, al fomento de la autonomía escolar, a la descentralización y la rendición de cuen-

7 Vale la pena recordar por ejemplo que el Programa de Gobierno del primer gobierno democrático contemplaba la revisión y modificación del sistema de municipalización de la educación que se apreciaba como ineficiente y altamente segregador desde el punto de vista social.

tas. Estos elementos encontraron en Chile terreno muy fértil luego de las transformaciones realizadas en los años 80 (Cornejo, 2006).

A continuación nos detendremos en las políticas docentes implementadas por los gobiernos civiles, lo que se ha denominado como “mejoramiento de la profesión docente”.

Las políticas docentes en el primer gobierno civil (1990-1994)

Durante el gobierno de Aylwin (1990-1994), se introdujeron cambios en las condiciones políticas y económicas que regían el funcionamiento del sistema escolar. Dentro de estas modificaciones se destacan el aumento sostenido del gasto en el área y la creación de leyes que regularon la situación laboral de los profesores (Cox, 2003).

La primera medida fue la promulgación del *Estatuto Docente* (Ley 19.070), que en los hechos significó el traspaso de los profesores desde el Código del Trabajo a un estatuto propio que regula las condiciones de trabajo, la estabilidad en los cargos y el desempeño en condiciones difíciles. Además mejora las remuneraciones y establece bonificaciones al perfeccionamiento (Arellano, 2001; Bellei, 2000; Cox, 1997; Ministerio de Educación, 1998).

También propone que el profesorado tiene el deber de participar de forma consultiva en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de las actividades de su unidad educativa, fundamentalmente en lo que respecta a las propuestas de políticas educativas, quedando a criterio de las autoridades correspondientes el considerarlas (Cornejo, 2006) Sin embargo, Miranda afirma que estas instancias de participación ya no están presentes. Como veremos más adelante, este Estatuto Docente, en sus aspectos más sustantivos, sólo es aplicable a profesores de escuelas administradas por sostenedores municipales (poco más de la mitad de las escuelas).

Otras medidas orientadas a mejorar la calidad y la equidad en la educación fueron la implementación de programas de carácter universal y otros de tipo focalizado. Dentro de los primeros se encuentran los *Programas de Mejoramiento de la educación preescolar y básica (MECE)*: a) el *Programa Preescolar* buscaba ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la oferta educacional. Como parte de

sus estrategias, se contempló la *capacitación de docentes y agentes educativos*, para lo cual se desarrollaron dos programas específicos: el Programa de Perfeccionamiento Piramidal –cuyo coordinador fue el CPEIP– y los Talleres de Integración Local. Esta última instancia consistió en generar grupos en los que se coordinaran e intercambiaran experiencias educativas, involucrando no sólo a los profesores sino también al personal que trabaja en los centros (Ministerio de Educación, 1998); b) el Programa *MECE de la Educación Básica* se planteó como objetivo mejorar los aprendizajes, tanto en lo que respecta a su relevancia, amplitud y profundidad, como también en la forma en que estos se distribuyen en la sociedad. Para lograr estos objetivos se desarrollaron cuatro líneas de acción: Insumos para el Mejoramiento de la Educación Básica, Proyectos de Mejoramiento Educativo, Informática Educativa y Programas de mejoramiento enfocados en la equidad.

Debido a las implicaciones que tienen estas propuestas en cuanto a fomentar la participación de los profesores en el ámbito educativo, desarrollaremos dos de estas líneas de acción: los *Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)* y los *Programas de mejoramiento enfocados en la equidad* (Arellano, 2001; CLACSO, 2005; Cox, 1997; Ministerio de Educación, 1998).

a) Los *Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)* se proponen como proyectos específicos de bajo costo, generados por los propios docentes y de corta duración. Los PME están orientados a estimular las capacidades de respuesta grupal del profesorado, incentivando la autonomía para aplicar soluciones y mejoras en las escuelas. Se trata de una política de fondos concursables a través de los cuales se financian pequeños proyectos, generalmente diseñados por un grupo reducido de docentes de una escuela. Los PME presentados compiten para obtener financiamiento estatal. Cada proyecto debe incluir dentro de sus objetivos específicos el mejoramiento de tres puntos: las capacidades cognitivas implicadas en el “aprender a aprender”, los objetivos fundamentales referidos a la educación básica y los niveles de logro de las áreas culturales básicas (Ciencias Naturales y Sociales, Matemática, Lenguaje oral y escrito) (Andaur, 1997).

b) Los *Programas de mejoramiento enfocados en la equidad* forman parte de las políticas educativas de cobertura focalizada en los sectores más vulnerables a nivel de Educación Básica, abarcando las áreas rurales y urbanas. Dentro de estos programas, se ahondará en dos instancias: el *Programa de las 900 Escuelas* y el *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales de Multigrado*.

b.1) El *Programa de las 900 Escuelas* está centrado en el 10% de las escuelas gratuitas que a nivel nacional hayan obtenido los más bajos aprendizajes y que tengan un mayor índice de pobreza. En sus objetivos se plantea aumentar tanto la calidad como la equidad de la educación e integrar a la comunidad en la tarea educativa (Arellano, 2001). Para lograr estos fines se propusieron varias líneas de acción, entre ellas los *Talleres de Perfeccionamiento Docente* y el *Fortalecimiento de la Gestión Educativa*:

- Los *Talleres de Perfeccionamiento Docente* se conciben como espacios de profesionalización más que como instancias de perfeccionamiento. Están pensados como espacios para que los maestros compartan y reflexionen de forma colectiva acerca de sus prácticas pedagógicas, sobre las evaluaciones de los procesos del alumnado, sobre el abordaje y responsabilización respecto de los procesos y sobre los resultados de su trabajo y la difusión a otros de las experiencias adquiridas. Por esto último, se considera a los Talleres de Perfeccionamiento Docente como lugares donde se genera fundamentalmente un saber pedagógico. Estos talleres se realizan semanalmente y tienen una duración de dos horas. Se convoca a profesores desde los niveles parvulario hasta octavo básico, incluyendo al jefe técnico y al director del establecimiento. Durante el año escolar deben realizarse como mínimo 24 sesiones. Frecuentemente estos talleres cuentan con la asesoría de supervisores del Ministerio, quienes en las primeras etapas de funcionamiento desempeñan un papel más directivo, para luego dar paso a que algún profesor elegido por sus compañeros o el jefe técnico de la escuela se haga cargo de la coordinación (Medina y Sotomayor, 2002).

- Por otra parte, el Fortalecimiento de la Gestión Educativa pretende mejorar el área de gestión en las escuelas. Con el transcur-

so del programa se han ido integrando, de forma complementaria, el desarrollo de habilidades y competencias que posibiliten a los profesores y directivos enfrentar los diversos cambios que ocurren en la escuela, además de facilitar la apropiación de los distintos programas que debe implementar la institución escolar. Esta línea contempla que cada colegio inserto en el Programa P900 forme un Equipo de Gestión Escolar (EGE), conformado por el Jefe Técnico y representantes de los profesores y coordinado por el director. Este equipo tendría como funciones el mejoramiento de la gestión y de la participación, así como la planificación y evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Además, se estableció la creación de Equipos de Gestión Comunal (EGC), con el fin de mejorar la coordinación entre la escuela, el sostenedor y los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación. Estos equipos estarían integrados por representantes de los tres estamentos. Dentro de sus tareas se encuentra la capacitación de los diferentes EGE pertenecientes a su comuna. El Fortalecimiento de la Gestión Educativa enfatiza el desarrollo de cinco principios que actúan como herramientas para la gestión; entre ellos se destaca el incentivo al trabajo en equipo y la participación, la que va más allá de la creación y funcionamiento de los EGE (Larraín y Cuadra, 2002).

b.2) El *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales de Multigrado* se realiza bajo el criterio de que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en escuelas urbanas no se pueden aplicar en los sectores rurales si se desea mejorar los aprendizajes. Dentro de sus líneas de acción tiene importancia para la participación docente la *Constitución de Microcentros de Coordinación Pedagógica y la Formulación y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo en Microcentros Rurales*:

- Con la creación de los *Microcentros Rurales* se pretende mejorar el desarrollo profesional de los docentes y lograr una mejor integración de estos centros al sistema educativo. Están pensados como un espacio de colaboración pedagógica donde los docentes reflexionen e intercambien sus experiencias y, a la vez, como una instancia de capacitación y generación de conocimientos (Ministerio

de Educación, 1993b). Los microcentros están formados por grupos de profesores que se reúnen una vez al mes, aproximadamente durante seis con el fin de analizar temáticas pedagógicas y de planificar las clases. En esta instancia los docentes intercambian sus experiencias y diseñan innovación curricular; también se llevan a cabo seguimientos de los proyectos realizados. Los profesores son los encargados de decidir cómo funciona su microcentro: cada microcentro tiene un coordinador elegido por los maestros, el cual es capacitado por equipos regionales y provinciales pertenecientes al Ministerio de Educación, a través de una jornada que se realiza una vez al año. Los microcentros reciben en forma continua asesoría de los supervisores provinciales.

- La *Formulación y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo en Microcentros Rurales* impulsa y proporciona apoyo técnico a cada microcentro en los procesos de creación y aplicación de los PME. El diseño de estos proyectos y su postulación se diferencia del proceso que realizan las escuelas regulares, ya que estas últimas formulan de manera individual sus propuestas, en tanto que los microcentros presentan proyectos creados por varias escuelas. Todo esto tiene como finalidad favorecer la creatividad y autonomía profesional en los equipos de docentes (Ávalos, 2004).

El lanzamiento de la Reforma Educativa durante el segundo gobierno civil (1994-2000)

Aun cuando ya se habían introducido modificaciones al sistema educacional, es en el gobierno de Eduardo Frei R. Tagle (1994-2000) donde se plantea de forma oficial una Reforma Educacional, definiéndose la educación como la primera prioridad dentro de las políticas públicas (Cox, 1997). Esta Reforma Educacional se basó en cuatro ejes: 1) los *Programas de Mejoramiento y Equidad* (que en los niveles de educación Prebásica y Básica ya se habían iniciado en el período anterior), 2) la *Jornada Escolar Completa (JEC)*, 3) el *Fortalecimiento Docente* y 4) la *Renovación Curricular* (Arellano, 2001; Núñez, 2003a). En este apartado se abordarán los tres prime-

ros ejes presentados, pues contemplan políticas explícitas orientadas a fomentar la participación de los profesores en educación.

1. Durante el gobierno de Frei, los *Programas de Mejoramiento y Equidad* se ampliaron para abordar la Educación Media. Los objetivos del Programa MECE Media eran el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación abarcando sus procesos, sus resultados y las condiciones en que estos se realizan. Sus acciones incluyen a todos los establecimientos educacionales subvencionados por el gobierno y están compuestas por diez líneas, cada una de las cuales, según recalca el MINEDUC, está orientada a asegurar que participen todos los actores educativos (profesores, directivos y estudiantes).

Para los objetivos del presente trabajo, se revisarán dos líneas de acción del Programa MECE Media, las cuales están enmarcadas dentro de los denominados *Procesos Educativos y Resultados del aprendizaje*.

- La primera línea a abordar es la denominada *Gestión Pedagógica*, que pretende mejorar los aprendizajes del alumnado a través de un apoyo sistemático a docentes y directivos. Con este fin, se impulsó la creación de *Grupos Profesionales de Trabajo (GPT)*, definidos como espacios regulares para el desarrollo de trabajo docente en equipo. Por medio de este espacio se busca fomentar el análisis y la reflexión pedagógica para asumir de forma colectiva los distintos sucesos que ocurren en la escuela, pero también se pretende potenciar la innovación pedagógica y el fortalecimiento del trabajo en equipo por parte de los profesores (Cox, 1997; Ministerio de Educación, 1998). De acuerdo con una encuesta realizada en el año 1997, los liceos tienen en promedio tres grupos profesionales de trabajo, los cuales se reúnen en su mayoría tres horas mensuales con una participación que alcanza a 26 docentes en promedio (Ávalos, 2004).

- La segunda línea corresponde a los ya explicados *Proyectos de Mejoramiento Educativo*. El programa del Nivel Educacional Media persigue los mismos objetivos que el de Nivel Básica, es decir, fomentar la autonomía de los centros a través de la creación de proyectos orientados a solucionar las situaciones problemáticas generadas por los propios centros. Cada PME tiene una duración de dos a tres

años y la adjudicación de fondos se realiza por medio de un concurso que evalúa el nivel de riesgo socioeducativo del colegio y la calidad técnica de la propuesta (Cox, 1997; Ministerio de Educación, 1998).

Desde lo observado en terreno, Hugo Miranda evalúa los programas MECE Básica y MECE Media como experiencias interesantes e incluso, en muchos casos, enriquecedoras para los profesores; sin embargo, recalca que, una vez finalizados los programas, no se ha logrado mantener en el tiempo los cambios realizados.

2. La *Jornada Escolar Completa* es otro de los ejes que forman parte de la Reforma Educacional. Una de las premisas básicas que sustenta esta política es la importancia de la calidad y extensión del tiempo para lograr los aprendizajes de los estudiantes. Basándose en esta premisa, se propuso ampliar la jornada escolar de todos los colegios subvencionados de Chile, tanto en el Nivel de Básica (a partir de tercero básico) como en la Educación Media. El Estado asumió la responsabilidad de establecer las condiciones necesarias para que esta nueva jornada se llevara a cabo, abarcando los aspectos de infraestructura y los de índole organizacional (Núñez, 2003a). La extensión del tiempo escolar también consideró instancias para la participación colectiva del profesorado, dentro de las cuales se destacan los *Talleres de docentes* que abordan, entre otros asuntos, temas acerca del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la planificación y la ejecución de los PME.

3. A pesar de que en el primer Gobierno Concertacionista posterior a la Dictadura se impulsó la mejora de la función docente, la noción de *Fortalecimiento Docente* propiamente tal no se propuso de manera oficial sino hasta el período de Frei R. Tagle. En este contexto, se formularon varias medidas conducentes a la promoción de la profesionalización docente dentro de los parámetros de la Reforma Educacional en curso. Entre los programas realizados se encuentran:

- el *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (PFFID)*: en este programa se invitó a las universidades e institutos para que presentaran proyectos de mejoramiento de la

formación de profesores, los que serían financiados a través de fondos públicos concursables;

- el *Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF)*: está abocado a que el profesorado en servicio pueda apropiarse de los diversos programas instaurados por la reforma.

Además, se crearon los *Premios de Excelencia Docente* y un *Programa de Becas* de pedagogía para alumnos destacados que quisiesen cursar la carrera (Núñez, 2003a; Ministerio de Educación, 1998; Arellano, 2001). En ninguno de los proyectos realizados se aprecian instancias de participación del gremio docente, pese a que el MINEDUC lo considera como un actor clave en los procesos de reforma (Ministerio de Educación, 1998).

Durante ese mismo período se promulgó la Ley 19.410, la que establece algunas modificaciones al *Estatuto Docente*. Estos cambios apuntan a una mayor flexibilidad en la movilidad de la planta de profesores; además, establecen políticas que relacionan las remuneraciones con el desempeño (Arellano, 2001).

Basándose en la misma ley se estableció un sistema de incentivos para los equipos de profesores de colegios destacados. Su asignación se realizó por medio de la aplicación del *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos subvencionados (SNED)*, cuyas evaluaciones debían llevarse a cabo cada dos años (Ministerio de Educación, 1998; Cox, 1997; Arellano, 2001).

Las acciones dirigidas a los docentes durante la década de los 90 se realizaron de manera fragmentada, “sin contar con una política clara de formación profesional docente” y sin revisar la misión y funcionamiento de la principal institución gubernamental para la articulación de políticas docentes, el CPEIP (creado en la década de los 60) (Barrera, 2008, p. 13).

Las políticas docentes del tercer gobierno civil: ¿hacia una segunda profesionalización docente o más de lo mismo?

El resultado de los acuerdos alcanzados entre Ricardo Lagos (2000-2005) y el Colegio de Profesores antes de la segunda vuelta

electoral fue la firma de un protocolo de acuerdo entre la Ministra de Educación y el Colegio de Profesores durante el primer año de su gobierno (CLACSO, 2005; Núñez, 2003a). El documento aborda uno de los aspectos más criticados de la reforma: la participación de los actores educativos en la discusión y elaboración de contenidos pedagógicos. En el documento queda de manifiesto la voluntad de ambas partes de buscar los mecanismos para que tanto la sociedad como el profesorado participen en materias referidas a educación (CLACSO, 2005; Núñez, 2003a; Pavéz, 2005).

También se acuerda la mutua cooperación para la implementación exitosa de la Jornada Escolar Completa (JEC). Además, el protocolo aborda el tema de la profesionalización de los docentes para lo que se considera: disminuir las horas lectivas (y, en forma proporcional, incrementar las horas no lectivas para los profesores de aula); cambiar la normativa que rige el fomento del perfeccionamiento profesional; incrementar tanto a los directivos como al personal técnico-pedagógico el sobresueldo adicional que reciben; y, por último, mejorar la asignación por desempeño en condiciones difíciles (Núñez, 2003a).

Como resultado de este protocolo, en el año 2001 se dicta la Ley 19.715, que especifica la creación de la *Red Maestros de Maestros*, la cual forma parte de las actividades destinadas a apoyar el perfeccionamiento docente. Esta red está constituida por profesores que presentan niveles de excelencia (verificados a través de la “asignación de excelencia”) y que de forma voluntaria dan apoyo profesional a sus colegas por medio de actividades que utilizan modalidades participativas. La formación de la nueva red y la inclusión de estas dinámicas participativas implican un cambio significativo en la orientación de las políticas de formación docente en servicio. A partir del año 2000, el CPEIP profundiza la política de formación continua creando nuevas líneas de acción para la actualización curricular, estableciendo alianzas entre el Ministerio de Educación y las Universidades y también desarrollando nuevos programas de formación en la línea antes mencionada (Beca, 2005). Desde el año 2003, el responsable de organizar el funcionamiento descentralizado de la red es el Ministerio de Educación. Durante ese mismo año, después

de un largo proceso que se remonta incluso al Estatuto Docente de 1990, se concreta y especifica una propuesta –consensuada entre el MINEDUC, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores– que establece el nuevo Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente.⁸

Finalmente el proceso de evaluación comienza a aplicarse, de manera experimental, durante al año 2004; y en el año 2005 se promulga la ley sobre evaluación docente. En julio de 2003, “el Colegio de Profesores realiza una consulta nacional en que participó más del 80% del magisterio que trabaja en el sector municipal (65.846 profesores) sobre las bases del sistema de evaluación acordados en la Comisión Técnica Tripartita⁹. Las características del sistema de evaluación docente, sus formas de implementación y sus consecuencias, fueron aprobadas con cerca del 70% de los votos” (Assael y Ávalos, 2007, pp. 25-26). La discusión en el Colegio de Profesores y en el Gremio en general fue acalorada y bastante dicotómica: un sector, que en junio de 2003 era mayoritario, aprueba el establecimiento de este sistema de evaluación sujeto a la mejora de las condiciones de trabajo docente; otro sector, en ese momento minoritario, se oponía tenazmente a establecer un sistema de evaluación sin antes cambiar radicalmente dichas condiciones de trabajo. En la actualidad estas tensiones persisten y se han visto incrementadas por las críticas surgidas luego de la puesta en marcha del proceso de evaluación. En la última elección de Directorio Nacional del Colegio de Profesores (octubre 2007), la presidencia fue ganada por el sector denominado “Movimiento de Recuperación Gremial”, articulado en torno al Partido Comunista, el cual siempre fue opositor tenaz al sistema de evaluación docente.

8 El trabajo de estas tres instituciones se articuló en torno a una comisión conocida como “Comisión Tripartita”. Véase, además, Assael y Ávalos, 2007.

9 Para ello se informó al conjunto del magisterio a través de seminarios y documentos (Resoluciones del Primer Congreso Nacional de Educación, Calificaciones del Estatuto Docente, Informe Tripartito Técnico Final). En general, los medios de comunicación –especialmente *El Mercurio*– descalificaron el sistema. El Colegio contrató tiempo radial para informar especialmente sobre aquellos puntos respecto de los cuales un sector del magisterio tenía y tiene divergencias

La aprobación de un sistema de evaluación de desempeño docente implicó también la aprobación de un acuerdo respecto de criterios generales para evaluar la calidad de la docencia. Esto se plasmó en un documento de amplia difusión nacional llamado *Marco para la Buena Enseñanza*, que se editó por primera vez en el año 2003. En el Cuadro 3 es posible apreciar que este marco establece cuatro dominios de la acción pedagógica y un conjunto de criterios para cada uno de ellos.

Cuadro 3. Marco para la Buena Enseñanza. Criterios por dominios

<p>A. Preparación de la enseñanza</p> <p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p>B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</p> <p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
<p>D. Responsabilidades profesionales</p> <p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidades de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>	<p>C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes</p> <p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes</p>

Fuente: Ministerio de Educación, *Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago de Chile, 2003.

Estas acciones tendientes a establecer criterios de calidad de la acción pedagógica, junto con la consolidación de las políticas docentes y las nuevas experiencias de formación entre docentes pares, llevaron a algunos autores a plantear que se estaría construyendo una “segunda profesionalización docente”, la primera después de la dictadura militar (Núñez, 2004). En el capítulo siguiente veremos algunas de las consecuencias que han tenido para los profesores el conjunto de políticas aplicadas durante los últimos treinta años y podremos observar que no queda tan claro que efectivamente se esté dando una segunda profesionalización docente.

El gobierno de Michelle Bachelet (2006 a la actualidad) y la necesidad de responder a la movilización nacional de estudiantes secundarios

En el actual gobierno de Michelle Bachelet se ha dado continuidad a las políticas seguidas por el CPEIP a partir del año 2000. Durante el año 2006, se firmó un acuerdo que garantiza algunas mejoras económicas y un plan de beneficios para fomentar la jubilación de docentes mayores. Sin embargo, la pauta de acción del actual gobierno ha estado guiada por la necesidad de dar respuestas al movimiento nacional de estudiantes secundarios, que tomó las calles sólo dos meses después de asumido el nuevo gobierno. Hasta la fecha no se ha promulgado ningún proyecto de ley que reforme la estructura del sistema educativo, aunque se han dado los pasos necesarios para que ello ocurra. En noviembre de 2007 el Gobierno y la oposición de derecha alcanzaron un protocolo de acuerdo que permite comenzar a tramitar en el Parlamento un nuevo Proyecto de Ley General de Educación, en reemplazo de la LOCE. Para las principales organizaciones de estudiantes secundarios, docentes y apoderados, el protocolo (OPECH, 2007) no modifica ninguno de los pilares del sistema educativo.

Las políticas hacia los docentes impulsadas por los gobiernos cíviles posdictadura han estado llenas de contradicciones y altibajos. Sin embargo, no es posible desconocer la mejora que ha experimentado la situación laboral de los docentes (sueldos, estabilidad labo-

ral, etc.) en comparación con otros sectores de trabajadores, aunque no respecto de las condiciones históricas del gremio.

Un elemento que juega en contra del éxito de estas políticas es la contradicción que presentan en sus objetivos los programas descritos: si, por una parte, se espera que los maestros aprendan a confiar en sus colegas y trabajar en equipo, por otra parte, se está incentivando políticas de competencia tanto entre profesores (“asignación de excelencia”) como entre establecimientos (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos subvencionados).

Por último, de acuerdo con Miranda, tal como se entiende en los distintos programas, la participación tiende a reproducir y a hacer eficiente el sistema educativo; y los distintos actores educativos no perciben a dichos programas como instancias reales de participación.

RECONSTITUCIÓN DEL MOVIMIENTO MAGISTERIAL

TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES Y RESISTENCIAS DEL PROFESORADO

En la reestructuración del régimen laboral de los profesores, el traspaso de los establecimientos educacionales del Ministerio de Educación a las municipalidades constituyó un hito decisivo. Para lograr tales cambios se requirieron pasos previos. Entre ellos cabe mencionar la disolución de las municipalidades (incluso antes que el Congreso y los partidos políticos) pocos días después de ejecutado el Golpe de Estado debido a la urgencia de controlar las organizaciones de base. Otro lo constituyó la sanción del Decreto que creaba las Secretarías Regionales Ministeriales (DL 575 de 1974) las que tuvieron por objeto “dar y delegar atribuciones a los Secretarios Ministeriales, en aspectos de administración de recursos humanos, materiales y financieros” (Egaña y Magendzo, 1983, p. 38). Un paso clave fue la creación de la Ley Orgánica de Municipios y Administración Comunal

(DL 1.289 de 1976) que otorgó nuevas funciones a los municipios, integrándolos al régimen de Administración interior del Estado, con lo cual dejaron de ser un órgano *generador* de política para transformarse en una entidad *ejecutora* de las políticas diseñadas en los niveles superiores (Egaña y Magendzo, 1983, pp. 54-55).

El traspaso del poder administrativo a organismos intermedios (tales como las municipalidades) bajo la vigilancia estricta del Ejecutivo obedeció a la concepción de Estado subsidiario presente desde los inicios del gobierno de la Junta Militar. En efecto, tanto en la “Declaración de Principios de 1974” como en la “Estrategia de Desarrollo a largo plazo para el período 1978-1984” se hacía alusión al principio de subsidiariedad, según la cual, se decía, “al Estado le corresponde asumir sólo aquellas funciones que las sociedades intermedias o particulares no están en condiciones de cumplir adecuadamente” (Junta Militar de Gobierno, 1974, pp. 36-37; Oficina de Planificación, 1978, p. 35). Tras este principio existió una concepción de Estado con una injerencia mínima en la resolución de los problemas sociales, lo que desató la jibarización de la presencia estatal en el financiamiento y conducción no sólo de la educación sino también de áreas como la salud y la previsión (pensiones y jubilaciones). Los criterios pragmáticos y técnicos del grupo radicado en la Oficina de Planificación (ODEPLAN), más proclive a la privatización total, confluyó con el de los sectorialistas de educación de la Dirección de Presupuestos en el Ministerio de Hacienda, visualizando en la nueva concepción del municipio (estipulada en la Ley Orgánica de Municipalidades) un campo propicio para optimizar la distribución y control de los recursos del Estado (Espinoza y González, 1993, p. 8).

El traspaso de los establecimientos educacionales a los municipios se normó como sigue:

a) se faculta a las Municipalidades para tomar a su cargo servicios que estén siendo atendidos por organismos del sector público o sector privado (Ley de Rentas Municipales, DL 3.063 de 1979);

b) se reglamenta el traspaso de servicios del sector público a las Municipalidades y su consecuente transferencia de activos, recursos financieros y recursos humanos. Además, se estipula que serán

aplicables al personal traspasado las disposiciones del Código del Trabajo. Por último, se señala que en cuanto a régimen previsional y a sistemas de sueldos y salarios, se regirá por las normas aplicables al sector privado (DFL 13.063 de 1980);

c) se fijan normas para los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado, y las escuelas municipalizadas se rigen por estas (DFL 3.476 de 1980);

d) se hace posible que las Municipalidades puedan entregar la administración y operación de escuelas a personas jurídicas de derecho privado que no persigan fines de lucro (DL 3.477 de 1980) (Egaña y Magendzo, 1983, pp. 57-58; PII, 1984, p. 172).

Esta seguidilla de decretos, a la vez que permite el inicio de una nueva etapa en la administración y financiamiento de la educación pública, impacta al profesorado en dos ámbitos vitales. En primer lugar, el profesor ya no dependía del Ministerio de Educación sino del Alcalde. En segundo lugar, lo deja sujeto al Código del Trabajo, traspasándolo de la categoría de “empleado público” a “trabajador privado”. En efecto, la ley de subvenciones (DL 3.476 de 1980) señalaba que las escuelas traspasadas se convertían en “servicios o empresas privadas *administradas* por la Municipalidad correspondiente” pero sin ser incorporadas jurídicamente al ente municipal. De esta manera, aun quedando bajo la tutela del Alcalde, los profesores traspasados no se convirtieron en funcionarios municipales.

Antes de 1979 los profesores eran funcionarios públicos y estaban sujetos a las normas contenidas en el Estatuto Administrativo (DFL 338) y en el Decreto de Carrera Docente (DFL 2.327). Entre los derechos más significativos estaban la estabilidad en la función, la asignación familiar, el derecho a viático, la asistencia médica, la gratificación por zona, el derecho a feriados, los permisos y licencias con o sin sueldos, los derechos a desahucio, la jubilación y el montepío. Además, existían garantías como el derecho a una asignación por antigüedad –que significaba un aumento de 40% sobre el sueldo base al cumplir los 3 años de servicio y sucesivos aumentos cada 3 años, hasta un 140% al llegar a los 27 años de servicios–. El profesorado de la educación particular, por su parte, se regía por las normas

laborales comunes a los empleados del sector privado y por algunas disposiciones que les eran propias, gozando de menores derechos que los profesores fiscales. Todo este proceso ascendente de mejoramiento de la condición económica profesional y administrativa del magisterio había sido fruto de su propia capacidad de movilización sindical y política (PIIE, 1984, pp. 153-154).

Después del traspaso, los profesores perdieron, entre otras garantías, la estructura de “escalafones” con sus correspondientes grados en la Escala Única de Remuneraciones, la asignación de título, el sistema de ascenso y calificaciones y la estabilidad en el cargo. En la práctica, muchas de las disposiciones contenidas en la antigua legislación eran pactadas ahora mediante contrato personal entre el Alcalde o la autoridad que la Municipalidad designara para tal efecto (empleador) y el docente (empleado). El sistema de remuneraciones, vacaciones, despidos, destinación de cargos quedaba sujeto a una negociación individual en la que el empleador ofrecía discrecionalmente lo que estimaba conveniente, quedándole al docente la posibilidad de aceptar esas condiciones o buscar trabajo en otra parte (Egaña y Magendzo, 1983, 75-76). El Decreto que normó el régimen de contratación de los trabajadores del sector privado (DL 2.200 de 1978), y al cual debieron someterse los docentes traspasados, implicó la pérdida total de las garantías específicas obtenidas antaño para su profesión y las prerrogativas de su condición de funcionario público (PIIE, 1984, p. 173).

Este evidente desmedro de la condición docente provocó las resistencias esperadas ante tamañas transformaciones. En ello no influyó tan sólo el clima represivo imperante, sino también el “coqueteo” permanente de la Junta para ganar la confianza y el apoyo en el profesorado. Por ejemplo, la Junta dispuso dos incentivos para estimular la aceptación del traspaso: una automática e inmediata, consistente en la cancelación de un “desahucio” de un mes de sueldo por año de servicio, y una promesa que alimentó la expectativa de aumento de remuneraciones en el régimen municipal. Por otro lado, al profesor traspasado se le abrió la posibilidad de escoger entre el sistema previsional de empleados públicos y el régimen privado. Como la privatización del régimen previsional se acompa-

ñó con una serie de incentivos (p. ej. disminución de los descuentos para previsión y un proporcional aumento de los respectivos sueldos o salarios), muchos docentes optaron por este último (PIIE, 1984, p. 172). Sin embargo, ninguna de estas medidas logró revertir el proceso de degradación del estatus profesional del docente.

Junto a todas estas medidas, se transformaba también el sistema de formación inicial. Al fijarse una nueva ley de financiamiento para la educación superior (DFL 1 de 1981) que definía a las Universidades como “instituciones de investigación, raciocinio y cultura”, se les reservó la exclusividad para impartir doce carreras profesionales. Entre ellas no se encontraban las de Pedagogía, que podían ofrecerse en otras formas o tipos de educación superior, como los institutos profesionales y/o academias superiores de Ciencias Pedagógicas. Por otra parte, el nuevo sistema de financiamiento para la educación superior, otorgaba a las Universidades u otros centros de formación un aporte fiscal adicional en concepto de los 20 mil mejores alumnos que se matricularan en ellas en el primer año de estudios. Se estimó que, al no constituir la Pedagogía una de las doce carreras exclusivamente universitarias, atraería a una baja proporción de alumnos, lo que la convertía en una carrera muy poco rentable. Fue así que la Universidad de Chile se desprendió de dichas carreras, transfiriéndolas a las nuevas Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas de Santiago (PIIE, 1984, p. 175).

Bajo tales disposiciones, algunas ambiguas y contradictorias, otras totalizantes y paralizantes, el profesorado traspasado vio, inerte, desconcertado y maniatado, cómo ante sus ojos se completaba el proceso de municipalización-privatización y se modificaba el estatus de la profesión docente sin su consentimiento ni aprobación.

En conclusión: ni la municipalización ni el Estado subsidiario se implementaron como tales. En efecto, no se trató de un traspaso administrativo con una verdadera administración municipal de las escuelas. Más bien, se configuró una administración alcaldía, arbitraria y personalizada. Además, este no consistió en un sistema de administración educacional sino en un sistema de control político de la educación en donde las escuelas públicas quedaban en manos de funcionarios del Ministerio del Interior designados para

intervenir sobre las comunidades. Por último, los alcaldes no tenían tanto poder, puesto que estaban limitados por el poder central. Lo que predominaba hasta aquel momento era un Estado autoritario en el que la promoción de la iniciativa privada se entendía como un empresariado de la enseñanza y no como control desde las organizaciones sociales, en tanto que el sector privado empresarial no había querido o podido hacerse cargo de reemplazar al Estado en la oferta educativa. En pocas palabras, la educación chilena seguía dependiendo del Estado (PIIE, 1988, pp. 22, 26-27).

Por último, la magnitud de las transformaciones acaecidas en la política educacional y docente, amparadas tanto en el sinnúmero de decretos con fuerza de ley como en las circulares, pero, por sobre todo, en la nueva Carta Constitucional plebiscitada en 1980, junto a un implacable y constante clima represivo dentro de las escuelas, dejó, a pesar de su larga tradición de lucha reivindicativa, a un profesor abocado de lleno a resolver (y entender) la revolución llevada a cabo en el ámbito laboral (remuneraciones, previsión, contratos, garantías) y pendiente de las expectativas profesionales (carrera y estatuto docente).

El Colegio de Profesores

Con el objeto de crear un canal de comunicación entre la Junta de Gobierno y el gremio, se decretó la creación del Colegio de Profesores (DL 678) en octubre de 1974. Según tal decreto, constaría de un Consejo Nacional, Consejos Regionales y Consejos Locales designados por la Junta de Gobierno. Entre los intereses que podrían defender se estableció el “velar por la justa retribución económica del ejercicio profesional del profesor, considerar las condiciones económicas y de trabajo de los colegiados, y nombrar representantes ante las instituciones encargadas de programar y ejecutar la política educacional del gobierno” (PIIE, p. 164). El Colegio de Profesores no se pronunció sobre el Decreto Ley 2.200. Tampoco lo hizo frente a la sanción de nuevos objetivos, planes y programas para la educación general básica.

Sólo en 1981 se levantó una corriente crítica dentro del propio Colegio, el “Comando por la Democratización”, con el objeto de cuestionar el desempeño de la directiva designada por el gobierno de la Junta Militar, hegemonizada por la Unión Gremial de Educadores (UNIGED). Cuatro años más tarde se logró reemplazar a los dirigentes designados por unos electos democráticamente”.¹⁰

La Coordinadora Metropolitana de Educadores (CME)

Los primeros intentos más sistemáticos de reagrupamiento magisterial por fuera del Colegio de Profesores se iniciaron en 1977 en la zona sur de Santiago con profesores que habían estado comprometidos con el proceso de reforma educacional impulsada por la Unidad Popular. En ese entonces eran los sobrevivientes de la depuración escolar militar.

Sus actividades se basaron principalmente en reunir a los profesores que hacían arte: pintores, artesanos, poetas, folkloristas (*Boletín ACUPAC*, 1^o de noviembre de 1978). El arte se había convertido en el elemento común de reagrupamiento social, político y gremial. Al igual que muchos otros grupos opositores a la Dictadura, comenzaron a reunirse al amparo de la Iglesia Católica.¹¹ En efecto, en la Zona Sur de la Arquidiócesis de Santiago, donde funcionaba el Departamento de Capacitación Laboral (DECAL), nació la Primera Comisión de Educación de profesores. Se trataba de una instancia de encuentro que, a través de actividades culturales, reunía a profesores. El conjunto de estos Departamentos repartidos en las diferentes zonas de Santiago formó la Coordinadora Metropolitana de Educadores (CME).

¹⁰ Tienen un Boletín propio, *El Profesor*, que publican sólo por algunos años a partir de 1987. Se retomará más adelante el estudio de esta asociación.

¹¹ Por ejemplo, la Iglesia de la Zona Oeste de Santiago apoya iniciativas de los pobladores y organiza instancias de comida común para grupos de personas especialmente afectadas por la situación de cesantía y represión. Lo mismo sucede con la intervención de distintas iglesias en la defensa de los derechos humanos, especialmente en el período 1973-1978 (Huidobro *et al.*, 1989, pp. 8 y ss.).

Pese a que algunas de los grupos zonales tenían su propio Boletín –como, por ejemplo, la Agrupación Cultural Pedro Aguirre Cerda (ACUPAC)–, la Coordinadora tuvo Boletín clandestino llamado *La Campana. Boletín de Educadores*. A través de este se informaba sobre las diferentes actividades de las cuatro agrupaciones zonales. Además de publicar las resoluciones de las asambleas sindicales, el Boletín se preocupó de denunciar la ilegitimidad del Colegio de Profesores y las nuevas leyes que iban surgiendo y que afectaban la organización del profesorado o de la educación pública. Ello contribuyó a promover una idea de unión, fuerza y amplitud en un contexto de miedo e incertidumbre.

En general, los problemas de las diferentes agrupaciones zonales de la Coordinadora eran los mismos. Establecieron relaciones con sindicatos de trabajadores de las comunas del sector que representaban. Fue así como, mientras el DECAL Sur manifestaba su resolución de “ligarse orgánicamente a la Coordinadora Nacional Sindical (CNS) Sector Sur por considerar esta organización como la más genuina representante de los trabajadores de la zona” y expresaba “su más profunda solidaridad y apoyo a los trabajadores que se encuentran en conflicto” (ibídem), el DECAL Norte hacía llegar su “más amplia solidaridad y apoyo más decidido a los trabajadores de la Industria Panal y demás sindicatos en huelga, quienes luchan por recuperar sus justos derechos laborales” (*La Campana*, 5 de octubre de 1980, p. 14).

Las orientaciones de la Coordinadora quedaron explicitadas en la Primera Asamblea Sindical realizada el 1º de diciembre de 1979. Entre sus acuerdos estuvieron:

1º. Poner en conocimiento de toda la opinión pública nacional el profundo retroceso que viene sufriendo la educación chilena en los últimos años.

2º. Llamar a toda la ciudadanía a tomar conciencia de este grave problema y asumir el derecho y obligación que a todo ciudadano le cabe en cuanto a definir la educación de sus hijos.

3º. Manifestar que es también condición indispensable. El aumento sustancial del gasto fiscal en educación.

4°. Expresar el más profundo rechazo al sistema de calificación en vigencia... aumento de las remuneraciones del Magisterio.

5°. Exigir del Consejo Nacional del Colegio de Profesores de Chile el cumplimiento de sus propios estatutos... rendir una cuenta anual sobre su gestión económica y administrativa.

6°. Llamar a todo el profesorado a constituir los Consejos Gremiales por establecimiento, reabriendo así un lugar que siempre le ha pertenecido a los maestros, para la más amplia discusión de sus problemas.

7°. Mantener fraternales relaciones con las organizaciones de profesionales, de trabajadores en general, así como también de estudiantes.

8°. Agradecer la constante preocupación [de] las organizaciones internacionales de maestros... (*La Campana*, marzo-abril de 1980, p. 3; véase también *Boletín ACUPAC*, diciembre de 1979, p. 9).

Lograr este nivel de articulación y propuesta en un contexto de represión estatal requirió importantes esfuerzos. Para ello, la Coordinadora que nació durante 1979 contó con el apoyo externo de organismos que colaboraron en la generación de condiciones propicias, tales como espacios para reuniones, actividades, etc. Uno de estos apoyos lo recibió del Taller VECTOR, el que contaba con salas de reuniones y conferencias al que también llegaba gente en busca de apoyo u orientación. VECTOR era un “organismo político tolerado” de orientación socialista y que contenía varias líneas disciplinares. Entre ellas estaba la rama de Educación cuyo Coordinador, Iván Núñez (ex Intendente de Educación durante 1970-73) la orientó hacia el trabajo de movimientos en rearticulación, como la Coordinadora Metropolitana.

Por otro lado, estaba el Círculo de Educación de la Academia de Humanismo Cristiano que nació como una estructura creada por el Cardenal para amparar y juntar a los académicos e intelectuales que la Dictadura había echado de las universidades y que se habían quedado en el país para darles la posibilidad de continuar con sus investigaciones. Se habían conformado Círculos según di-

ferentes campos disciplinarios. Uno correspondió a Educación. Su orientación política era más diversa que la de VECTOR, pues recibía comunistas, socialistas, miristas y demócrata-cristianos. Se ocupaban locales de la Iglesia Católica, se hacían reuniones de debate de ideas y se realizaban publicaciones en las que participaban profesores y dirigentes de la Coordinadora. A pesar de ello, quienes pertenecían al Círculo provenían del mundo de las élites políticas: por ejemplo, ex-autoridades educacionales de los gobiernos de Frei Montalva y Allende Gossens, como Enrique Detigny, Manuel Antonio Garretón y José Joaquín Brunner. Las actividades del Círculo se habían iniciado en 1978 con un grupo no mayor de 25 personas en la Iglesia San Javier. La relevancia de esta iniciativa era que se constituía en un espacio de reencuentro entre figuras políticas que antaño se consideraban “adversarios políticos” y que ahora se daban la mano.¹² Además, significó una importante colaboración para la Coordinadora Metropolitana, que requería inevitablemente de un apoyo externo para su proceso de consolidación. De este apoyo da cuenta el Informe del 4º Encuentro del Círculo de Educación en el mes de agosto de 1979 sobre el tema “Plan Laboral y Organizaciones del Magisterio”. Entre otras cosas, en ese informe se reconoce la importancia “de la experiencia altamente valiosa que representa el trabajo e iniciativas desplegadas por las agrupaciones zonales de profesores y por la Coordinadora Metropolitana de Educación”. También se afirma “la necesidad de lograr la pronta creación de una organización del magisterio, de carácter nacional” que tenga como características el “surgimiento desde la base”, que sea “pluralista”, “amplia”, con vinculación con el resto del movimiento sindical, comprometida en “luchar por mejorar sus condiciones laborales, económicas pero también pedagógicas” y convirtiendo su sindicato en una “escuela para la democracia”. También expresaba su categórico rechazo al Plan Laboral “por constituir un atentado contra los dere-

12 La información sobre VECTOR y el Círculo de Educación de la Academia de Humanismo Cristiano ha sido proporcionada en forma oral por uno de sus participantes, Iván Núñez Prieto, en una entrevista realizada el 29 de marzo de 2005 (MINEDUC).

chos adquiridos por los trabajadores a través de una histórica y larga lucha por sus conquistas” (Círculo de Educación, 1979, pp. 1-2).

En regiones tales como Concepción y Viña del Mar también se levantaron organizaciones alternativas al Colegio de Profesores. En la primera, se formó una Coordinadora de Profesores que, al igual que la Metropolitana, pretendía potenciar las bases del profesorado. Así lo destacó su primer boletín al decir que realizaría “los mayores esfuerzos para mejorar orgánicamente los Comités de Base existentes y crearlos en aquellos establecimientos y sectores donde haya condiciones adecuadas”. Además, se instruía “a todos los Comités de Base y Profesores a los que llegue este boletín” impulsar en sus respectivos establecimientos el estudio en Consejo de Profesores del Contrato de Trabajo, las Leyes sobre Asociaciones Gremiales, el Plan Laboral y la Nueva Previsión” (Coordinadora de Profesores Regional Concepción, 1981a). Al igual que la Metropolitana, su boletín expresó posturas críticas frente a la nueva legislación educativa (Ídem, 1981b, pp. 2 y 5-8), al Colegio de Profesores (Ídem, 1981c, p. 1) y a la nueva situación del magisterio (Ídem, 1981d, p. 3). Un poco más al sur, desde el profesorado de Castro, también se generan “actividades de resistencia” ligadas al arte, especialmente a la música y el baile. De esta forma, surgió la Peña Coche Molina en la Escuela 23, un estadio techado, bajo el que mujeres y niños huilliches bailan “cuecas antiquísimas” con la inquietud de “mantener las raíces tan amenazadas”. Para lograrlo, los profesores de Chiloé fueron realizando festivales y organizaron el Conjunto Folklórico del Magisterio de Chonchi.¹³ En Viña del Mar también se registra la existencia de un Club de Profesores con propósitos similares a los ya señalados. En 1980 pasó a llamarse Comisión de Estudios Quinta Región, definido como un espacio de reflexión y de análisis crítico para el profesorado.

A medida que aumentaba la intensidad de las actividades de la Coordinadora Metropolitana (en cantidad, calidad y masividad), au-

13 Testimonio de Mirta Oyarzún, profesora del Liceo Manuel Jesús Andrade Bórquez de Chonchi, en Cuevas, 2002, p. 96.

mentaba la acción represiva hacia ella. En 1980 allanaron el local Sumar. Ahí se realizaría una actividad para analizar en forma colectiva el proceso de municipalización. En paralelo, se llevó a cabo una asamblea en el “Don Bosco”, donde figuraron personalidades como Alejandro Traverso, Samuel Bello y Carlos Mena, entre otros coordinadores y dirigentes. Todos ellos perdieron su trabajo.¹⁴

Las publicaciones clandestinas denunciaron que el despido de los dirigentes era justificado por las autoridades a través del Decreto de Desburocratización (n° 2.345), documento que otorgaba facultades al Ministerio del Interior para exonerar –sin precisar causales– a cualquier funcionario de la Administración Pública. El verdadero carácter del decreto, era, según decían, “un pretexto para adecuar el personal de la Administración Pública a las necesidades de reestructuración”, siendo esgrimido en los hechos como una “herramienta para eliminar a todos los trabajadores fiscales democráticos”. La causa real del despido era, finalmente, que los profesores expulsados “habían asistido y manifestado su opinión acerca de la situación de la educación chilena en una Asamblea de Profesores realizada el 1° de diciembre del año recién pasado” (*Boletín La Campana*, marzo-abril de 1980).

Luego de los despidos se produjo un recambio en la directiva; fue entonces que Jorge Pavéz, como parte de la suplencia, quedó en el cargo de Coordinador. A partir de ese momento, se iniciaron conversaciones con el resto de las agrupaciones de regiones. Aprovechando la realización de un Consultivo Nacional con alrededor de 600 representantes sindicales para discutir los aspectos de la política económica y social del gobierno, entre los 70 delegados de sectores del magisterio pertenecientes al Área Metropolitana y a la Quinta Región acordaron canalizar las inquietudes y aspiraciones del profesorado a través de un Movimiento de Participación Gremial (*Boletín de la Coordinadora Metropolitana de Educadores Zona Centro Santiago*, agosto de 1981). Era el primer paso para la creación de una entidad de alcance nacional.

La Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) 1981-1987

A partir de entonces, las Coordinadoras de las regiones Metropolitana, Quinta y Octava, junto a sindicatos de colegios pagados, realizaron un encuentro en que se planteó la posibilidad real de constituir una asociación legal. Así surgió fue la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), la que se constituyó en el local donde J. Pavéz trabajaba. Según cuenta el dirigente, “luego de pedirle autorización a su rector para ocupar el local del Instituto Luis Campino, se fundó la AGECH”.¹⁵

El acto fundacional se realizó sobre la base de un Decreto (n° 3.621) promulgado por la misma Junta Militar de Gobierno que transformaba a los Colegios Profesionales en Asociaciones Gremiales. Estas últimas habían sido definidas en el nuevo Plan Laboral como “organizaciones... que reúnan personas naturales, jurídicas o ambas con el objeto de *promover la racionalización, desarrollo y protección de las actividades que les son comunes* en razón de su profesión, oficio o rama de la producción o de los servicios, y de las conexas a dichas actividades”.¹⁶ Según la ley, estas Asociaciones no tenían carácter sindical ni reivindicativo y, por ende, carecían de poder para negociar sus remuneraciones o condiciones de trabajo. La Coordinadora Metropolitana aprovechó, sin embargo, un artículo de este decreto en el que se indicaba la posibilidad de crear más de una Asociación Gremial así como la de afiliarse libremente a cualquiera de ellas.

La AGECH se caracterizó por su participación en los movimientos más globales de protesta nacional y por su constante colaboración y solidaridad hacia el resto de las organizaciones de trabajadores y de resistencia a la dictadura militar. Ejemplo de ello es la decisión de adherir al llamado de la Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC), para la primera gran protesta nacional del 11 de mayo de 1984 (Colegio de Profesores, Directorio Nacional, 1983).

15 Testimonio de Jorge Pavéz, en Cuevas, 2002, p. 91.

16 DL 2.757, 4 de julio de 1979, modificado y complementado por el DL 3.163, 29 de enero de 1980, en *Diario Oficial*, Santiago, 5 de enero de 1980; PII, 1984, p. 182.

Desde sus inicios, la AGECH planteó su carácter transitorio, en el entendido de que su máxima pretensión era alcanzar la unidad del Magisterio. Por ello, su directiva también se concibió desde el comienzo como provisoria constituyéndose en Consejos Regionales y Comunales a lo largo del país. Un año después de su formación contaba con 2 mil afiliados; a comienzos de 1986 ya tenía 5 mil; y para 1987 alcanzaba aproximadamente los 10 mil.¹⁷ Los puntos centrales de sus reivindicaciones laborales fueron: elaborar una propuesta de Estatuto de la Profesión Docente (presentado al Ministerio de Educación en 1983), lograr una adecuada estabilidad funcionaria, alcanzar una escala de remuneraciones docentes que reconociera la antigüedad y el mérito docentes. En lo educacional, reivindicaron la definición de un Plan Nacional de Desarrollo, “acordado armónica y democráticamente”, que “atendiera a la orientación de los procesos de educación o socialización en todas sus ramas y niveles”, que “considerara objetivos y metas de largo, mediano y corto plazo”, que “entendiera la educación y la enseñanza como un proceso permanente”, que “fuera integral, en el sentido de incluir la totalidad de las exigencias y recursos educacionales”, que “fuera sistemático, en el sentido de ordenar sus objetivos, grados y contenidos de un modo armónico”, que “fuera pluralista, dentro del marco de sus objetivos”, que “considerara, exigiera y habilitara instancias concretas de evaluación, crítica y perfeccionamiento de todo el pueblo”, que “contara con una sólida y suficiente base de financiamiento y recursos”, que “sea gestionado por el Estado a través de una dependencia suya central, que asegure continuidad, participación, alto nivel técnico y eficacia”. Así, “la elevación de la asistencialidad estatal para la educación pública (reducida a un tercio del volumen que alcanzó en el gobierno anterior)” y la promoción de “una pedagogía que anticipe la democracia que se pretende construir” constituyeron los ejes de su plataforma educacional. Este fue el último documento educacional realizado como AGECH, puesto que pocos meses después dio curso a su autodisolución. En este y otros documentos se

17 Datos proporcionados por documentación dispersa en el Archivo General del Colegio de Profesores.

reflejaba el espíritu del viejo Plan ENU. Se explicitaba el interés por la creación de una Escuela Única Pedagógica, la preocupación por el desarrollo de una educación bilingüe –especialmente la Mapuche– y por la autoformación docente a través de Talleres de Educadores. Explicitaba, además, la necesidad de articular una educación y capacitación gremial vinculadas a “un perfeccionamiento de nuevo tipo” que “no se encontrara en la línea del perfeccionamiento clásico y tradicional, entendido como algo privado e individual, sino con un claro sentimiento social y democrático”, basado en la formación de Talleres tanto para los líderes como para las bases del profesorado (AGECH, 1987).

El alcance de la reestructuración en la educación pública y la constante represión ejercida en contra de los asociados a la AGECH llevaron a que esta organización destinara enormes esfuerzos a la defensa de sus derechos laborales en desmedro de la construcción de una propuesta pedagógica propia, inquietud que, pese a todo, existió a lo largo de toda su historia.

La unificación AGECH-Colegio de Profesores

La unificación de las dos organizaciones docentes formaba parte del procedimiento requerido para liderar, desde el ámbito educacional, la transición democrática del país. Sin embargo, dicho proceso no estuvo exento de tensiones y conflictos. En ciertos aspectos, llegó a ser incluso dramático. Pese a la evidente presencia del Partido Comunista y del Partido Socialista-Almeyda, la AGECH se hacía eco de una historia organizacional construida desde las bases del profesorado. Sin embargo, tuvo que terminar sometiéndose a la estructura del Colegio de Profesores en nombre de la unidad requerida por una transición democrática comandada por los cuadros dirigentes de los partidos políticos de la Coalición de Partidos por la Democracia.

Desde 1974, las autoridades del Colegio de Profesores eran designadas por sus dirigentes. Recién en 1985, se realizaron las primeras elecciones de su Directiva. Durante casi 10 años el Colegio había servido estratégicamente a la Junta Militar, no sólo como un conducto regular entre el profesorado y la Junta, sino como un paliativo que

intentó suavizar los impactos de la reestructuración educacional en el profesorado. Se preocupó del bienestar del profesorado en todo lo que no estuviera relacionado con lo laboral o lo profesional. Ejemplo de ello fueron la creación de un Hospital y una AFP propias, las casas para vacaciones y los incentivos a través de premios. A partir de 1981 se le dio un nuevo marco legal que eliminaba la afiliación obligatoria y le exigía la convocatoria a elecciones. Sin embargo, la situación represiva que vivía el país (estados de sitios, toques de queda, etc.) provocó que la convocatoria a elecciones se retrasara una y otra vez, hasta llegar a 1985. Ese año, con la participación de 65 mil docentes, se eligió un Directorio Nacional, además de autoridades Regionales y Provinciales. Aproximadamente tres cuartas partes de los participantes votaron por los candidatos de la oposición a la Dictadura. Cuatro de los cinco dirigentes nacionales electos se identificaron con la oposición. Sin embargo, era una oposición encuadrada en los parámetros políticos de centro-izquierda más que en los de la llamada “izquierda histórica” (PIIE, 1986, p. 10).

A partir de entonces, hubo dos organizaciones docentes de profesores que luchaban por reconquistar la democracia: AGECH y Colegio de Profesores. Aunque existía consenso en torno a la necesidad de tener una organización unitaria, existieron grandes diferencias con respecto a la forma en que debía realizarse dicha unidad. El Colegio, en tanto superestructura creada por la legislación de la Junta Militar, y que hasta 1981 era de afiliación obligatoria, albergaba a la mayor cantidad de profesores: en 1986 reunía a alrededor de 70 mil. El procedimiento para lograr la unidad se basaba en la incorporación individual de los profesores afiliados a la AGECH. En el Colegio predominaban los partidos políticos que dirigían los inicios de la transición y eran los que pretendían conducir esta nueva etapa política del movimiento magisterial. De otro lado se encontraba la AGECH, surgida de un movimiento de resistencia impulsado por el profesorado de base y que había expresado desde sus inicios su anhelo de unidad del profesorado en torno a una propuesta política, social y pedagógica autónoma e independiente. El constante asedio represivo contra determinó que esta asociación llegara a tener una cantidad de afiliados bastante menor a la del Colegio: reunía aproximadamente

a 10 mil profesores. Este hecho significó que sus cuadros, sus propuestas y su trayectoria histórica fueran totalmente absorbidos por el Colegio.

Mientras tanto, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Pedagógicas (PIIE), como ONG preocupada por la suerte de la organización de docentes, y como un lugar neutral y académico, se hizo eco del conflicto ofreciendo sus dependencias para el debate. Para ello organizó, durante el mes de octubre de 1986, un Seminario titulado “La organización social del sector docente: problemas y perspectivas”. Asistieron 23 dirigentes o miembros del Colegio de Profesores y de la AGECH, 6 científicos sociales y especialistas en estudios sindicales, 8 investigadores educacionales y 1 periodista. En él se analizaron y debatieron aspectos centrales de la problemática de las organizaciones docentes, entre ellos, las Bases de una organización única y representativa del Profesorado en Chile.

Samuel Bello, ex dirigente de la Coordinadora Metropolitana y líder de la AGECH, destacó las coincidencias: “la plataforma de lucha, el diagnóstico acerca del caos educacional y la visión frente al problema político nacional”. Sostuvo que el punto de inflexión era la intención de traspasar el problema de la unificación a los partidos políticos. En ese sentido, la AGECH no transaba su postura en cuanto a que quienes debían hacerse cargo de la problemática eran los profesores (PIIE, 1986, p. 186). La aspiración de la AGECH era la de una Organización Unificada formada por Consejos Gremiales por Establecimientos “impidiendo que se establezcan odiosas separaciones entre afiliados a tal o cual institución y marginando a más de 50 mil docentes que no están afiliados a ninguna organización”. Por otro lado, proponía que las Directivas Nacionales del Colegio y la AGECH coexistieran y establecieran “procedimientos permanentes de concertación para programar, evaluar y corregir el trabajo en todas y cada una de las áreas en que se vaya construyendo unidad”, “modificar el Estatuto de tal modo que cautele la democracia interna”, que las Asambleas Nacionales Ordinarias y Extraordinarias fueran la “máxima autoridad de la institución” y “que estas fueran formadas por delegados electos en forma proporcional a partir de la base comunal” para posibilitar la participación plena de la base en la con-

ducción de la organización y juzgando la acción de sus dirigentes. Todo lo anterior debía resultar de un debate de carácter nacional, proponiéndose para ello la realización de un Congreso Nacional de Unidad del Magisterio Chileno, cuya Comisión Organizadora fuera consensualmente elegida por las organizaciones gremiales (Ídem, pp. 188-89).

Seis meses después de este Seminario, un documento titulado “La AGECH frente al proceso electoral del Colegio de Profesores” llamaba a participar en la elección como “una forma de consecuencia con los principios que le dieron origen y que, coherentemente con ello, debía desaparecer.... Ello suponía un trasvasije de la AGECH hacia el Colegio, sellando en los hechos su final” (AGECH, 1987). El documento expresaba su anhelo de que la competencia electoral se hubiese dado entre las posiciones oficialistas y opositoras, y responsabilizaba a los partidos políticos de centro de impedir la unidad. Poco después, a través de una carta enviada por el Presidente Nacional de la AGECH (Jorge Pavéz, militante del Partido Comunista) al Presidente del Colegio de Profesores (Osvaldo Verdugo, militante del Partido Demócrata Cristiano), se insistía en que el Colegio de Profesores carecía de legitimidad, en cuanto “entidad ajena, distinta, que no llega a la base y a la que muchos se sienten vinculados sólo por una cotización, descuento por el que, en muchos casos, ni siquiera tuvieron la posibilidad de optar”.

Por su parte, el Colegio de Profesores mantuvo una posición menos apasionada. Dado que, como señalamos, se calculaba que en él cotizaban alrededor de 70 mil afiliados –casi 7 veces más que en la AGECH–, eso les permitió adoptar una postura mucho más pasiva y menos propositiva. En efecto, la defensa en el Seminario convocado por el PIIE se restringió al carácter democrático y la capacidad de convocatoria del Colegio.¹⁸

Pavéz recuerda que “hay entre los años 1986 y 1987 dos organizaciones que tienen más o menos los mismos principios pero que

18 Véase la ponencia de Luis Cisterna, Director del Colegio de Profesores, en PIIE, 1986, pp. 193-204.

no se unen; pero, como no hay voluntad política de apertura para recoger efectivamente todo lo que había sido la AGECH, nosotros entramos a competir como izquierda dentro del Colegio y la verdad es que nos va bastante mal porque los únicos dirigentes que quedamos en la directiva del Colegio fuimos Carlos Vásquez y yo, todos los otros se perdieron” (Cuevas, 2002, p. 93). El 26 y 27 de junio alrededor de 90 mil maestros acudieron a las urnas con el objeto de elegir a los candidatos que iban a integrar las mesas directivas del Colegio de Profesores. Un mes después se convocó a la sexta y última Asamblea Nacional de la AGECH en la que se acordó su disolución con los siguientes considerandos:

[...] que era forma resuelta de ir a la concreción de la unidad orgánica de maestros chilenos;

[...] que cualquier accionar del colegio y su directiva debe estar fuertemente ligada a las bases impulsando la participación, fortaleciendo los lazos naturales de los consejos gremiales y consejos comunales.

Sin embargo, también insistía en lo siguiente:

[...] que se caracteriza al actual Colegio como una entidad burocrática en su estructura y su accionar, que tiene afiliados pero no de base participativa, es amorfo, insensible frente a los problemas más sentidos, con carácter de Empresa en su estructura interna, ha negado participación a las bases y su orgánica nacional no existe (AGECH, 1987, pp. 1-2).

EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA: CONFLICTOS Y PROYECCIONES (1987-1994)

Tensiones entre la Concertación política y la Concertación social

Un año después de la democratización de su dirigencia, el Colegio de Profesores había pasado a formar parte de una de las 18 organizaciones sociales que constituyeron la Asamblea de la Ciudad.

En abril de 1986, los dirigentes de las organizaciones acordaron, por unanimidad de sus miembros, un documento denominado “La Demanda de Chile”. En él se hacía un análisis acerca de los problemas sociales por área y de la situación nacional en general, invitando a “todos los habitantes del país a integrarse y movilizarse en respaldo a las propuestas de la Asamblea de la Civilidad y así poder iniciar juntos la reconstrucción de Chile en democracia y libertad”. La Asamblea representaba, según los redactores del documento, “la gestación de un gran consenso nacional para iniciar el camino de la reconstrucción nacional [...] una democracia que asegure la participación de todos”.¹⁹

Entre las demandas relacionadas con el área educación y cultura, se planteaba que el sectarismo ideológico y la mercantilización de la enseñanza, de las artes y de los grandes medios de comunicación social constituían graves amenazas para el futuro del país, por lo que resultaba fundamental, entre otras cosas, “terminar con los procesos de privatización y municipalización de la educación, restituir a las Universidades la plena autonomía y aumentar la contribución estatal al sector educación”. El documento no ahondaba en sus propuestas. Pocos meses, después la Asamblea de la Civilidad impulsó la convocatoria a un Paro nacional de actividades durante los primeros días de julio de 1986. Durante la jornada dos jóvenes fueron quemados (sólo uno de ellos sobrevivió) y cientos de dirigentes fueron detenidos. Pese a todo, el Paro fue un éxito: en las regiones casi el 100% de los profesores y estudiantes se habían plegado a la movilización.

La división entre las demandas de las organizaciones sociales y los partidos políticos se hizo aún más evidente con la creación de otras dos instancias que se abocaron a trabajar por el Plebiscito a realizarse en octubre de 1988, instancia en la que se decidiría la aprobación o el rechazo a la continuidad de la Junta Militar por ocho años más. De un lado, las organizaciones sociales se agruparon en

19 Asamblea de la Civilidad, *La demanda de Chile*, en Colegio de Profesores de Chile A.G., 1986.

el Acuerdo Social por el No (ACUSO) y, de otro, los partidos políticos se reunieron en la Concertación de Partidos por el No. El Plebiscito era ya un hecho, y la preocupación de los gremios, sindicatos y organizaciones sociales por la suerte que correrían sus demandas históricas en manos de los partidos políticos afloró innumerables veces en conversaciones, misivas y documentos. Atravesó como una tensión constante la etapa preparatoria de la transición, y seguramente ocasionó más de un disgusto a quienes transitaban ambos lugares: el partido político y el gremio. Fue el caso de Osvaldo Verdugo, militante demócrata-cristiano, quien, en su calidad de Presidente del Colegio de Profesores y miembro del CONEDUC,²⁰ envió una misiva al Presidente de su mismo partido, Gabriel Valdés, manifestándole su inquietud acerca de cuál sería el rol de los partidos políticos en la transición en torno a la problemática educacional y cultural. En respuesta recibió una noticia alentadora: “la DC plantea un Pacto Social en Educación y la organización democrática de la base social, a fin de que participe efectiva y realmente en la definición de políticas y en el desarrollo de la vida democrática. [...] Al respecto, se postula la organización de Consejos Comunales, Provinciales, Regionales y Nacionales de Educación y Cultura, que garanticen la efectiva participación y responsabilidad del sector en su propio desarrollo”.²¹ Al menos en el papel, la disposición a realizar una transición con la participación de las bases sociales era un hecho. La relevancia de esta misiva era doble: de un lado, demostraba la temprana decisión de las organizaciones sociales por ceder la conducción de sus demandas a las dirigencias de los partidos políticos opositores. De otro, revelaba una preocupación y tensión por “vigilar” de cerca este proceso. La preocupación por quiénes serían los líderes de las demandas sociales en un eventual proceso de transición democrática estuvo presente desde antes de la creación del ACUSO. De hecho, en un Seminario en que se discutía la unificación de las dos principales

20 La Coordinadora Nacional por la Educación y la Cultura (CONEDUC) era la agrupación que reunía a las principales organizaciones de profesores, académicos y estudiantes.

21 Partido Demócrata Cristiano, en Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago de Chile, 30 de abril de 1987.

agrupaciones de docentes opositoras a la Junta Militar de gobierno, Samuel Bello, dirigente de la AGECH, ya planteaba que “no serán exclusivamente las organizaciones sociales las llamadas a definir la salida política para la crisis nacional, pero un aporte a ella es una tarea ineludible y patriótica” (PIIE, 1986, p. 185).

A pocos años de realizado el Plebiscito de 1988 y del triunfo del NO, y, entonces, a poco de que se iniciara el primer gobierno de la transición democrática, desde el mundo de las organizaciones sociales volvió a aflorar la misma inquietud. Esta vez lo explicitaron por escrito:

Las expectativas del Mundo Político y del Mundo Social, luego del triunfo del NO en el plebiscito, son ciertamente diferentes... Para el primero, el NO debería significar ciertas modificaciones de la Constitución a ser acordadas con las FF.AA. En cambio, para el Mundo Social, el NO significa la posibilidad de encontrar soluciones a sus problemas más urgentes.²²

La nueva política educacional: de la expectativa a la frustración

La expectativa de lograr participación en la construcción de una nueva política educativa se vio prontamente frustrada. La mayoría de los profesores movilizados durante la década de 1980, ya sea en el ámbito de las demandas laborales o de la democratización de las prácticas pedagógicas, pensaron que era la hora de que ellos, los tra-

22 ACUSO, “Propuesta estratégica para el mundo social en el post-plebiscito”, en *Archivo General del Colegio de Profesores*, Santiago de Chile, 11 de octubre de 1988. Las organizaciones sociales que aparecen firmando este documento son las siguientes: Comité Coordinadores Nacionales de Asociaciones de Académicos, Comité Coordinador de Organizaciones de Derechos Humanos, Central Unitaria de Trabajadores, Confederación de Camioneros de Chile, Central Democrática de Trabajadores, Consejo Nacional de Federaciones de Estudiantes de Chile, Confederación de Cooperativas Campesinas, Confederación de Comercio Detallista de Chile, Colegio de Profesores, Comité Coordinador de Organizaciones Poblacionales, Federación de Deudores Habitacionales de Chile, Federación Nacional de Taxistas de Chile, Federación de Colegios Profesionales, Sindicato Inter-empresas de Actores de Radio, Teatro, Cine y Televisión, y Unión Nacional de Pensionados.

bajadores de la educación y las organizaciones de base, aportaran a la construcción de una sociedad democrática. Y lo mejor: muchos se habían preparado durante años para asumir un real protagonismo en este proceso. Sin embargo, esa hora nunca llegó. Y más temprano para unos, más tarde para otros, la frustración inundó aquellos anhelos. Algunos optaron por poner en práctica este aprendizaje en micro experiencias, desarticuladas entre sí:

El proyecto de vida de uno se viene abajo un poco, pero me salvó algo. El 95, cuando estábamos en un momento de transición eterna, yo estando trabajando en Viña, se me ofrece la posibilidad de dirigir un Colegio en Punta Arenas. Un Colegio Particular. Y me voy con todas estas ideas para allá. Y con las ideas de la Reforma que no habían llegado allá. Estaban recién empezando, pero yo había estado en todos los debates previos. Entonces, yo empiezo a trabajar con los apoderados, con los profesores y con los alumnos, levantando la Reforma antes que se iniciara. Y por supuesto poniéndole mucho color de parte mía. De lo que me había formado del Grupo ESPACIO... (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

Según lo relata una ex-investigadora del PIIIE, al llegar la democracia, esta institución, así como otras que se dedicaron durante la década de 1980 a desarrollar investigación en términos de construir propuestas (por ejemplo, el CIDE), comenzaron a apoyar las políticas gubernamentales. El Ministerio empezó a licitar proyectos, y tanto el PIIIE como el CIDE pasaron a participar en calidad de consultoras: “el campo de los perfeccionamientos comienza a seguir una línea muy pragmática, y nosotros ya no estamos recibiendo financiamiento para seguir nuestro trabajo en forma independiente”.²³

Por otra parte, muchos académicos fueron llamados a trabajar al Ministerio de Educación. Es el caso de Iván Núñez desde el PIIIE

23 Entrevista a Jenny Assael, Asesora e Investigadora en el Colegio de Profesores, realizada el 29 de noviembre de 2004 en la sede del Colegio de Profesores de Chile A.G. en Santiago.

y Cristián Cox desde el CIDE. En este nuevo lugar “no pudieron tomar una distancia crítica del modo en que se estaban planteando las nuevas políticas educativas, y optaron por la línea ‘pragmatista’ del Ministerio de Educación”.

Rodrigo Vera tuvo una experiencia distinta a la de Núñez y Cox. Siendo uno de los principales articuladores de una nueva propuesta de perfeccionamiento docente desde el PIE y el Colegio de Profesores, no fue llamado por el Ministerio. Como él mismo lo precisa, “no soy invitado a la transición”:

El Grupo que sigue en el sindicato es el grupo que no es llamado por el gobierno. No son convocados a formar parte del equipo de gobierno. El equipo de gobierno que se instala es un equipo que era anti-dictadura, tiene una concepción de la transformación educativa muy desde arriba hacia abajo, justificado por muchas razones como que había mucho que hacer. [...] Creo que había ciertas intuiciones de que yo tenía una concepción de política educacional totalmente distinta. De hecho yo, en el 90, en el momento de la transición, estoy en UNESCO en la gestión de esta Conferencia Mundial de Educación para Todos que es muy poco conocida y muy rechazada por la política del gobierno. En general, [las políticas del gobierno] son muy basadas en mejorar lo que existe y con una escasa participación de los actores educativos. Yo tengo una concepción de la reforma educativa mucho más participativa, mucho más dialogante, mucho más de construcción de actor. Tengo una concepción de la calidad educativa y del rendimiento centrada en lo que es el sujeto, tengo una concepción educativa en donde la clave son los vínculos psicosociales que se conforman entre los sujetos que participan. Entonces tengo una concepción distinta, y creo que por eso no me llaman. [...] no fui invitado yo creo que de manera muy consciente y lúcida [...] frente a esa exclusión, yo me aboco a trabajar en las Naciones Unidas desde el 89 hasta el 2002, y ahora en la FLACSO... (Rodrigo Vera, entrevista del 24 de enero de 2005).

La frustración de no poder participar en la gestación de la nueva política educacional, a pesar de las conversaciones, pactos y garantías previas, se pretendió compensar con los cambios que comenzó a impulsar el Ministerio. Estos se expresaban en un notorio aumento del presupuesto en educación pública y en la creación de una multiplicidad de nuevos programas que “favorecían” la autonomía de los establecimientos y que “promovían” una mayor participación de los docentes en el proyecto escolar de cada uno de ellos.²⁴

Contreras señala que, al inicio de la transición, las expectativas se generaban como producto de esa discursividad política muy potente en relación con la participación. Ella se expresaba a través de la creación de una diversidad de proyectos donde podían intervenir los profesores de base (Jornadas de Conversación sobre Sexualidad (JOCAS), los Programas de Mejoramiento Educacional (PME), los Planes de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), etc.). Sin embargo, la inserción del profesorado en la nueva política educativa es descrita por M. E. Contreras como “un proceso que pasó rápidamente de la expectativa y del anhelo de participar al agobio y la frustración”. La causa de este cambio en la actitud de los profesores, según M. E. Contreras, era por un concepto errado de participación promovido desde el Ministerio:

[...] participación de los profesores significaba reunirlo,... juntarlos en Jornadas distintas, hacer grupos más pequeños, porque eso es debatir, reflexionar, es analizar para poder ir levantando propuestas. Porque si no te pasan una temática, te dicen “léanlo, les gusta, no les gusta, lo aprueban, no lo aprueban”; eso no es participación. O es “un” concepto de participación, pero de qué tipo... y al final no había tiempo para hacer tanta cosa... porque en las bases del proyecto decía, “con la participación de todos los profes”, “fantástico”, decía yo, “¡por fin!”. Entonces, ¡ya, los profesores!

24 Las cifras del gasto público en educación durante el primer gobierno de la Concertación (en millones de dólares de 2001) fueron: 1990= 940,3; 1991= 1.035; 1992=1.176; 1993=1.328; 1994=1.461 y 1995=1.620. Esta tendencia se mantuvo hasta la actualidad (OCDE, 2004, p. 15).

reunámonos, juntémonos, hagamos el Consejo. Y yo me aseguraba de que realmente hubiera participación. Pero cuando tú conversas con otros profes, en el mismo período, ya, en otras escuelas, “oye, hagamos una comisión”, “oye, no tenemos tiempo”, “sí, que lo haga la Directora, con una representante de los profes, y la orientadora y la jefe de UTP”... Eso no es participación de la escuela (María Eugenia Contreras, entrevista del 9 de diciembre de 2004).

Ligado al problema de la participación, apareció el de la gestión. Desde el Ministerio comenzaron a articularse iniciativas concretas para estimular la participación de los profesores en la gestión de proyectos escolares en sus establecimientos. Así aparecieron los Equipos de Gestión, los Grupos Generadores, etc. Sin embargo, con ello tampoco se mejoró la participación “porque ahí pasaba por cómo cada Director generaba espacios de participación”. Progresivamente, comenzó a instalarse una sensación de que “cómo que venía todo de arriba”. Era frecuente escuchar, según lo describe la orientadora, frases como “no me dejan tiempo para preparar mi clase”, “no me dejan tiempo para mis reuniones de apoderados”, “no me dejan tiempo para consejo de curso”, “no me llamen para más cuestiones”, “no quiero más”, “para qué nos preguntan, si después hacen [el Ministerio] lo que quieren”.

Sofocada por la inundación de programas que venían desde el Ministerio (desarticulados y carentes de coherencia con la realidad de las escuelas), la participación de los profesores quedó limitada a una función meramente consultiva. Por otro lado, dadas las prioridades de la nueva política educativa y del principal sindicato de docentes, tampoco existió un espacio para la generación de un plan de acción que apuntara a la democratización de las relaciones pedagógicas dentro de los establecimientos. Las Escuelas de Verano del Colegio de Profesores hasta 1993 constituyeron los últimos resabios de los TED. Al año sucumbirían en el gran mercado de los cursos de perfeccionamiento. La experiencia acumulada durante la década de 1980 había quedado paralizada ante la espera de que “desde arriba” se generaran verdaderos y concretos procesos de participación. Pero esto, hasta hoy día no se ha dado.

El Colegio de Profesores y la transición democrática

La principal dificultad, luego de la unificación de las dos principales organizaciones docentes opositoras a la Dictadura en diciembre de 1987, se presentó a raíz de la diferencia de estilos de trabajo entre los dirigentes de la disuelta AGECH y el Colegio de Profesores, al que la Junta Militar había dado una rígida estructura. Este desencuentro hizo que en la agenda del Colegio la democratización de la estructura se tornara algo prioritario (el cambio de los Estatutos del Colegio se hizo por primera vez en 1986 y después sólo se hicieron algunas modificaciones). Por eso, también la cooperación noruega al trabajo del Colegio de Profesores estuvo centrada desde 1988 y hasta el primer año del retorno a un régimen democrático (1991) en la activación del trabajo sindical de base profundizando la democratización del propio Colegio. Fue así como se capacitaron 25 mil dirigentes de Consejos Gremiales de Escuela procurando la formación de Consejos Gremiales Comunes (Batallán y Linnerud, 1994, p. 12). Este objetivo se enmarcó en lo que fueron las “bases programáticas” de la institución, a saber, hacer del Colegio “una escuela de democracia”. Sin embargo, la municipalización legada por la dictadura militar dejaba ahora en las comunas un poder hasta ahora desconocido, lo cual favorecía, a ojos de la dirigencia del gremio, la atomización del movimiento. El trabajo del gremio se volcó a enfrentar este nuevo problema, evitando que surgieran organizaciones autónomas de carácter local y preparando dirigentes locales para que lideraran los problemas no sólo de la escuela sino de la comunidad pero sin salirse del Colegio. Según lo destacaba el Presidente del Colegio de la época, para el logro de esto fue clave la experiencia de la gente que había estado en la AGECH (Entrevista a Osvaldo Verdugo, en Batallán y Linnerud, 1994, p. 14).

La diversidad de frentes que debió afrontar el Colegio de Profesores en el nuevo período de transición democrática impidió lograr en lo inmediato un proceso real de democratización interna. La contribución de la cooperación noruega había logrado avanzar en estas materias apoyando iniciativas que apuntaron a modificar estilos de trabajo propios del sindicato tradicional, pero sin que logran mantenerse en el tiempo. Es lo que sucedió por ejemplo con

el compromiso de la participación de mujeres dirigentes en las esferas de tomas de decisiones del gremio. Como se vio, el programa de formación de mujeres líderes, las había entrenado en aspectos gremiales y pedagógicos con éxito, de hecho, al término del primer gobierno democrático (1994), la composición femenina del Consejo Nacional del Colegio es de un tercio (10 hombres y 5 mujeres).²⁵ Si bien esto era un avance, se encontraba lejos de reflejar la composición de género real del gremio: de los 118.000 afiliados al Colegio de Profesores –y constituyéndose en el sindicato más grande dentro de la Central Única de Trabajadores (CUT) de Chile– un 70% son mujeres. Dicho liderazgo tampoco se vio reflejado en las dirigencias provinciales y regionales.

Otro tanto sucedió con el apoyo a las capacitaciones para los afiliados durante el período 1988 y 1993, que consistieron en 5 Seminarios Nacionales (con participación de 100 profesores cada uno) y 53 Seminarios Provinciales (con participación de 40 profesores en cada uno). En total, la capacitación cubrió a aproximadamente 2.600 profesores. Se había utilizado la metodología de técnicas participativas y dinámicas grupales, en la forma de “talleres de aprendizaje” (entre ellos, los TED).²⁶ Los contenidos de estos fueron de difusión y comprensión de la legislación, de las políticas educacionales del gobierno y de la nueva estructuración del sistema educativo, de desarrollo de propuestas y de reflexión pedagógica impulsada por el gremio. Por otro lado, las condiciones planteadas por la AGECH, en el momento de su disolución –cuando pasa a formar parte del Colegio de Profesores–, tales como incentivar los Consejos Provinciales y Comunales de Educación, nunca fueron aplicadas (Batallán y Linnerud, 1994, p. 19).

Es que durante el primer gobierno democrático (1990-1994), a diferencia del período anterior, los objetivos de la cooperación norue-

25 Cálculo realizado sobre la base de las cifras entregadas por Batallán y Linnerud, 1994, pp. 12-17.

26 Los talleres implementados en estos seminarios son definidos como “grupos de trabajo donde se realizan intercambio de opiniones y experiencias, logrando un alto grado de participación” (Batallán y Linnerud, 1994, p. 17).

ga se volcaron a asuntos mucho más concretos vinculados con lo que era prioritario para el gremio: ya no se trataba tanto de democratizar la organización por dentro, ni tampoco de fortalecer los aspectos pedagógicos, sino de lograr “buenos productos” de las negociaciones colectivas con el Ministerio de Educación (Estatuto de la Profesión Docente), con los colegios particulares subvencionados (mejoras en las condiciones laborales) y con las municipalidades democratizadas (Batallán y Linnerud, 1994, p. 13).

En 1990 había sido enviado al Congreso un proyecto de Estatuto Docente basado en las propuestas magisteriales iniciadas por la AGECH en 1982. Ese Estatuto se aprobó en agosto de 1991 bajo el nombre de Estatuto de Profesionales de la Educación. Según Núñez, asesor del Ministro de Educación a partir de ese mismo año, este Estatuto significaba “el más claro ejemplo de un modo concertado de generar política de educación” (Núñez, 2001, p. 3). A juicio de representantes del Colegio de Profesores, en cambio, significaba “un avance objetivo en relación con la situación que vivía el magisterio en la Dictadura; sin embargo, operaba en el marco grueso heredado”, lo que implicó que el proceso de negociación y esfuerzos por concertar posiciones no obtuviera los frutos esperados. Por ejemplo, no se articuló una carrera docente profesional. Tampoco se logró un cuerpo legal que regulara el trabajo del conjunto de los docentes financiados por el Estado, discriminando entre profesores que laboran en el ámbito público municipal (fijándoseles ciertos beneficios) y en el particular subvencionado (fijándosele sólo un sueldo mínimo y estableciendo que el resto de sus condiciones laborales serían reguladas por el Código del Trabajo). Los senadores designados impidieron que los aspectos mutuamente consensuados entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores se concretaran y, finalmente, el Estatuto Docente sufrió modificaciones absolutamente contradictorias con lo prometido, agregando nuevas causales de despido, y por lo tanto, mayor inestabilidad laboral (Assael y Pavéz, 2001, p. 4).

La nueva etapa del Colegio de Profesores se caracterizó más por un giro en las formas de relacionarse con el gobierno que por profundizar la democracia interna y ampliar el espectro de acción restringida al puro ámbito de los derechos laborales. Mientras tan-

to, el problema de la participación se acentuaba a medida que se iba consolidando el proyecto educacional de los gobiernos de la Concertación. De un lado, las llamadas “leyes de amarre” condicionaron en muchos planos la nueva acción sindical. Dicha acción tuvo que lidiar, por ejemplo, con el marco dejado por la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) aprobada un día antes del inicio del gobierno de Patricio Aylwin, que, entre otras cosas, había creado el Consejo Superior de Educación (CSE).²⁷ Por otro lado, ante los ojos atónitos y los brazos cruzados del gremio, se había gestado la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación que limitaba aún más la capacidad de intervención del profesorado en la política educacional. El análisis de este último hito es aún controversial.

Desde el Colegio de Profesores se denunció que los responsables de las políticas educativas

[...] consideran que el único espacio de participación de los docentes como profesionales es la escuela y el aula; en cambio, la definición y control de políticas le corresponde a los técnicos ministeriales y a los políticos (Assael y Pavéz, 2001, pp. 9-10).

Como una forma de superar esta errada forma de concebir la participación,

[...] se propone terminar con la tendencia a recoger la opinión sólo a partir de encuestas o consultas, como fue lo que sucedió con la reforma curricular (Assael y Pavéz, 2001, pp. 9-10).

Desde el Ministerio, en tanto, se admite que la organización del proceso tuvo un carácter cupular, en donde no participó el “estado

27 Organismo de carácter autónomo, supraestatal, presidido por el Ministro de Educación e integrado por un representante de las Fuerzas Armadas, un representante del mundo eclesial, un representante de la Corte Suprema, tres académicos nominados y tres representantes de la comunidad científica. Decide en última instancia sobre propuestas tales como las reformas a los marcos curriculares para la enseñanza básica y media.

llano” del profesorado. Sin embargo, se destaca la responsabilidad del profesorado, por cuanto el espacio institucional ofrecido no fue “suficientemente aprovechado” por las organizaciones sociales.

El gremio docente mantuvo como prioridad de su agenda la reivindicación salarial, o a lo sumo, temas de organización institucional, gestión y financiamiento, por sobre la generación propia de propuestas educativas (Núñez, 2001, p. 4).

En suma, se había iniciado una transición política que respaldaba sólo en parte las demandas de las organizaciones sociales sostenidas desde la Asamblea de la Civilidad en 1986 y desde el Acuerdo Social por el NO en 1988, y sin la participación de ellas. Por su parte, el gremio de profesores había optado por una activa presencia en el reclamo de su estatus profesional (el Estatuto Docente) y de sus condiciones laborales (el aumento de sus salarios). Pero la pasividad acumulada en estos años en torno a una propuesta de carácter pedagógico permitió que el terreno vacío fuera prontamente ocupado por los profesionales en el Gobierno.

A pesar de ello, subsistía la memoria de aquellos grupos de profesores que “no fueron llamados a hacer la transición” y que continuaban sosteniendo que una real democratización de la escuela y de la sociedad pasaba porque el gremio de docentes asumiera protagonismo en la propuesta de un proyecto que apuntara realmente a democratizar las relaciones pedagógicas en el seno de la escuela.

CAPÍTULO 2. IMPACTO DE LAS TRANSFORMACIONES NEOLIBERALES EN EL TRABAJO DOCENTE Y EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA DE PROFESORES

IMPACTO EN EL TRABAJO Y EN LA VIDA COTIDIANA DEL PROFESORADO

En este apartado analizaremos las consecuencias de las grandes transformaciones neoliberales para el trabajo de los docentes chilenos. Hemos definido seis grandes consecuencias:

- la constitución de un régimen laboral dual;
- la intensificación y estandarización del trabajo docente;
- el abandono y culpabilización de los profesores;
- el deterioro de su bienestar y salud;
- el deterioro de los ambientes laborales en las escuelas; y
- las contradicciones en la identidad profesional.

CONSTITUCIÓN DE UN RÉGIMEN DUAL DE CONDICIONES LABORALES PARA LOS DOCENTES

El resultado de las políticas laborales hacia los docentes impulsadas por la Dictadura y la construcción del Estatuto Docente en el año 1990 llevaron a la materialización de, al menos, dos regímenes laborales distintos, los que operan en forma paralela.

Los profesores chilenos pueden trabajar en las siguientes modalidades: para sostenedores municipales, para sostenedores privados con subvención estatal, para corporaciones totalmente privadas sin subvención estatal.²⁸ En el Cuadro 4 se aprecia el porcentaje de profesores que trabaja en cada una de estas modalidades:

Cuadro 4. Distribución del trabajo docente

Nivel de enseñanza	Total de docentes de aula	Educación municipal %	Educación part. subv. %	Educación part. pagada %	Corporativizados
Total	120.234	55,9%	29,6%	12,8%	1,7%
Preescolar	9.997	50,5%	28,1%	21,4%	0
Básica	71.031	60,2%	28,7%	11,1%	0
Media	32.444	47,1%	39,6%	16 %	6,3%
Especial	4.865	58,5%	40,4%	11,1%	0

Fuente: MINEDUC, 2006.

El Estatuto Docente regula algunos criterios generales del régimen laboral de todos los profesores, tales como la renta mínima nacional o los beneficios por capacitaciones. A su vez, establece que los beneficios ganados a través de las negociaciones entre el Colegio de Profesores y el MINEDUC sean recibidos tanto por los profesores de la educación municipal como por los de la educación particular subvencionada. Sin embargo, los aspectos medulares del régimen laboral establecidos por el Estatuto Docente relacionados básicamente con la estabilidad laboral y las garantías para la organización sindical, sólo son aplicables al sector municipal.

²⁸ Hay un 1,7% de profesores que trabajan para Liceos “corporativizados”. Como se dijo en el capítulo anterior, se trata de establecimientos cedidos por el Ministerio a las grandes corporaciones empresariales. La relación del Estado con estas corporaciones es diferente de la que tiene con los sostenedores. Estas reciben un porcentaje mayor de subvención, la cual opera con presupuestos estables, fijados por ley, no sujetos a las tasas de matrícula y asistencia.

Los trabajadores docentes de la educación particular subvencionada, particular pagada y corporativizada se rigen por el Código del Trabajo común para todos los trabajadores chilenos. Este código, implantado durante la Dictadura, ha sufrido escasas modificaciones y se trata de un texto legal que asegura la ganancia de la empresa, dejando al trabajador en una situación de casi absoluta indefensión.²⁹

En el sector particular subvencionado son comunes las prácticas antisindicales y de precarización laboral, tales como el no pago de los meses de vacaciones escolares, el traslado de funciones para no pagar los porcentajes de antigüedad y los despidos sin explicación en caso de conflictos o por “razones de empresa”.

No es extraño entonces que, de los cerca de 80.000 profesores afiliados al Colegio de Profesores (lo que representa un 68% del total de docentes), la gran mayoría trabaje en el sector municipal de la educación. En la última elección del Colegio de Profesores (octubre de 2007), que estuvo marcada por una baja participación electoral, más del 90% de quienes votaron pertenece al sector municipal. La organización sindical docente en el sector particular subvencionado, como veremos en el capítulo siguiente, está cruzada por enormes dificultades y contradicciones.

INTENSIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO DOCENTE

La intensificación del trabajo docente se produce a partir de la incorporación de criterios de “rendición de cuentas” en el trabajo y de la crisis en las instituciones socializadoras básicas, fundamentalmente la familia, lo que “obliga” a los docentes a hacerse cargo de áreas de la socialización antes desarrolladas principalmente fuera de la escuela (Hargreaves, 1996; Esteve, Franco y Vera, 1997). Se trata de un proceso progresivo que ocurre a nivel mundial pero que en Chile adquiere características particulares y extremas, en el marco

29 Se trata de una realidad denunciada varias veces por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

de la notable influencia de las concepciones ideológicas neoliberales para la generación de políticas docentes.

La intensificación implica un aumento de la cantidad de labores y responsabilidades asignadas durante el mismo tiempo de trabajo. De hecho, los docentes se quejan muy frecuentemente las exigencias y de la sobrecarga en tiempo de labor derivadas de las políticas de “rendición de cuentas” y de evaluación, de las responsabilidades por la aplicación de diversos proyectos dentro de la escuela,³⁰ de los cambios curriculares y de la inclusión de temas que históricamente eran privativos de la vida familiar, como la sexualidad, el uso de drogas y alcohol, etcétera.

En el Cuadro 5 es posible apreciar los (escasos) minutos de descanso de que disponen los profesores durante la jornada diaria en comparación con otros países de la región.

Cuadro 5. Tabla comparativa del tiempo de descanso de los profesores en países de América Latina

País	Jornada semanal		Descanso durante el trabajo (minutos diarios)	
	30 a 40 horas sem. (%)	> 40 horas sem. (%)	< 5 minutos (%)	5 a 15 minutos (%)
Argentina	37	13	48	36
Chile	22	58	32	12
Ecuador	38	28	14	10
México	21	51	5	7
Perú	26	50	9	13
Uruguay	15	21	74	8
Paraguay	5	66	5	17

Fuente: UNESCO, 2005.

³⁰ Hoy en día en las escuelas chilenas no es raro encontrarse con docentes encargados de 3 o 4 proyectos externos aplicados en la escuela. Se trata de proyectos de otras unidades del Estado (Ministerio de Salud, JUNAEB), de entidades contratadas por los sostenedores, de consultorías externas, etc. En ese sentido, se habla de escuelas “sobre-intervenidas”, lo que va en contra de lo que recomienda la evidencia sobre cambio y mejora escolar (Fullan, 2002).

Otro aspecto clave es la gran cantidad de horas que debe pasar un profesor frente al aula durante su jornada laboral, las que están definidas en el Estatuto Docente en relación con las horas no lectivas. En el Cuadro 6 se compara esta relación con otros países de la OCDE.

**Cuadro 6. Organización del tiempo de docencia en Primaria.
Comparación internacional**

	Tiempo lectivo	Tiempo Total	% de tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	950	1365	69%
España	880	1425	62%
Holanda	930	1659	56%
Portugal	767	1505	51%
Corea	811	1613	50%
Alemania	782	1708	46%
Austria	792	1776	45%
Hungría	814	1864	44%
R. Checa	793	1920	41%
Dinamarca	640	1680	38%
Japón	617	1940	31%

Fuente: OECD, 2004.

Por otra parte, los docentes chilenos deben atender a un alto número de estudiantes en las aulas. El Cuadro 7 muestra este fenómeno:

Cuadro 7. Número promedio de alumnos por curso en países con alto rendimiento en TIMSS y PISA

País	Tamaño de la clase	Resultados Prueba TIMSS		Resultados Prueba PISA		
		Promedio Matemáticas	Promedio Ciencias	Lectura Media	Matemática Media	Ciencias Media
Austria	18,8			507	515	519
Bélgica	19,4	537	516	507	520	496
Chile	31,7	387	413	410	384	415
España	20,0			493	476	491
Finlandia	17,3			546	536	538
Francia	20,6			505	517	500
Grecia	16,5			474	447	461
Holanda	24,6	536	536	-	-	-
Irlanda	-			527	503	513
Italia	17,0	484	491	487	457	478
Noruega	15,1	461	494	505	499	500
Portugal	14,5			470	454	459
Suecia	20,6	499	524	516	510	512

Fuente: OECD, 2004.

Finalmente, siendo la profesión docente esencialmente femenina (75% en Chile), es fundamental visualizar la cantidad de trabajo doméstico realizado semanalmente por los profesores, dato que se verifica en el Cuadro 8.

Cuadro 8. Trabajo doméstico realizado por profesores en países de América Latina

País	Horas semanales de trabajo doméstico	
	20 a 30 horas semanales (%)	> 30 horas semanales (%)
Argentina	9	35
Chile	19	19
Ecuador	14	25
México	17	21
Perú	12	22
Uruguay	14	26
Paraguay	17	23

Fuente: UNESCO, 2005.

Frente a estos antecedentes, no resulta extraño que la misión revisora de políticas educativas chilenas de la OCDE planteara que “existe una subestimación, por parte del MINEDUC, del tiempo, recursos y formación cualitativa requerida por los profesores para implementar el currículum” (OCDE, 2004, p. 112).

El tema es aún más controvertido pues convive con discursos e iniciativas puntuales que tienden a tratar a los docentes como “profesionales intelectuales” o, al menos, con ciertos niveles de autonomía. Paradójicamente, las exigencias en el cumplimiento de estándares, rendición de cuentas y evaluación por puntajes en pruebas estandarizadas de aprendizaje instrumental (en Chile SIMCE y PSU) hacen que la labor docente cuente cada vez con menos autonomía y discrecionalidad.

ABANDONO Y CULPABILIZACIÓN DE LOS DOCENTES

La “culpabilización” está estrechamente relacionada con el fenómeno de intensificación del trabajo docente. Con frecuencia, asistimos a una especie de “evaluación social del trabajo de los profesores” a través de los medios de comunicación, los que se basan

en los resultados de las mediciones estandarizadas de aprendizajes instrumentales. Pocas veces estas evaluaciones culpabilizadoras consideran que los resultados dependen en un 70% u 80% del origen sociofamiliar de los estudiantes y no de variables que puedan ser manejadas por las escuelas y los docentes (Cornejo, 2007).

Aún cuando no existe una fundamentación científica de este fenómeno, lo cierto es que la opinión pública chilena tiende a responsabilizar de los malos resultados escolares a los profesores (Coleman, 1966; Cornejo, 2007; LLECE/UNESCO, 2000).

Por otra parte, es fácil explicar el abandono de los docentes si se analizan las escasas estructuras de apoyo a la labor pedagógica que existen en Chile. El Ministerio de Educación posee potestades y capacidades pedagógicas muy limitadas para apoyar dicha labor. En última instancia, son los llamados “sostenedores educacionales” quienes toman las principales decisiones curriculares y de personal en las escuelas. Sin embargo, estos han demostrado que cuentan con una capacidad técnico-pedagógica casi nula (véase el capítulo 1). En general, carecen de equipos técnicos o curriculistas y tampoco brindan apoyo a los docentes en las escuelas (OCDE, 2004). Ningún país en el mundo que obtenga o que se proponga obtener buenos resultados educativos ha dejado de construir un sistema de apoyo para los docentes dentro de las escuelas desde las instancias de administración intermedia o local y/o desde los niveles de administración central.

DETERIORO DEL BIENESTAR Y DE LA SALUD DE LOS DOCENTES

La literatura sobre salud docente, salud mental y bienestar emocional es bastante reciente, sobre todo en América Latina, pero muestra una tendencia muy clara hacia el deterioro de la salud de los profesores. Esta literatura, en general, muestra evidencia respecto de tres grandes entidades:

a) *Salud física docente*: sobresalen aquí las altas tasas de disfonías y enfermedades cardiovasculares, co-morbilidad y trastornos músculo esqueléticos.

b) *Salud mental docente*: se destacan aquí las altas tasas de trastornos depresivos y ansiosos. En el Cuadro 9 se presentan los principales trastornos de salud mental de los docentes chilenos:³¹

Cuadro 9. Principales trastornos de salud mental de los docentes chilenos

Trastorno mental	% Profesores	% G. de referencia	% Nacionales
Depresión mayor	32%	22,8%	9-11%
Trastornos de ansiedad	25,7%	11,4%	12-16% (sin datos comparables)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Salud, 1999 (citado en Valdivia, Avendaño, Bastías, Milicic, Morales y Scharager, 2003) y del estudio de Vicente *et al.*, 2002.

Las cifras hacen referencia al porcentaje de docentes que ha sufrido “depresión mayor” en algún momento de su vida laboral, y son aún más impresionantes si se considera que cerca de un 80% de estos docentes no se atiende por miedo a las licencias extendidas y a la posibilidad de perder el empleo. Una estimación bastante conservadora plantea que más de 350.000 niños son educados hoy por profesores con depresión que no se están atendiendo (Valdivia, Avendaño, Bastías, Milicic, Morales y Scharager, 2003). Es fácil inferir las alteraciones en los procesos de aprendizaje y en el ambiente de la sala de clases a que da lugar esta situación.

c) *Malestar psicológico*: se destacan aquí los estudios sobre “estrés docente” y “*burnout*”, los que revelan altísimos niveles de desgaste en el profesorado. Por lo general, las autoridades cuestionan estos resultados por estar basados en reportes dados por los mismos docentes. En el Cuadro 10 se pueden apreciar los niveles comparativos de desgaste emocional informados por docentes latinoamericanos.

31 El grupo de referencia está constituido por personal paramédico de los centros de salud de urgencia. Este grupo de referencia fue utilizado en un conocido estudio de salud laboral de docentes chilenos (Valdivia, Avendaño, Bastías, Milicic, Morales y Scharager, 2003).

Cuadro 10. Niveles de desgaste reportados por profesores

País	Bajo	Medio	Alto
Argentina	43	17	40
Chile	37	20	43
Ecuador	71	17	12
México	69	18	13
Perú	66	22	13
Uruguay	50	21	29

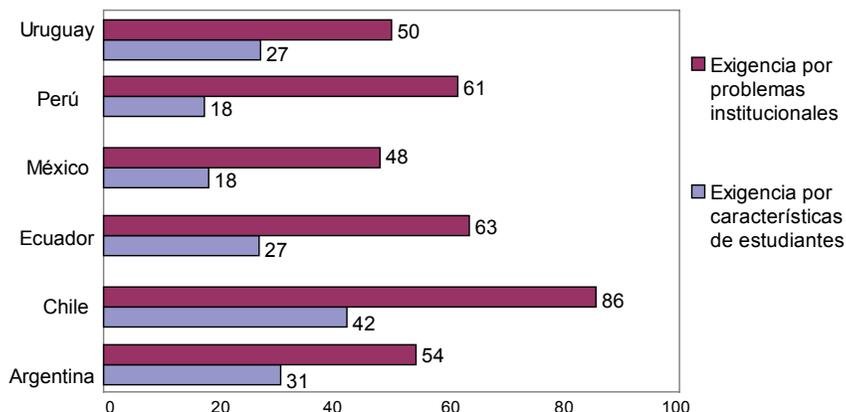
Fuente: UNESCO, 2005.

DETERIORO DE LOS AMBIENTES DE TRABAJO DOCENTE

Con respecto a este problema se realizaron muy pocas investigaciones pero, en general, coinciden en que la calidad de las relaciones laborales entre los docentes se ha deteriorado progresivamente durante los últimos años, situación que parece evidente teniendo en cuenta los antecedentes presentados más arriba. Sin embargo, los profesores consideran como principal fuente de ese deterioro –por sobre las exigencias de los estudiantes y sus familias– las particularidades de su vínculo con otros colegas. El estudio de Becerra plantea que este deterioro tiene que ver básicamente con dos características de esas relaciones: la frialdad y lo que ella llama “comentarios evaluativos informales”, lo que se conoce en Chile como “pelambre” o “conventillo”.

La UNESCO (2005) coincide con estas apreciaciones, si bien su estudio se centra en las fuentes de exigencia (estresores) percibidas por los docentes, tal como se aprecia en el Cuadro 11.

Cuadro 11. Fuentes de exigencia según los docentes



Fuente: UNESCO, 2005.

IDENTIDAD PROFESIONAL EN CUESTIONAMIENTO

En los discursos oficiales de la reforma de los 90 se insiste en la idea de profesores con mayor autonomía, discrecionalidad y capacidad de investigación, lo que incluso llevó a que algunos hablaran de una “segunda profesionalización”. Sin embargo, al menos dos elementos entran en contradicción abierta con este discurso: por un lado, la intensificación y estandarización de las condiciones de trabajo; y, por otro, la falta absoluta y flagrante de participación de los docentes en el diseño y desarrollo de las políticas educativas y de profesión docente.

En este contexto, vale preguntarse sobre cuál es la identidad profesional de los docentes. Varios estudios históricos plantean que, con la estructuración de un Sistema Nacional de Educación, en la primera mitad del siglo xx, el núcleo de identidad laboral de los docentes estuvo dado por su condición de “representantes del Estado nacional” y por su sacrificio, también llamado “apostolado”. Este ha sido definido como un sentido intrínseco de renuncia y sacrificio, una profesión para la cual bastaba con la vocación y que no requería del

manejo de conocimientos complejos, ni de un aprendizaje permanente, ni de recursos tecnológicos, ni de una dedicación de tiempo completo (Robalino, 2005). A mitad del siglo xx, con la expansión de la idea del manejo racional y tecnificado de los currículos nacionales, aparece un tercer núcleo de identidad: la del docente como experto técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza. Este sería un ejecutor especializado y eficaz de las normas institucionales y de la didáctica escolar generada desde el Estado y sus círculos especializados (OPECH, 2007).

Estos núcleos de identidad entran en crisis después del golpe militar. En las políticas de los años 90 es imposible no apreciar ciertas reminiscencias de la visión del docente como aplicador de técnicas y metodologías inventadas y probadas por otros. Aquí los docentes siguen siendo pensados –y continúan pensándose a sí mismos– como ejecutores de currículos y de reformas, como objetos de capacitación para la implementación y no para la generación de conocimiento, ajenos al debate intelectual y al diseño de políticas. Hoy se ha roto esa identidad de representante del Estado nacional, porque la Dictadura liquidó la condición de funcionario estatal del docente. Podríamos decir que actualmente conviven, contradictoriamente, estos viejos núcleos de identidad docente, basados en la imagen del técnico aplicador, con nuevos núcleos de identificación que giran en torno a la victimización y la culpabilización (Guerrero, 2005). A estol habría que agregar la mirada, aún muy marginal en Chile, del docente como intelectual transformador, comprometido con su entorno social (Giroux, 1997; Freire, 1968).

Sin un relato coherente que, desde los propios involucrados, de cuenta de lo que significa ser docente en el actual contexto neoliberal, es muy difícil superar la tremenda crisis de sentido por la que atraviesa la educación chilena y la condición docente en particular.

EL CASO: EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO (1997-2007)

PRIMER ANTECEDENTE: TALLERES DE EDUCADORES Y PODER POPULAR (1970-1973)

La aprobación del Decreto que creó los Talleres de Educadores (1972) fue uno de los pilares de la nueva orientación educacional del gobierno de la Unidad Popular en el contexto de lo que se entendió por Política de Educación Permanente. Tal política ofrecía una salida a la profunda crisis que afectaba al sistema educacional, y no pasaba sólo por una reforma de métodos. Como lo habían comprendido técnicos y profesionales de la educación, la crisis era de carácter “estructural”. Según se argumentó, ella era producto del desarrollo contradictorio del capitalismo dependiente, también en crisis, y de la inserción del sistema educativo en este. En ese contexto, la educación pública no habría alcanzado a situarse a la par de cambios tales como la revolución científico-técnica, la urbanización, la irrupción de los modernos medios de comunicación de masas, sobrellevando aún muchos elementos de la educación decimonónica.

Un período considerado como de “transición revolucionaria” requería, más que reformas técnicas, buscar respuestas para problemas de orden socioeducacional. Expresión de la crisis era la contradicción patente entre la violenta expansión que sufrían las matrículas y las estructuras, recursos y mecanismos de administración del sistema educacional. Entre 1970 y 1973, la matrícula del sistema de educación formal experimentó un incremento sin precedentes: un promedio anual de 6,5%, el más alto registrado hasta entonces. La cobertura de todo el sistema se elevó desde el 47% (1970) hasta el 54,5% (1973) de la población de 0 a 24 años de edad. En la enseñanza especial la expansión fue de casi el 55%, en la educación parvularia fue del 53%, en la enseñanza media fue del 32% y en la educación superior fue del 101%. Las construcciones escolares, por su parte, superaron los 79.980 m² en 1970 y en 1971 llegaron a una superficie de 195.468 metros cuadrados (Núñez, 2003b, pp. 17-18). El problema era, en pocas palabras, una “explosión educacional” sobre un aparato organizado para una enseñanza elitista y

no masiva, con una infraestructura débil y anticuada. Se reavivaba, esta vez desde la propia política educacional, una vieja aspiración basada en la radical experiencia reformista de la década de 1920 que criticaba la carencia de organicidad, coherencia y unicidad del sistema educacional chileno. Este, según la crítica, se encontraba, en la práctica, compuesto por una agregación de varios sistemas, con roles, calidad, composición de clases y objetivos diversos y hasta contradictorios entre sí.

Los fundamentos para la nueva política educacional del gobierno de la Unidad Popular los dio el Primer Congreso Nacional de Educación. Este congreso reunió, por primera vez en la historia, no sólo a los docentes sino a otros sectores, como los estudiantes, padres de familia, trabajadores y vecinos de diversas tendencias ideológicas, para que propusiesen las líneas fundamentales de una política educacional.³² Haciéndose eco, en parte, de las históricas aspiraciones y críticas de las iniciativas educacionales impulsadas desde la década de 1920, recomendó la organización de un Sistema Nacional de Educación que poseyera las siguientes características: “*pluralista* en su orientación, *integrado* en su estructuración, *democrático* en su participación y orientado a servir a la persona y a la sociedad en su interrelación orgánica, y *descentralizado* y desconcentrado en su administración”. El Sistema Nacional de Educación debía estar planificado, según se decía, “con un espíritu de participación plena del pueblo a través de sus instituciones públicas, privadas y comunitarias” (MINEDUC, 1972, p. 53. El destacado es nuestro). Sobre la base de acuerdos unánimes de este Congreso, surgen dos importantes documentos el primero es el de la Democratización de la Enseñanza (aprobado como Decreto el 6 de marzo de 1973, luego de una serie de rectificaciones); el segundo –que no superó nunca la etapa de Informe– llevaba por nombre: Escuela Nacional Unificada (ENU).

32 En el Congreso participaron 928 delegados oficiales de todo el país: 555 en representación del sector educacional; 157 en representación de los trabajadores sindicalizados, padres de familia y organismos comunitarios (vecinales y femeninos); 176 del sector estudiantil; 40 de otros organismos (directivas de los partidos políticos de todos los colores, iglesias, colegios profesionales, organizaciones culturales, etc.) (Núñez, 2003b, pp. 25-6).

Ambos documentos tuvieron extrema relevancia en la formulación, aplicación e implementación gradual de la transformación del sistema educacional chileno. El documento de la Democratización reglamentaba la implementación de la participación popular a nivel administrativo de modo de asegurarla en cada paso de la toma de decisiones. Así como se habían creado los Comités de Producción, de Administración, de las Empresas del área social, de los Centros de Reforma Agraria, de los Consejos y Comités Paritarios de Salud como parte de la política de Democratización global de la sociedad chilena conducida por el gobierno de Salvador Allende, se creaban ahora los Consejos de Educación. Estos tendrían por objetivo “resguardar la participación de los trabajadores de la Educación, de los padres y apoderados, de los estudiantes, de la comunidad organizada y de los trabajadores de la ciudad y el campo, en la dirección, administración y gobierno de los servicios de educación y cultura y el acceso seguro de todos ellos a su pleno goce y disfrute” (Decreto 224 en *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 12 de abril de 1973, p. 2). Por otro lado, el Informe de la ENU se preocupaba de fundamentar la gradual implementación de un sistema en donde “ya no habría más una rama de la Educación para la clase alta, otra para la clase media y otra para la clase obrera, sino *una sola escuela* en donde se formarían *todos los chilenos*” (MINEDUC, 1972, p. 95. El destacado es nuestro).

Los Talleres de Educadores y la “nueva democracia”

La política de democratización de la enseñanza del gobierno de la Unidad Popular había tomado la figura de un Decreto (el 224), sin embargo, “no debía entenderse como tal, sino como un proceso de participación” en el cual el Decreto de Democratización apenas significaba un “respaldo legal” para facilitar el desarrollo de la política. Lo que realmente importaba era el modo en que se entendía la participación. En este contexto, el perfeccionamiento docente consistía en “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 no

sólo debía “anticipar” nuevas relaciones sociales “no-competitivas y solidarias” sino yuxtaponerse a las ya existentes “competitivas y verticales”. Significaba “cambio” en un nuevo y más amplio sentido (Vera Godoy, 1989).

En las “Conquistas y metas educativo-culturales del gobierno popular para el período 1971-1972” se anunciaba como uno de los objetivos de la política educacional “promover la participación democrática, *directa y responsable* de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional” exponiéndose las “Bases para una política de perfeccionamiento”. Según lo señalaban los documentos, la política de perfeccionamiento debía adecuar su estructura y su acción a los organismos administrativos y de participación, es decir, a los Complejos Educativos Locales (escuelas, liceos, universidades, etc. 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 estas mismas unidades 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 era el siguiente: la Unidad Local de Perfeccionamiento determinaría por sí misma las formas de trabajo más adecuadas para la realización de su labor, y el reconocimiento de sus actividades correspondería a la dirección del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Como modalidad se sugerían los Talleres de Educadores (TE) definidos como una agrupación de trabajadores de la educación en torno a un proyecto específico tendiente a la solución de un problema local, regional o nacional. Así, podrían darse talleres de problemas generales de la educación, interdisciplinarios, de orientadores, de profesores jefes, de asignaturas, etc. 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, s/d).

La nueva política de perfeccionamiento se definió según las siguientes características: a) como un *compromiso consciente* en donde no se trataba de cumplir porque se obtenía un 5% de recompensa o porque era obligación sino porque significaba la posibilidad de participar en la construcción de un proyecto y ejecutarlo; b) como una *adecuación* a los planes de desarrollo económico, social y educacional de la nación en donde no se trataba sólo de ampliar los conocimientos desvinculados de las necesidades del país; c) como una *planificación* científica y democrática que asegurara la adecuada correlación con la política educacional del país y la participación de la comunidad; d) como una forma de trabajo *socializada* de las que se encontraban excluidos el paternalismo, el verticalismo y la burocracia que eran tres rasgos que aún predominaban en la concepción pedagógica vigente. Esta última fue considerada como una característica especialmente significativa en cuanto contemplaba la preparación para una democracia en construcción, en donde la tarea del educador era la de motivar al alumno a entablar relaciones de solidaridad (no competitivas), democráticas (no autoritarias) y socializadas (no individualistas).

En esta línea, el Taller de Educadores era “la forma” de materializar formas socializadas de trabajo en equipo. Como lo expresa Rodrigo Vera, esta modalidad específica del trabajo docente debía ser: *permanente* –lo que se había conquistado a través del Decreto 538 que incluía 18 días al año dedicados a perfeccionamiento–; *masiva*, en cuanto el taller estaba abierto no sólo para los docentes sino para todos los trabajadores de la educación; *descentralizada* desde el punto de vista administrativo de tal modo que asegurara agilidad y adecuación a las características de cada región; y *unificada*, en tanto incluía a todos los trabajadores de la educación sin distinción de niveles o funciones y en cuanto apuntaba a la constitución de un profesor único de pedagogía (Vera Godoy, 1989).

El inicio de esta experiencia se vinculó a la designación de Rodrigo Vera como Coordinador del CPEIP en noviembre de 1970.³³ Según sus propias palabras, los Talleres de Educadores (TE) “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 autorregulado, 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 es un sistema como tal”. Esta idea de la reflexividad sobre la propia práctica, en grupo chico, autorregulado, debe entenderse, según lo señala Vera, 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 entendió como parte de la preparación para vivir una “nueva democracia, democracia que pasa por la transformación del sujeto y la transformación de la propia práctica”. La idea que se encontraba detrás de esta concepción del mejoramiento educativo era pensar cuál era la manera más adecuada de producir cambios reales y profundos, docentes mejores y más eficaces, con competencias acrecentadas. La lógica era que esto sólo podía lograrse a través de generar un proceso participativo con los propios profesores. Según Vera, tras esta concepción del mejoramiento educativo existía una crítica implícita: no es *otro* el que me viene a enseñar, sino que *yo* tengo que tener la capacidad de solucionar mis problemas.

Los TE surgieron de un proceso democrático de creación e invención colectiva, en donde el rol de su Coordinador era “conducir un proceso de participación y reflexión donde la consigna era cómo imaginar un sistema de perfeccionamiento permanente capaz de acompañar un proceso de cambio, un proceso de reforma. [...] Se

33 Dada la escasez de documentación sobre los Talleres de Educadores, se realizaron dos entrevistas a Rodrigo Vera Godoy, Coordinador General del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) entre 1970 y 1973. Además de Coordinador, Rodrigo Vera es educador, doctorado en la Universidad de Lovaina en 1969 y ex-militante del Movimiento de Acción Popular Unitario (MAPU). Las entrevistas fueron realizadas en su actual lugar de trabajo (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, los días 24 de enero y 15 de junio de 2005.

fue construyendo una mística, se va asumiendo como una propuesta propia de los profesores que estaban siendo consultados por un ‘Estado dialogante’. Entonces, finalmente, lo que le daría más sustentación a esta propuesta, es que son los profesores quienes querían esto”.

En su aspecto más orgánico, los TE se generaron a partir de un documento que fue siendo aprobado y discutido, primero con “treinta y luego termina con trescientos sesenta profesores de Filosofía discutiendo. En Ciencias Sociales pasa algo similar. Se va enriqueciendo, se va puliendo”. Estos eran coordinados desde el CPEIP y se aplicaban a las siguientes asignaturas: Filosofía, Ciencias Sociales y Castellano. Más tarde se agregó Francés. Ellos contaban, para su implementación, con un set de material bibliográfico clave que se repartía en todos los liceos en forma gratuita. Según recuerda Vera, “yo reuní a los catedráticos más importantes de cada asignatura, básicamente a los de la Universidad de Chile. Ellos diseñaron un material renovado para cada asignatura, lo que significó un esfuerzo, un apoyo bibliográfico importante. Esto generó un movimiento de profesores de Filosofía, Ciencias Sociales y Castellano de las Universidades para que se vincularan al sistema escolar. Yo traté de rescatar la intelectualidad que estaba en las Universidades con el objeto de elevar el nivel de información, de conocimientos”.

La democratización de la educación se había convertido en un problema central para la Unidad Popular. Y a la educación le tocaba la no menor tarea de asumir la causa de la democratización del país. El rol de Vera, según sus propias palabras, consistió en encabezar “un proceso de construcción de consenso, pues la gente de la Unidad Popular estaba de acuerdo con que estos Talleres de Educadores eran una forma adecuada, legítima y necesaria de incorporar un dinamismo de cambio, una fuente de transformación educativa del sistema”. En esta línea, lo que importaba era destinar los esfuerzos a “construir actores capaces de vivirla [la democracia] e impulsarla”. Se tenía clara conciencia de la necesidad de “desarrollar un docente integral, un docente que no era sólo trabajo, sino también padre, ciudadano. Y, en la medida en que el docente se construyera como ciudadano, no sólo como docente, su quehacer educativo se vería

enriquecido con esta participación ciudadana. En este sentido, los encuentros de educadores eran una fiesta, una convivencia, de pasarlo bien, de expresiones artísticas. Teníamos ya una concepción de que el sujeto que podía estar favoreciendo la construcción de una sociedad más justa [dependía de que] estuviera encontrando en este proceso satisfacción a muchas de sus aspiraciones sociales y personales”.

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.³⁴ Recién en 1973 se había logrado implementar un conjunto de aspiraciones pedagógicas incubadas desde 1924. Los Talleres de Educadores fueron estigmatizados como parte del Plan ENU y barridos de la política educacional, mientras Rodrigo Vera, en su condición de Coordinador del CPEIP, se exilió en la Argentina. Sólo después de un lento pero profundo proceso de rearticulación social posgolpe (1973-1979), se volvieron a retomar las ideas de los Talleres de Educadores, consolidándose al amparo de los Grupos de Renovación Pedagógica de la década de 1980.

SEGUNDO ANTECEDENTE: LOS GRUPOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (DISIDENCIA DEL SINDICATO TRADICIONAL) (1981-1987)

Un mes y un día después del Golpe de Estado de 1973, se publicó el Artículo 1.401 que señalaba lo siguiente: “La nueva política educacional ya no justifica el funcionamiento de los llamados Talleres de Educadores... en consecuencia es necesario derogar el

34 Aparte de la experiencia de la Asociación General de Profesores de la década de 1920, cabe mencionar la agrupación de profesores de Talca que publicó la polémica revista *Nervio* (1934-1936), los encargados de redactar el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (1947), los encargados de implementar el Plan Experimental en San Carlos (1945) y las Escuelas Consolidadas (a partir de 1953).

Decreto que les dio creación en 1972”. Firmaban el Comandante en Jefe del Ejército, y a la vez Presidente de la nueva Junta de Gobierno, Augusto Pinochet Ugarte, y el recién asumido Ministro de Educación, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez.³⁵

La reestructuración global de la política educacional y docente de la dictadura militar asumió un nivel tan alto de radicalidad y autoritarismo que resultó difícil tomar como bandera de lucha la reversibilidad del proceso. La rearticulación de las organizaciones magisteriales iniciada en 1977 apenas apuntó a “suavizar” los impactos producidos. El más importante de ellos (por afectar no sólo la vida laboral y profesional sino también personal), fue la brusca baja de sus remuneraciones.³⁶

La magnitud de los cambios en las condiciones laborales del profesorado hizo, como es lógico suponer, que las primeras voces críticas se enfocaran en el análisis y balance de los mismos. La mayoría de las conquistas magisteriales de antes de 1973 fueron derogadas, de manera que “lo laboral” asumió mucho más protagonismo que “lo pedagógico”. El proceso de rearticulación del movimiento sindical magisterial durante la dictadura militar fue muestra de aquello.

Los esfuerzos de la AGECH formaban parte de los primeros pasos hacia la constitución de un movimiento de resistencia magisterial. Dicho movimiento fue definido, por las propias bases, como “la creación de instituciones de tipo cooperativo y cultural, la formación de entidades de investigación educacional independientes y los grupos de reflexión formados por estudiosos, académicos y/o ex autoridades educacionales y los intentos realizados en provincias y, sobre todo, en la Región Metropolitana de constituir organizaciones gremiales nacidas de la base del cuerpo docente, ajenas a la influencia gubernamental y atentas a representar las reales necesidades y demandas de su base” (*Boletín ACUPAC*, 1980).

35 *Diario Oficial de la República de Chile*, “Deroga Decreto N° 538 de 1972”, Santiago de Chile, 6 de noviembre de 1973, p. 10.

36 Entre 1972 y 1981 las remuneraciones cayeron aproximadamente en un 15% para el profesorado de Enseñanza Básica y en un 22% para el profesorado de Enseñanza Media (PIIE, 1984).

Y, pese a que todavía se encontraba en una etapa inicial –pues no eran muchos los que se atrevían a participar de actividades públicas de resistencia por esos años–, aparecieron los primeros “conflictos internos”. Pavéz comenta al respecto que en su militancia como comunista en la clandestinidad “iba informando de estas reuniones a los viejos y ellos decían: ‘no, ahí está toda la gente del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), los ultras, no es este el camino, compañero’”.

La disputa respecto de lo que debía primar en el proceso de rearticulación magisterial –si los intereses de las orgánicas partidistas o los propiamente sindicales– se iría acentuando a medida que el proceso de resistencia se iba consolidando y haciendo más propositivo. Pavéz había optado, según cuenta, por los intereses sindicales, los que tenían directa relación con la forma en que las bases del profesorado, y no los partidos políticos, se planteaban la reconstrucción del tejido social. El conflicto entre la autonomía de los intereses gremiales –sin desestimar una postura política– y aquellos de las orgánicas políticas –que, por lo general, debían responder a diseños prefabricados fuera del gremio– tensó la actividad sindical del magisterio durante toda la Dictadura.

El caso del DECAL Zona Oriente

Un ejemplo de cómo se expresaron estas tensiones en el movimiento del profesorado ocurrió para la coyuntura del plebiscito de 1980. Aquí, bajo vigilancia militar, la ciudadanía fue convocada a pronunciarse por una Nueva Carta Fundamental creada por la Junta Militar y los técnicos que la apoyaban. Se trataba de legitimar constitucionalmente los cambios impulsados y de aprobar la prolongación del gobierno por ocho años más.

El conflicto dentro de la Coordinadora Metropolitana se desató a partir de la discusión acerca de cuál sería la postura a asumir frente al plebiscito. En una Asamblea convocada durante septiembre de 1980 y en donde asistieron masivamente los profesores, la Zona Oriente quiso leer una declaración en donde manifestaba una posición disidente a la postura unitaria acordada por la Directiva.

Un número de la revista *El Pizarrón*, publicación que circulaba en forma clandestina y que se ocupaba tanto de los problemas educacionales como de la suerte del proceso de reconstitución sindical magisterial, describió el incidente: “El presidente de la reunión y dirigente de la Metropolitana intentó no ceder la palabra a la compañera de la Zona Oriente que, en cumplimiento de un mandato de sus bases, debía leer públicamente la declaración correspondiente. Se permitió el presidente dudar de la representatividad de la declaración, así como acusar a la Zona de que no había querido asistir a la reunión donde se trató el tema del plebiscito. Según la comisión zonal Oriente, no fueron citados; según la directiva metropolitana, sí lo fueron. La asamblea exigió que se permitiera la palabra a la Zona Oriente. Fue leída la declaración y comenzó el revuelo ya que la Zona Oriente llamaba a la abstención, en tanto que la Metropolitana llamaba a votar ‘no’”.

A juicio de los autores del artículo, esta reunión sería recordada como un hito clave en el proceso de reconstitución del sindicato de trabajadores de la educación. Era una de las primeras reuniones masivas de profesores, luego del largo y dificultoso proceso de reagrupamiento iniciado en 1977. Por otro lado, la reunión había expresado un conflicto que sintetizaba lo que serían las continuas tensiones y discusiones sobre la naturaleza del sindicato magisterial. El artículo era crítico hacia la postura adoptada por la directiva de la Coordinadora Metropolitana. Consideraba que en ella “persistían vicios tradicionales del sindicalismo” lo que la hacía caer en una actitud de “prepotencia política”. A juicio de los articulistas, “en las materias sindicales valía el principio de subordinación y respeto de las mayorías” y, de lo contrario, no se explicaba la existencia del sindicato. Sin embargo, en cuestiones de posición política frente a una coyuntura, como lo era en este caso el plebiscito, lo que cabía hacer era “la discusión y la formación de consensos”. El artículo finalizaba con algunas consignas tales como: “NO a la reconstitución sindical por decreto, desde arriba, SÍ a una organización que se desarrolle en y desde la base” (*El Pizarrón*, n^o 12, 1980, pp. 56-59).

La tensión que afloró entre Directiva y Base, según lo recuerda Isabel Guzmán –una integrante del grupo disidente– era una dis-

puta entre los requerimientos de control desde algunas orgánicas políticas y los anhelos de autonomía desde quienes no se sentían representados por ellas: “‘nosotros’ éramos DECAL y Coordinadora. Y en ese proceso [en el] que nos reuníamos en la Plaza Ñuñoa todas las semanas, religiosamente, todos habíamos sido militantes, teníamos esa cultura de la disciplina. En la DECAL había ex MAPUS, MAPUS, ex PCR, PCR, PC, PS, muchos independientes. Había ‘ex’ y ‘no ex’. Eran más los independientes. Teníamos más poder, no sé si más en número. También éramos más mujeres. La otra cosa que nos unía, además, [era] que todos habíamos vivido el Golpe en la Universidad, recién saliendo de la U.; teníamos bastante energía; como que [no] se nos había cortado el impulso, a los de la Zona Oriente y por lo que nos odiaban porque éramos anarcos ‘por examen de sangre’ como nos decían [...] porque resulta que siempre hacíamos las cosas con un sentido, nos daba lo mismo las órdenes de los partidos [...] Y nosotros armábamos la historia, y no nos venían a muñequear antes de las Asambleas, cuando se juntaban todos los profes de la Coordinadora de las distintas zonas [...] Por ejemplo, por la discusión del plebiscito por si se votaba o no se votaba, nosotros en la Oriente teníamos la lógica de la abstención, el PC llamó a votar. Y ahí las discusiones eran tremendas. Y nosotros sentíamos que siempre se andaba buscando quién nos manejaba, y no nos manejaba nadie. Éramos una tropa de mujeres ‘bien paradas en el mundo’, entonces no era tan fácil manejarlos” (Isabel Guzmán, entrevista del 16 de diciembre de 2004).³⁷

El conflicto representaba, además, un hito fundacional. Marcaba, en el seno del movimiento de resistencia magisterial, el inicio de un discurso divergente de la concepción sindical tradicional y hegemónica en la CME.

Para el proceso de municipalización, que en el caso de la comuna de Ñuñoa se inició en 1981, el DECAL Oriente también tomó una posición propia. En ese momento los temas clave a discutir eran la

37 Esta entrevista a Isabel Guzmán se realizó en la sede del Colegio de Profesores en Santiago. Si bien ella no nos lo dijo, concluimos que Isabel es la mujer a quien se le impidió leer la declaración en la Asamblea en el Teatro Luis Campino.

privatización, la descentralización y la municipalización. Pero para este DECAL la lucha gremial debía incluir “la cosa más pedagógica”, además de “las cosas de política educativa como cosa global y las cosas de reivindicación laboral”. “Nosotros, a todo eso le llamábamos ‘gremial’... y se dividía en tres cosas distintas. Y nosotros peleábamos como locos con los de las otras zonas” (Isabel Guzmán, entrevista del 16 de diciembre de 2004). Pese a compartir con la CME las críticas a la reestructuración educacional y al rol del Colegio de Profesores, el DECAL Oriente se fue convirtiendo en un grupo disidente y con voz propia. Y fue en ese trabajo autónomo que comenzaron las relaciones con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Pedagógicas (PIIE). El PIIE ofreció apoyo logístico y asesoría académica. De esta manera, si las actividades del DECAL Oriente se inclinaron a considerar “lo pedagógico” como un elemento más del trabajo sindical, ahora, con el apoyo institucional brindado, lo harían de un modo mucho más sistemático, con metodologías concretas de trabajo y desarrollando una alternativa pedagógica de orientación democrática.

El caso del Grupo Espacio

Hacia fines de la década de 1970, el PIIE se convirtió en un importante referente para los profesores interesados en desarrollar una línea de trabajo pedagógico con orientación democrática. Rodrigo Vera, quien había dejado sus funciones como Coordinador del CPEIP, regresaba a Chile de su exilio en Buenos Aires, en donde había sido invitado a trabajar en el Centro de Investigaciones Educativas (CIE), una institución en formación perteneciente a los jesuitas. Su actividad en el CIE le había permitido desarrollar una línea de trabajo vinculada al Trabajo y el Perfeccionamiento Docente en la que buscó reproducir su experiencia como coordinador de Talleres de Educadores en el CPEIP durante el gobierno de la Unidad Popular. Vera había intentado reimplementarlos en distintos lugares de Argentina, “tratando de validar la propuesta, de hacerla visible, como un elemento transformador de la práctica”. Formó grupos que duraron aproximadamente nueve meses y el mismo los coordinó y sistematizó. En Chile había impulsado el perfeccionamiento a través

de Talleres de Educadores; sin embargo, comenta, “no había tenido ni el tiempo ni la posibilidad de sentarme a mirar qué pasaba... y eso lo hago en Argentina” (Rodrigo Vera, entrevista realizada el 15 de junio de 2005). Aquí estudió la Investigación Protagónica a la que define como “una metodología de conversación sobre las prácticas, que básicamente es la utilización de unas distinciones conceptuales en el ejercicio conversacional sobre lo que uno hace y que está basado en una ‘epistemología del episodio’, esto es: compartir episodios, sesión por sesión, y analizar el episodio. *En ese episodio, en esa unidad de práctica, está todo el universo pedagógico, está toda la concepción pedagógica*”. La metodología se basa en que quien hace un análisis necesita reconstruir su concepción pedagógica para modificar la concepción y la práctica. Al respecto, Vera señala que “ahí entro ya muy fuertemente al constructivismo, en definitiva donde lo que prima no es lo objetivo sino las subjetividades que se encuentran en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Rodrigo Vera, entrevista realizada el 15 de junio de 2005).

En la Argentina, Vera estudió y se autoeducó como coordinador de ‘pequeños grupos’ aplicando la técnica del Grupo Operativo del psiquiatra Enrique Pichón Rivièrè. Este se definía como “un grupo centrado en una tarea y tenía por finalidad ‘aprender a pensar’ en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes”. Según la definición misma de Pichón Rivièrè, la técnica “tampoco está centrada exclusivamente en el grupo como en las concepciones gestálticas, sino en cada ‘aquí-ahora-conmigo’”.³⁸ El Grupo Operativo debe estar constituido por un *coordinador* que ayuda a los miembros a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las

38 La técnica del grupo operativo fue creada originalmente por el equipo de Pichón Rivièrè en el año 1946 cuando, estando a cargo del Servicio de Adolescentes del Hospital Neuropsiquiátrico de Hombres de la Ciudad de Buenos Aires, se hizo necesario formar con un grupo de pacientes un equipo de enfermeros para el servicio (véase el *Diccionario de Psicología Social*, en <http://www.galeon.com/pcazau/dipi.htm>, basado en Enrique Pichón Rivièrè, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, I, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1981, 6ª edición. Véase también del mismo autor “El investigador como agente de cambio”, en <http://www.espiraldialectica.com.ar/9-5-66.htm>).

ansiedades básicas, y por un *observador*, por lo general no participante, cuya función es recoger todo el material expresado verbal y preverbalmente en el grupo, con el fin de realimentar al coordinador en un reajuste de las técnicas de conducción y al resto de los integrantes del *grupo*.

Si bien las técnicas operativas de Pichón Rivière se utilizan en la actualidad “no sólo en la formación de psicólogos, sino también en la creación publicitaria, el trabajo institucional, la formación de líderes o incluso el estudio de la dirección e interpretación teatral”, su inserción en la realidad del profesorado chileno tuvo un objetivo fundado en lo social y político.

Luego de su experiencia en la Argentina, Vera logró un mayor perfeccionamiento y complejización de los antiguos Talleres de Educadores implementados durante la Unidad Popular. Ahora contaba con una metodología que llevaba a un campo más sistemático el análisis de la práctica pedagógica. Al integrarse al PIIIE en 1979, reimpulsó los Talleres de Educadores estableciendo nexos con el DECAL Oriente. Según lo señala Isabel Guzmán, integrante de este grupo, es gracias a esta conexión con Rodrigo Vera que se inició, dentro del grupo DECAL Oriente, una reflexión más amplia también sobre la Dictadura, ya que los talleres estuvieron “muy centrados en lo pedagógico tratando de ver una Escuela para la Democracia, democrática en sí misma y que formara para la Democracia” (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005). En esta orientación, se trataba de entender la Dictadura no sólo como un agente externo, sino también como una responsabilidad interna, de la comunidad y del país. “La escuela estaba formando seres para que hicieran funcionar la Dictadura; entonces, empezamos a preguntarnos por nuestra prácticas pedagógicas y fundamentalmente por todo lo que tuviera que ver con convivencia, con la autoridad del profesor... veíamos el tema de la disciplina, de la autoridad, empezamos a trabajar con la línea de la Educación Popular. Entonces le metíamos el teatro, la emoción y toda esa historia... Fue un grupo de referencia durante la Dictadura súper importante” (Isabel Guzmán, entrevista del 16 de diciembre de 2004).

El régimen dictatorial hizo que los antiguos Talleres de Educadores fueran repensados. La convergencia de una práctica autoritaria dentro de las escuelas, junto con los aportes teórico-metodológicos de la “Investigación Protagónica” y la “epistemología del episodio”, abrieron una nueva etapa para los Talleres de Educadores. Ahora se le daba un sustento lógico y epistemológico. La idea central aquí era el protagónico: “¿Cómo es que yo reproduzco la Dictadura? ¿Cómo yo soy el autoritario/a? ¿Cómo yo reproduzco el sistema? Todo esto en una interpretación de la Dictadura como algo que no es un accidente en la historia, sino que es consecuencia del autoritarismo histórico de la sociedad chilena...”. Se reafirmaba una concepción de grupo distinta. El “pequeño grupo” tomaba la iniciativa de generar cambios, de iniciar transformaciones. Durante la Dictadura, el concepto de “pequeño grupo” tomó relevancia pues estaba la necesidad de contención de los profesores, de una contención afectiva, un autocuidado colectivo, una necesidad de pertenencia (Rodrigo Vera, entrevista del 15 de junio de 2005).

En el lapso que corre entre 1979 y 1985, Rodrigo Vera desde el PIIIE coordinó dos Talleres de Educadores gracias al financiamiento de la Cooperación Canadiense. Se trataba de Talleres de Profesores que se juntaban en el PIIIE dos veces por semana. Una de las participantes, recuerda que, a partir de la experiencia y comunión de intereses que se iban generando en la dinámica de los Talleres, surgió la idea de realizar el Primer Encuentro de Innovadores en Educación: “Fue con mucho apoyo del PIIIE... el 80 o 81. Y armamos este Encuentro y fuimos convocando a las Escuelas de distintos lados. Además del PIIIE, se enteró el CIDE que también nos apoyó, fundamentalmente era por ahí. El PIIIE nos promovió, el CIDE nos apoyó. Este encuentro se hizo en el Luis Campino y deben haber participado unos 500 profesores, en Comisiones que las hicimos según temáticas de disciplina. Para atraer a los profes planteamos el tema de la disciplina, de lo que hoy serían los transversales, y también con elementos de la relación con la comunidad, que ahí entraba el tema de la Educación Popular. El financiamiento provino creo que del PIIIE, por ahí” (Isabel Guzmán, entrevista del 16 de diciembre de 2004).

El Primer Encuentro de Innovadores en Educación consistió “en convocar a los profesores que estaban haciendo experiencias innovadoras que apuntaran en tres direcciones: no al autoritarismo, no al dogmatismo y no al burocratismo en las relaciones sociales y pedagógicas en la escuela. Y eso nos unía. Ante la barbarie que reinaba en la escuela, esta era nuestra reacción... Inauguramos con la película *Padre padrone*. Y luego hay dos días de reflexión en pequeños grupos, en que la gente presentaba su experiencia y luego se comentaba” (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

Producto de este encuentro, se formaron diversos talleres: de Sexualidad, de Derechos Humanos, de Comunicación, etcétera.

Cada taller respondía a alguna habilidad que tuviese alguno de nosotros. Yo estaba en el Taller de Pedagogía propiamente tal. Y nos da alero el PIIE. Todos los sábados (eran los “sábados pedagógicos”) trabajábamos en la mañana en estos Talleres, años. Además inauguramos algunos cursos de perfeccionamiento no-oficiales, que tenían mucho público. Se armó un cine-foro también... En general un movimiento de acciones que reunía a los profesores en torno a lo pedagógico, a lo sindical y a lo cultural (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

Luego del Encuentro, el Grupo siente la necesidad de institucionalizarse de alguna manera. Al respecto, uno de sus integrantes recuerda que

[...] algunos pensábamos en la figura de una ONG (Organización No-Gubernamental)... y avanzar hacia una institucionalización mayor, y ahí se fundó Espacio. En el PIIE antiguo de Brown Sur [...] Isabel no estaba de acuerdo... ni ella, ni Alejandro Silva, ni la Patty Soto [...] Nosotros trabajábamos fuera de la Coordinadora Metropolitana de Educadores, aunque yo asistía igual a veces a las reuniones de la Zona Centro. Yo estaba en las dos cosas en algún minuto... Y bueno, buscando un nombre empezamos a tirar ideas: Libertad, Democracia, Educación... y alguien dice “Aire... y al tiro salió después “Espacios” y nos sonó que era nuestra consigna de

Renovación Pedagógica que era de “abrir espacios”. Y a todos nos sonó. Entonces nos pusimos “Espacios”. Con “s” final. Y quedó “Espacio” porque en el afiche no cupo la “s”. Inauguramos esto el año 84 el domingo inmediatamente después del 31 de octubre [4 de noviembre]. Esto se hizo en el Teatro Normandie [ahora Alameda] con la película *Arriba Azaña*. Azaña es el apellido de Manuel, de la República española que es derrocado, ahí hay un juego de palabras... es la historia de un colegio jesuita en la España franquista. Es de un argentino, Luis Gutiérrez... La damos ante unas 600 personas, de las cuales 200 eran agentes de seguridad del Estado, CNI. Es que había habido un atentado hacía poco días que había volado 4 pisos de la Torre San Borja. Estaba todo muy vigilado en esta reunión masiva de profesores. Hubo situaciones divertidas como un carabinero que desde dentro del Cine transmitía por radio la película...” (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

María Eugenia Contreras fue otra de las profesoras que integró el grupo Espacio. Según recuerda,

[...] este grupo es para mí parte de la historia de lo que podríamos llamar lo educativo-pedagógico preocupado por lo político... se comenzó a formar dentro de esta Coordinadora Oriente; son unas 10, 12 a 14 personas, todos profesores y profesoras, a hacer, a levantar... un grupo muy interesante, multidisciplinario, profes de básica, de media, y que se juntaban a hacer análisis crítico, a reflexionar sobre temas, a ponerse al día, a hacer eventos... el Grupo Espacio hizo muchos eventos (María Eugenia Contreras, entrevista del 9 de diciembre de 2004).

Para Rodrigo Vera, el hecho que permitió la creación del Grupo Espacio fue sin duda el conflicto dentro de la CME a propósito del Plebiscito de 1980:

Nosotros participábamos de la construcción de sindicatos, y de ahí un grupo piensa... poder reconstituir el gremio teniendo el eje de lo educativo como un eje aglutinador, de renacer un nuevo sindicato

donde lo pedagógico lo identificara, donde la lucha por la democracia lo cohesionara, y la lucha por lo económico fuera uno de los elementos que naturalmente convocara. Pero “lo que se armó” fue que no tenía sentido lo pedagógico si no estábamos directamente ligados en la lucha contra la Dictadura o la reivindicación económica. Entonces ahí nos dividimos, y ahí un grupo construimos el Grupo Espacio [...] sin desmerecer que el gremio fuera muy importante como actor social, nosotros estábamos con una visión que era menos militante en términos de gremio o de lucha contra la Dictadura [...] era más de *convencer a los que estaban con la Dictadura que dejaran* de serlo porque sus propuestas pedagógicas no tenían lugar, su vida en democracia no se desarrollaba en buena forma; nos encontramos con un gremio extremadamente asentado en la Dictadura, con un alto porcentaje de docentes que estaban bien, tranquilos y gozando el orden. Es que no dábamos por sentado que *íbamos a trabajar sólo con los convencidos...* (Rodrigo Vera, entrevista del 24 de enero de 2004. El destacado es nuestro).

El propósito de Espacio era, en definitiva, realizar una actividad social, política y pedagógica complementaria y no subsumida a la Coordinadora Metropolitana.

Según lo recuerda Isabel Guzmán, la creación del Grupo Espacio promovió una división dentro del DECAL Oriente. Los que se quedaron en el Grupo Espacio fueron los más vinculados a la Educación Popular y al trabajo con las Organizaciones No Gubernamentales, mientras que quienes se identificaron más con el trabajo gremial se fueron a la AGECH (ex CME).

El caso de la revista *El Pizarrón de la Resistencia*

El Pizarrón se autodefinió como un documento de trabajo de circulación restringida, editado bajo la responsabilidad del Seminario de Estudios de la Realidad Educacional (SERE) (*El Pizarrón*, 1981, n° 13, p. 35). Se inició como una publicación clandestina de la rama de educadores del Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU-

Garretón)³⁹ y hacia fines de la década de 1970, coincidiendo con el regreso de Rodrigo Vera a Chile,

[...] se decidió independizarla de la estructura propiamente activista del MAPU más que nada por una voluntad de abrirse, de des-enclastrar la publicación. Una voluntad de amplitud, de unidad, una cosa así. Y entonces empezaron a buscar gentes no mapu que pudieran sintonizar con lo que ellos querían... y me hablaron a mí (Iván Núñez, entrevista del 29 de marzo de 2005).

El grupo constituido en torno a la producción de la revista *El Pizarrón* abogó constantemente por la independencia del pensamiento de resistencia magisterial y por la posibilidad de generar una reflexión propia acerca de la renovación pedagógica. Según cuenta Iván Núñez, se reunían en sus hogares todos los lunes, en una práctica de rotativa. Las esposas también participaban, y se conservó más o menos siempre el mismo grupo, lo que los llevó a convertirse en “una suerte de comunidad, de vida, muy significativa para todos nosotros, como compadres, amigos, aunque cada uno esté viviendo su mundo, su vida; pero existe una ligazón muy fuerte, incluyendo las esposas”. *El Pizarrón*, así como muchos otros espacios de reunión en esos años, creó comunidad. En lo político también cobijó parte del proceso de renovación socialista. Según Núñez, “sólo dos del grupo proveníamos del Partido Socialista, el resto venía del MAPU-Garretón, y después se van incorporando del Obrero-Campesino”. Muy pronto todas estas militancias originales se fueron disolviendo comenzando a formar parte del proceso de Convergencia Socialista. Y al final de 1980 todos ingresamos al Partido Por la Democracia”.⁴⁰

El Pizarrón, además de generar la idea de comunidad y de servir de soporte al proceso político de la renovación socialista, acompañó el desarrollo de la reconstitución del tejido social dentro del profe-

39 En ese tiempo el MAPU estaba dividido en entre el MAPU-Garretón y el MAPU-OC.

40 Partido instrumental formado durante la Campaña por el No en el plebiscito de 1988. En la actualidad forma parte de la Coalición de Partidos que comandó las negociaciones de la transición política chilena.

sorado luego del desmantelamiento de la escuela y de su sindicato. Núñez recuerda que tenían

[...] una vocación movimientista, en oposición a las posiciones aparatistas de partidos políticos históricos... tendíamos a apoyar, a recomendar, a difundir formas de organización, de acción, de construcción más democráticas, casi ingenuamente participativas, y a desconfiar mucho de la presencia o de la manipulación de los partidos con respecto a esto que se estaba construyendo (Iván Núñez, entrevista del 29 de marzo de 2005).

El Pizarrón se ocupó de promover una corriente de opinión que se pronunciara frente a los problemas concretos, demandas y necesidades de los profesores, pero también de los aspectos culturales y pedagógicos. En este punto, Núñez señala que

[...] se encontraba muy imbuido de lo que había sido la experiencia de la Asociación General de Profesores de Chile (AGP) de los años 1920. Me había entusiasmado mucho esa experiencia. Entonces, mucho de eso se los transmitía a mis compañeros de *El Pizarrón*, y a veces en la publicación misma... Uno siempre tiene modelos, y ese era nuestro modelo, más que FEDECH o SUTE⁴¹ de los años 1950 o 1960 (Ídem).

Por otra parte, al igual que el DECAL Oriente, estaba muy interrelacionado con el PIIIE. En efecto, tres de ellos trabajaban en aquella organización. Según Núñez, todo ello provocó que se generara una “riqueza de interacciones y de producción”. Se trataba de que el movimiento magisterial se reconstituyera “pedagógicamente lúcido y fuerte”.

41 Federación de Educadores de Chile (1943-1970) y Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (1970-1973), respectivamente. Ambas constituyeron organizaciones masivas y superestructurales que agruparon a varias organizaciones de profesores a la vez. Tuvieron un gran poder de negociación en cuanto a las demandas laborales y específicas de su profesión ante los gobiernos de turno. Ninguna realizó planteamientos innovativos en relación con problemas de orden pedagógico.

La relación entre el Grupo de *El Pizarrón* y la CME fue más circunstancial que orgánica. Vera recuerda que *El Pizarrón* logró circular entre muchos docentes, especialmente los organizados. Llegó a alrededor de 5 mil a 10 mil docentes, “logrando sacar hasta 60 o 70 números”. Los temas principales de la revista tenían relación con los problemas de las transformaciones educacionales impulsados por la Dictadura. También se escribía sobre temas como el autoritarismo en la pedagogía, la historia del magisterio o la sexualidad en la escuela en relación con las discriminaciones de género (Rodrigo Vera, entrevista del 15 de junio de 2005).

El ocaso de los grupos de renovación pedagógica

Entre los eventos más recordados realizados por Espacio, tanto por la convocatoria alcanzada como por el hecho de rescatar lo político de lo pedagógico, fueron los dos Encuentros de Innovadores en Educación realizados en 1981, el primero, y en 1988, el segundo. El Primer Encuentro había logrado reunir a cerca de 400 profesores, y el Segundo un poco más, aunque, a diferencia del primero, no pudo conformar grupos de trabajo más permanentes. Este hecho marcó el fin del Grupo Espacio. Según lo recuerda Peñafiel, el segundo evento se realizó en el Colegio Padres Franceses,

[...] el Colegio de Profesores estaba ya recuperado, ese verano se había pintado en una Escuela de Verano un mural [...] estuvo José Balmes, la Gracia Barrios, el Bororo... pintaron un mural enorme que sirvió de fondo para este Encuentro. Se integraron estudiantes y yo formé un grupo que se llamó la Escuela Nueva y que tenía como lema construir una Escuela dentro de la Escuela con estudiantes de media con los que, incluso, hicimos una publicación que se llamaba *Aprendiendo en Democracia*. Era con los niños, lo editamos con ellos... Participaron activamente en el Seminario, ayudaron con todo, desde servir el café hasta actuar. Ellos hicieron el acto inicial. Hicieron una parodia de la Escuela que fue genial. La que dirigió la parodia es actriz de teatro hoy día... ieran nuestro hijos! Mis hijos pintaron todas las portadas de las carpetas, que se iban a repar-

tir. Era algo muy artesanal. Pero todo el mundo colaboraba (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

Este sería el último evento organizado por el Grupo Espacio. Luego de esto muere como grupo de referencia.

El Grupo *El Pizarrón* tiene una defunción similar al Grupo Espacio. La cercanía de la transición contribuyó a desarticular la mayoría de los grupos vinculados en torno a una identidad social y cultural. Muchos optaron por la proyección personal en la arena de las políticas públicas.

Gabriel Aránguiz se va al Ministerio, Ricardo Hevia se va de agregado cultural a Colombia... el grupo comienza a desarmarse, aunque mantuvimos cierta unidad en el tiempo. Yo, por otro lado, estoy en el Partido Socialista, fui elegido dirigente del Colegio de Profesores de aquí, de Providencia (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

El Pizarrón por su lado, especialmente hacia fines de la década de 1980, tuvo cada vez una mayor demanda. Se lo valorizó mucho. Había gente que lo multiplicaba como podía, en sus ámbitos. O los hacían circular de mano en mano. Ya desde la segunda mitad del 80 se hacía necesario difundirlo en mayor escala. Núñez recuerda:

Tuvimos que recurrir a un financiamiento internacional aprovechando las vinculaciones internacionales que teníamos en el PIIIE. Conseguimos que una ong holandesa apoyara la publicación. Dos o tres veces nos renovaron el financiamiento... los números más recientes son técnicamente mucho mejores, podíamos recurrir a imprenta, pagábamos trabajo, mayor cantidad de ejemplares, etc. Esto era signo de los tiempos, mucho más profesionalización, tecnificación. Pero desde el punto de vista de su elaboración siguió siendo a base del equipo inicial. Por ahí, entre medio, experimentamos invitar a alguna gente pero que no se quedaron, no resistieron... porque había que resistir esta práctica de todos los lunes, en fin... (Iván Núñez, entrevista del 29 de marzo de 2005).

El Pizarrón, sin embargo, también termina muriendo y por circunstancias similares al Grupo Espacio: por ejemplo, Iván Núñez es llamado a colaborar al Ministerio de Educación y Rodrigo Vera se va a colaborar con las Naciones Unidas.

TERCER ANTECEDENTE: LOS TALLERES DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA (TED) Y LAS ESCUELAS DE VERANO DEL COLEGIO DE PROFESORES (1987-1994)

Luego de la unificación del gremio, el trabajo de renovación pedagógica se restringió a la creación de los Talleres de Educación Democrática (TED) en el PIIE y en las escuelas de verano del Colegio. La labor de los TED se organizó en torno a tres grandes ejes: 1) la construcción de un nuevo orden y una nueva cultura escolar que generen condiciones propicias para que los alumnos se conviertan en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento, 2) la inserción en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores sean los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente; y 3) lograr que se entienda a la docencia en el sistema escolar como una labor de orden “profesional” y no meramente de orden “técnico”.

Pese a sus rasgos autonómicos, resulta difícil pensar su implementación sin la presencia y cooperación del Sindicato de Educadores de Noruega. En efecto, el apoyo financiero a las actividades consideradas como “gremiales”, así como a aquellas consideradas “pedagógicas”, alcanzó, entre 1987 y 1993, una suma cercana a los 500 millones de pesos.⁴² Durante todo el período que duró el apoyo noruego a los TED (1987-1993) se logró constituir un equipo central, 3 equipos regionales estables que apoyaron al central (Valparaíso, Concepción y Curicó) y 50 animadores. Al finalizar ese apoyo, el programa había realizado 87 talleres con 1.102 participantes (Batallány Linnerud, 1994).

42 El apoyo brindado a la AGECH (1986-1988), al Colegio de Profesores (1988-1993) y al PIIE (1986-1993) alcanza la cifra de 778.200 dólares, incluyendo los TED implementados en Paraguay y Perú durante 1989 (Batallán y Linnerud, 1994, Anexos).

La estrategia de formación fue definida en 3 etapas: primero, se invitaba a los profesores a realizar una experiencia de “investigación protagónica” como participantes; luego, se los convocaba para que coordinaran un TED al mismo tiempo que asistían a un taller de supervisión; y, por último, se profundizaba la nueva metodología de investigación. Posteriormente se le agregó la fase de entrenamiento como observadores. El diseño de este tipo de formación en Taller estaba pensado para capacitar a animadores que luego se encargarían de multiplicar la propuesta, en el entendido de que su rol de animadores no se refería sólo a tareas de coordinación sino de impulsores de un trabajo pedagógico dentro del gremio (Batallán y Linnerud, 1994).

Tanto en Chile como en el resto de América Latina, la construcción de una propuesta educativa nunca se constituyó en un eje importante del quehacer de las organizaciones de docentes. Por el contrario, más bien se tendió a considerar a “lo pedagógico” como un aspecto neutro, técnico, propio de la formación profesional, sin darle un sentido social y político. Este es parte del diagnóstico que incidió en que la postura del PIIIE frente a las organizaciones docentes fuera tajante: dichas organizaciones magisteriales debían asumir el problema de la calidad de la educación como algo propio puesto que “la mejor defensa de los intereses económico-laborales debía suponer una acción eficiente en el campo específico de acción de los maestros. Esto les daba mayor credibilidad y respetabilidad como sector social” (Assael y Guzmán, 1994, p. 17-8).

Desde esta perspectiva, se planteó como estrategia central la formación de profesores como coordinadores de TED en el gremio, una estrategia cuya finalidad fue levantar propuestas educativas y pedagógicas desde la misma base magisterial. En acuerdo con las direcciones nacionales del Colegio de Profesores de Chile, se implementaron en Santiago, Valparaíso y Concepción. Fuera de Chile se optó por trabajar con el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) y con la Organización de Trabajadores de la Educación de Paraguay (OTEP). En todas estas organizaciones se capacitaron animadores, fundamentalmente como coordinadores de talleres de investigación protagónica. La idea era sensibilizar a las

dirigencias y a las bases magisteriales respecto de la importancia del trabajo educativo y pedagógico en el gremio (Assael y Guzmán, 1994, p. 25).

Peñañiel recuerda que para él y otras personas que provenían de Espacio,

[...] los TED fueron algo así como un post-título que se llamaba Coordinación e Investigación de Procesos Grupales de Aprendizaje. Duró dos años y luego quedamos con la formación de Coordinadores e Investigadores (Sergio Peñañiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

Iván Núñez también los recuerda como una instancia formal de aprendizaje en la que

[...] era como estar matriculado, exigía una disciplina de asistencia, 2 o 3 noches a la semana, para formarse como Coordinador de Actividades de Perfeccionamiento. La idea era que estos TED en el PII, junto con poner en práctica entre sus participantes la metodología de auto-perfeccionamiento colectivo llamémosle así... sirvieran para que estas personas que cumplieran el ciclo del taller fueran capaces de reproducir la misma estrategia con otros profesores, y así sucesivamente. Y efectivamente, ahí se formó gente que después se reprodujo. Y hubo “sucursales” de los TED, algunos incluso en provincia, ese era el sentido. Y alguna gente que ahí tuvo esa primera formación para seguir perfeccionándose en una onda distinta de lo que es el perfeccionamiento convencional... primero con Ricardo [Hevia] y Rodrigo [Vera]... luego sin ellos... se desarrollaron autónomamente (Iván Núñez, entrevista del 29 de marzo de 2005).

Convertirse en Coordinador de TED era asumir el compromiso de implementar la experiencia en otros lugares y masificarlo. Ya fuera en el gremio, ya fuera en las escuelas o liceos, ya fuera en organismos autónomos que apoyaran la labor de las organizaciones docentes, esta era una forma de trabajo que debía propagarse.

El lugar natural de ensayo de los TED fue, evidentemente, el Colegio de Profesores a partir de la democratización de su dirigencia

y de su unificación con la AGECH. A partir de 1989 comenzaron a implementarse las Escuelas de Verano dentro del Colegio y a contar con la participación de los equipos TED del PIIÉ. El primer año la Escuela de Verano contó con profesoras miembros del Comité Femenino de la ex AGECH como animadoras. La implementación de estos talleres en el seno del Colegio respondía a una doble constatación: la necesidad de democratizar la organización pero también la de propiciar cambios pedagógicos desde el profesorado. Sin embargo, a pesar de haber concitado el interés del profesor de base, el Colegio no impulsó los TED en forma masiva por no considerarlos prioritarios en su agenda –al igual que la formación de mujeres líderes dentro del gremio.⁴³

Estas Escuelas son recordadas por los integrantes del Grupo Espacio, puesto que muchos de ellos las coordinaron. Peñafiel refiere que

[...] por 1989, Ricardo Hevia⁴⁴ es nombrado por el mes de agosto Director de Perfeccionamiento del Colegio. Y, obviamente, a quienes llamó para hacer estos primeros cursos de temporada fue a este grupo que ya tenía años de haber estado haciendo Talleres con Profesores gratuitos, voluntarios; y ahí nos fuimos probando lo que podíamos hacer. La Primera Escuela de Verano fue como en 1987, en Santiago. Se llamó una “Escuela para la Democracia”. Fue aquí en Las Teresianas de Pedro de Valdivia. Ese fue un acto político de mucha significación. El Colegio de Profesores convocaba, el piie patrocinaba. Logramos convocar a cerca de 800 profesores en clases durante tres semanas. Hubo cursos todas las mañanas, un horario recreativo a mediodía de deportes, debates de alto nivel, ahí estaba lo mejorcito del país, teatro y cine en la noche. O sea, actividades todo el día. Fue muy interesante porque fue el año en

43 Fue la visión compartida que se observa en las entrevistas realizadas en el contexto de la preparación del Informe noruego citado. Entre ellas a Jorge Pavéz, a Carlos Vásquez (vicepresidente del Dpto. Educacional del Colegio de Profesores) y a Hugo Miranda (responsable del mismo departamento).

44 Junto con Rodrigo Vera inició el trabajo con TED en el PIIÉ.

que despidieron 9 mil profesores a nivel nacional. Fuimos testigos de ese despido. Entonces salió una marcha desde ahí, donde hacíamos esta Escuela. Fue un movimiento, yo diría, fundante de lo que es un Movimiento Pedagógico dentro del gremio de profesores, es decir, el Colegio de Profesores (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

Junto a esta experiencia inaugural, a Peñafiel también le tocó convertirse en Coordinador de la Primera Escuela de Verano de la Quinta Región en 1989, luego de que Rodrigo Vera dejara el cargo al ser invitado a trabajar en un organismo internacional.

Es muy interesante la experiencia de los TED, sobre todo desde 1987 hasta 1990, porque son grupos terapéuticos para los profesores, y por eso nos entrenábamos bastante en esto; siempre trabajábamos en equipo, y después teníamos reuniones de equipo para vaciar lo que nosotros acogíamos. Yo me acuerdo de que un médico me retó una vez cuando le conté esta experiencia, porque yo estuve un tiempo con problemas de tensión: “Eso es el trabajo”, me dijo, “debería prepararse más, a lo mejor, para aguantar el chaparrón de lo que está usted escuchando”. De repente era importante un psicólogo en el grupo, pero no teníamos plata para eso; entonces, conversábamos después de los talleres, porque salían cosas atroces; yo tengo recuerdos y registros de cosas terribles que pasaban en las escuelas. De este grupo se desprendieron iniciativas paralelas, como un grupo de teatro, etc. (Sergio Peñafiel, entrevista del 19 de abril de 2005).

Rodrigo Vera recuerda que tras las personas que impulsaban los TED

[...] estaba el deseo de plantear que había una alternativa de vivir y hacer política. Entonces, hacíamos Talleres de Educación Democrática. Hacíamos temporadas de verano, en la cual participaron más de mil personas; hacíamos cines-foro. Yo creo que alcanzamos a aglutinar a cerca de 1.500 personas entre la Cuarta, la Quinta y la Sexta Regiones. Gente que nos reconocemos hasta hoy

día en la calle. Logramos vincular entre 1.000 y 1.500 personas con la idea de que lo pedagógico era un elemento que podía unirnos, y que pudiéramos en dictadura construir una sociedad mejor de la que estamos (Rodrigo Vera, entrevista del 24 de enero de 2005).

Al año siguiente del triunfo de la opción “NO” en el plebiscito convocado por la Junta Militar (1989), el PIIE debió hacerse cargo de las propuestas para una nueva política educativa en democracia (véase la Introducción). En su condición de experta en investigación educativa y trabajo docente, propuso una política de formación y perfeccionamiento docente de acuerdo con su experiencia de trabajo durante toda la década de 1980: la modalidad Talleres de Profesores. El argumento que respaldaba la propuesta eran “los años de dictadura, en que los profesores habían estado aislados y privados de voz, participación y poder de decisión”. En su primera etapa, este plan debía contemplar el encuentro entre profesores, para que pudieran compartir sus problemas y para que “desde allí iniciaran una labor de perfeccionamiento que permitiera formular alternativas democráticas y eficientes frente a los problemas propios de su realidad escolar”.

A fin de concretar esta propuesta, el Estado debía crear las condiciones para que los profesores se organizaran en talleres. Además, debía “planificar e implementar un programa, experimental en sus inicios, de talleres de perfeccionamiento en diversas comunas del país, los que, realizados a nivel local, promuevan la Renovación Pedagógica, incorporando a los profesores desde su unidad educativa a diversas instancias de participación en cada comuna” (Guzmán *et al.*, 1989, pp. 154-6.).

Pero, una vez electo el Presidente que llevaría a cabo el primer gobierno de la transición democrática, Patricio Aylwin Azócar (1990-1994), la dinámica de la oferta de los cursos de perfeccionamiento comenzó a modificarse. Los TED del Colegio de Profesores debían competir con el resto de los cursos de perfeccionamiento del mercado, y comenzaron a ofrecerse por un monto bastante menor. Estos últimos eran de corte tradicional, centrados más en el reforzamiento de los contenidos de ciertas asignaturas que en la capacidad de me-

jorar la calidad de la enseñanza a partir de un esfuerzo colectivo y autogestionado.

Este hecho, junto al traspaso al área de gobierno de una gran cantidad de los líderes formados durante el período del apoyo noruego, puso en peligro la continuidad de los TED. Esto obligó al Colegio a comenzar de nuevo (Batallán y Linnerud, 1994, p. 18).

En 1990 los TED obtuvieron el reconocimiento del CPEIP, institución oficial que otorgaba puntajes a los profesores por los cursos realizados. Con el bono entregado para perfeccionamiento, aumentaron los participantes a los talleres y los animadores recibieron financiamiento por su trabajo (Batallán y Linnerud, 1994, p. 25).

Tres años después, y con el retiro de la cooperación noruega, las actividades de capacitación y formación de dirigentes fueron traspasadas al Departamento de Educación de la Central Única de Trabajadores (CEDUC). Detrás de esta medida se escondía el interés por mantener la unidad de los profesores con los demás trabajadores, aun cuando era más difícil lograr independencia con la política oficial de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT).

La preparación de la transición democrática bajo la conducción de la Concertación de Partidos Políticos opositores a la Dictadura Militar provocó que la principal organización sindical de docentes se mantuviera en la incertidumbre sobre cuál sería su grado de participación en la nueva política educacional. El problema era que, durante toda la década, el énfasis se había puesto en las demandas laborales, mientras que sólo pequeños grupos, dentro o fuera del sindicato, habían apostado por la elaboración y articulación de una propuesta pedagógica de cambio pensada desde el gremio: los grupos de renovación pedagógica, apoyados por organismos sin fines de lucro, tanto nacionales como internacionales. La alternativa de democratización del sistema escolar chileno impulsada desde las bases del profesorado quedaba así, una vez más, en un compás de espera.

El Movimiento Pedagógico 1997-2007⁴⁵

- Primer Congreso Nacional de Educación del Colegio de Profesores de Chile (1997)

La falta de voluntad en la generación de espacios de participación, junto a la constatación de que después de siete años de transición democrática no existían indicios de que el proyecto educacional de los gobiernos de la Concertación variaría con respecto al modelo implementado desde los inicios de la década de 1980, influyó en que la tendencia estrictamente reivindicativa de la actividad gremial del Colegio de Profesores sufriera un vuelco durante el segundo gobierno de la Concertación.

Hacia 1997 los profesores, indudablemente, habían visto mejorar sus condiciones laborales. Sus salarios fueron incrementados (aun cuando no se había alcanzado la meta esperada); el acceso, la cobertura del sistema escolar y el gasto público en educación seguían en constante ascenso (casi se triplicó entre 1990 y 2002, pasando de 907,8 millones a 3.017 millones de dólares); el equipamiento escolar mejoró notoriamente su calidad.⁴⁶ De esta manera, la implementación del Programa de Mejoramiento en la Equidad y Calidad de la Educación (MECE) (véase el Capítulo 1), a partir de 1990 había dejado al movimiento gremial del magisterio en compás de espera. Mientras tanto, muchos grupos de renovación pedagógica se volcaron hacia una reflexión más detenida sobre los contenidos del proyecto educativo-pedagógico conducido por los gobiernos de la Concertación.

45 La mayor parte de la información sobre el Movimiento Pedagógico ha sido extraída de Jenny Assael e Isabel Guzmán, “La escuela entre la historia y la innovación”, en *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias*, España, OEI, 2002, pp. 257-285; Colegio de Profesores, Directorio Nacional, Depto. de Educación y Perfeccionamiento, *Lo educativo-pedagógico: un desafío de la organización magisterial*, Santiago, 2003, p. 4; y entrevistas a los integrantes del equipo técnico asesor del Movimiento Pedagógico y perteneciente al Departamento de Educación y Perfeccionamiento Nacional: Jenny Assael, Isabel Guzmán, M. E. Contreras y Alejandro Silva.

46 El sueldo mínimo de los docentes se incrementó en términos reales en un 174% (municipales) y en poco más de un 400% (colegios privados subvencionados). La matrícula básica y media en el año 2001 fue un 17,1% mayor que la de 1990 (469 mil alumnos adicionales). Desde 1997, la deserción ha fluctuado en torno al 2% en Educación Básica, y ha descendido de un 12% a un 7% en la Enseñanza Media (OCDE, 2004, pp. 15, 36 y 51).

Se volvió a reflexionar sobre las relaciones sociales y pedagógicas dentro de los establecimientos. Estas miradas tuvieron oportunidad de tomar cuerpo durante el desarrollo del Primer Congreso Nacional de Educación en 1997. El liderazgo gremial de Jorge Pavéz (ex dirigente de la Coordinadora Metropolitana de Educadores y ex presidente nacional de la Asociación Gremial de Educadores de Chile) fue un elemento que facilitó las condiciones para que este se orientara a incluir la reflexión sobre la práctica pedagógica como un elemento central del cambio educativo.

Reafloraba con ello la tradición histórica de los grupos de profesores que basaron el trabajo organizacional en el análisis y superación de los problemas de la institución entre pares. Se reavivaba la experiencia de los encuentros culturales entre profesores de algunas comunas de Santiago, Viña del Mar, Concepción y otras regiones que habían tenido lugar hacia fines de la década de 1970. Se reponía la propuesta democratizadora de la escuela pensada como lucha reivindicativa gremial, pero también como un trabajo concertado socialmente con el resto de los actores que conformaban la oposición a la dictadura militar.

El Congreso se inició con la discusión de temas y aspectos considerados desde la realidad y cotidianeidad de las escuelas. Partió de un pequeño documento base que se fue enriqueciendo a través de un proceso de reflexión en los congresos comunales y durante el cual se elaboraron más de 300 documentos. Luego de sintetizados, se construyeron los 14 informes discutidos en los eventos regionales. Un nuevo esfuerzo de síntesis dio origen a lo que se conoció como el “Informe al Congreso Nacional”. En él participaron más de 80 mil profesoras y profesores, junto con padres y apoderados, organizaciones sociales y políticas. Según lo precisa el propio Informe Final, tanto el Directorio Nacional como la Comisión Organizadora garantizaron que, desde el origen y en todo su desarrollo, hubiese plena participación y expresión democrática tanto de los que tenían militancia partidaria como de aquellos que no la tenían (Colegio de Profesores de Chile, 1997, p. 10).

Jenny Assael, miembro del equipo técnico asesor del Movimiento Pedagógico, comenta que, si bien el documento del Congreso con-

tiene ciertas debilidades, era el primer informe crítico sobre la política educacional oficial. Según Assael,

[...] en dicho documento quedó plasmada la mirada crítica del Colegio de Profesores; los temas centrales tenían que ver con el problema de la privatización de la educación y con la forma de volver a fortalecer la educación pública, con la municipalización, con la necesidad de reevaluar la descentralización, con las condiciones laborales y con el problema de la profesión docente. Hubo diagnóstico crítico y también principios de propuesta. Y entre estas últimas estuvo el tema de *poder desarrollar y fortalecer la profesión desde el gremio y desarrollar el Movimiento Pedagógico* (Jenny Assael, entrevista de 29 de noviembre de 2004. El destacado es nuestro).

Las habilidades y las competencias de desarrollo de la persona –como la autonomía, la creatividad, la capacidad de indagar y pensar– planteadas en la perspectiva del desempeño productivo fue una importante temática de reflexión en el Congreso. Se consideró que el fortalecimiento de la educación pública dependía de una gran capacidad de lucha y negociación no sólo en el plano reivindicativo laboral sino también en el plano educativo pedagógico. Se concluyó que, para ello, debía construirse un pensamiento educativo-pedagógico que legitimara la tarea de la enseñanza y al magisterio nacional como interlocutor válido en el debate y en la implementación de políticas educativas. Teniendo esto como norte, surgió la propuesta de constituir el Movimiento Pedagógico desde el interior del Colegio de Profesores. Su implementación contó con el decisivo apoyo de la Internacional de Educación (IE), a través del Sindicato de Profesores de Educación Secundaria de Francia (SNES) y del Sindicato de Profesores de Suecia (Lararforbundet) así como de la British Columbia Teacher’s Federation (BCTF) de Canadá (Colegio de Profesores, 2003, p.3).

El sello del liderazgo de Jorge Pavéz en el gremio consistía en darle mayor importancia a la línea educativo-pedagógica, dado que Pavéz venía de la Coordinadora Metropolitana Centro. Durante el segundo período de su mandato, y con acuerdo del Congreso, pu-

sieron dinero y esfuerzo en conformar el Movimiento Pedagógico contratando sólo a personas que venían de los Talleres de Educación Democrática de la década de 1980 (Isabel Guzmán, entrevista del 16 de diciembre de 2004).

De esta manera, los ex integrantes de la Coordinadora Metropolitana de Educadores de la Zona Oriente de fines de la década de 1970, los grupos de renovación pedagógica de la década de 1980 y los Talleres de Educación Democrática de fines de la década de 1980 y principios de la década de 1990 volvían a reunirse en el centro de operaciones del Movimiento Pedagógico: el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores.⁴⁷

- Orgánica y metodologías de trabajo

El hito fundacional del Movimiento fue la convocatoria a los encargados de las trece regionales del Colegio de Profesores, desde Arica a Punta Arenas (1999), a la primera jornada de capacitación para equipos educativo-pedagógicos. El tema de la jornada era “Cómo entender un Movimiento Pedagógico” y tenía como propósito iniciar una fase de potenciación de la participación de profesoras y profesores en Grupos Permanentes de Trabajo. La tarea central de estos grupos sería la investigación docente y la realización de actividades pedagógicas de difusión y formación para el magisterio de cada región. Estas se realizarían a través de seminarios nacionales de formación y planificación (donde participaron representantes de todas las regiones) y de seminarios regionales, con diálogos abiertos en torno a problemáticas de políticas educativas. Desde aquí debían articularse los Grupos Permanentes de Trabajo con el propósito de iniciar, a partir de entonces, un Plan destinado a las regiones.

Dicha formación estaba relacionada con el sentido del Movimiento Pedagógico, la profesión docente y la comprensión de la investigación como una herramienta para favorecer la reflexión, el cambio de

47

Hasta ahora Perfeccionamiento y Educación habían funcionado como dos departamentos distintos. Con la propuesta del MP, pasaron a fusionarse, en el entendido de que la política de formación no podía ir por separado de quienes aportaban a la construcción de esta política a partir de su práctica.

la práctica docente y el levantamiento del pensamiento pedagógico crítico.

Desde entonces, los grupos conformados han venido realizando procesos de investigación docente y otras actividades de difusión, contando con el apoyo académico del equipo nacional de Educación y Perfeccionamiento. Este último equipo se encuentra constituido por docentes e investigadores capacitados en perfeccionamiento docente e investigación-acción.

Además, se fueron consolidando los Departamentos de Educación y Perfeccionamiento (DEP) en las diversas estructuras de la organización gremial (regional, provincial y comunal). Cada uno de ellos se encontraba conformado por Equipos de Trabajo (educativo-pedagógicos) en el que se nombraba al Coordinador Pedagógico. En 1999 se iniciaron los seminarios nacionales (uno por año). En ellos participaban los dirigentes encargados de los DEP regionales y los Coordinadores del Movimiento Pedagógico con la finalidad de potenciar un trabajo más autónomo y de autocapacitación permanente. Partiendo de una planificación general, los equipos regionales –con el apoyo de las directivas respectivas– coordinaban y apoyaban iniciativas de sensibilización, análisis y reflexión para aportar a la generación de un pensamiento pedagógico. Un tipo de actividad eran los encuentros y seminarios locales abiertos a la comunidad sobre temas tales como “Evaluación del desempeño profesional”, “Educación y democracia”, “La Jornada Escolar Completa”.

Desde los DEP regionales y con apoyo académico del equipo nacional, se sigue convocando a profesoras y profesores de la región, provincia o comuna para participar de un Seminario de formación a fin de constituirse como Grupo Permanente de Investigación (GPI). Durante aproximadamente ocho meses –con seguimiento a distancia y presencial–, los GPI llevan a cabo sus investigaciones, las que, una vez concluidas, se exponen en Encuentros Zonales de GPI con la finalidad de compartir los resultados de su trabajo, evaluar la experiencia y levantar propuestas tanto pedagógicas como de política educativa. Estos espacios permiten que los docentes investigadores reciban el aporte crítico de sus pares, potenciando así sus aprendi-

zajes en lo referente tanto al proceso de investigación como al levantamiento de propuestas de cambio desde el gremio.

La tarea investigativa de los grupos se basa en la línea de la investigación-acción –sobre lo que surge de los problemas que perciben los integrantes de una comunidad en sus prácticas cotidianas– y se inscriben en un enfoque “interpretativo”, utilizando un modelo cualitativo en el diseño, descripción y análisis de los fenómenos estudiados. Isabel Guzmán relata el caso de un Grupo de Investigación del Liceo Comercial de la ciudad de Los Ángeles en el que vieron el tema de la destrucción del inmobiliario escolar y trabajaron con los alumnos. Estos participaron del arreglo del Colegio así como de la construcción de una parte del establecimiento para la Jornada Escolar Completa: “Ahí había todo un tema con el cuidado del Colegio, de cómo los alumnos se hacían cargo de la Escuela para ellos, y salió todo de un grupo de investigación. Los que finalmente terminaron incorporándose al grupo de investigación” (Isabel Guzmán, entrevista del 16 diciembre de 2004).⁴⁸

En síntesis, las investigaciones de los GPI se dividen en cuatro etapas: un seminario de formación de dos días con profesoras y profesores en donde se construye el diseño investigativo y en donde el problema a investigar es determinado por las situaciones vividas en el aula y en la escuela que los afectan en su desarrollo personal o profesional; una segunda etapa que consiste en reuniones con apoyo a distancia para mejorar el diseño construido y avanzar en el desarrollo de la investigación –aquí se cumple el objetivo de tomar distancia del problema y mirar la realidad estudiada para reunir una gran cantidad y variedad de datos–; una tercera etapa –en coordinación con los equipos de trabajo de las localidades– que consiste en hacer encuentros con el/la asesor/a nacional para apoyar presencialmente a los grupos en las etapas de análisis e interpretación de datos; y una última etapa en la que se expone lo investigado en los encuentros zonales con el objeto de compartir la experiencia y los resultados.

48 Isabel Guzmán fue Coordinadora del Movimiento Pedagógico a nivel nacional por la Séptima y la Octava Regiones.

Líderes Pedagógicos

En la tarea de articular la actividad del Movimiento Pedagógico a nivel nacional, un rol estratégico fue el asignado a los Líderes Pedagógicos. A partir del año 2000, se hizo necesario formar “profesores líderes”. Esto fundamentalmente por dos razones: porque se requería hacer una conexión más fluida entre el Colegio de Profesores y el profesorado de base dado que el trabajo se fue haciendo cada vez más extensivo (desde Arica a Punta Arenas llegaban a ser alrededor de 80 grupos); y porque se hizo cada vez más evidente la necesidad de que los Grupos de Investigación realizaran un trabajo más autónomo en los establecimientos sin la necesidad de recurrir a los Departamentos de Perfeccionamiento regionales (estos últimos, de modo similar al Departamento Nacional, debían cumplir diversas tareas: asesorar a los dirigentes, hacerse cargo de la biblioteca, etc.) y con un “supervisor” que asesorara “en terreno” de modo de impedir que los grupos de investigación volvieran a la investigación más clásica basada en la recopilación de datos (Alejandro Silva, entrevista del 28 de agosto de 2008).⁴⁹

Hasta ese momento, la tarea formativa se realizaba a través de seminarios que presentaban las siguientes características:

- Convocatoria amplia de carácter masivo.
- Formación en reflexión crítica (desde el enfoque de la Pedagogía Crítica) y en investigación docente.
- Duración de dos días.
- Formación de grupos de investigación que quedaban desarrollando la investigación hasta su término.
- Orientación a docentes de base, no necesariamente dirigentes.

Si bien en un año de seminarios podía llegar a reunirse cerca de 500 docentes, el porcentaje que seguía vinculado al Colegio era bastante menor. En cambio, en la propuesta de Formación de Líderes Pedagógicos se concentró la atención hacia una convocatoria de di-

49 Alejandro Silva, Movimiento Pedagógico, Departamento de Educación y Perfeccionamiento, Colegio de Profesores.

rigentes, un grupo más restringido (30 o, a lo sumo, 60), con una formación más intensiva de 7 días presenciales y un período no presencial con tareas de organización de eventos en el intervalo. Se contó con más apoyo para la investigación docente y, como resultado, fue mayor la cantidad de docentes activos comprometidos con el Colegio de Profesores, especialmente en relación con levantar los temas que requería el gremio. Si bien este grupo de líderes se mantiene dependiente de una instancia central para generar acciones, posee la virtud de actuar eficientemente en los temas que se convocan, ayudando a las directivas regionales del colegio. Hasta la actualidad hay, en todo el país, más de 200 profesores formados a través del Programa de Formación en Liderazgo Pedagógico.

Durante el año 2004 se replanteó el eje central de los talleres de liderazgo pedagógico, que ahora pasarían a llamarse de Liderazgo en Educación Pública, y se centraron en los líderes ya formados del Colegio de Profesores –y no sólo en los profesores de base–. Entonces, la idea era afianzar orgánicamente al Movimiento.

- Logros y problemas del Movimiento Pedagógico

Desde 1999 han pasado entre tres y cuatro mil profesores por Seminarios. Trescientos profesores participaron en Grupos de Investigación. El desarrollo de las investigaciones permitió formular alternativas de acción al problema indagado y durante su proceso ha contribuido 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 (colectiva) docente*. En este sentido, los logros del Movimiento Pedagógico pueden leerse en distintos niveles: individual, grupal y gremial.

Individual

Entre los coordinadores del MP existe consenso en señalar que uno de los resultados más trascendentes de la actividad de los Grupos de Investigación es la resignificación del rol docente, es decir, los cambios en relación con la seguridad personal, con la autovaloración y con el sentirse capaz de generar conocimiento. En este

plano se juega el desarrollo personal: el ejercicio de un pensamiento analítico más agudo y una mayor seguridad en sí mismas/os para expresar sus opiniones en el Consejo de Profesores o en reuniones gremiales, y –en el ámbito particular de lo educativo– la asunción de mayores recursos de análisis curricular explícito y oculto. A juicio de Alejandro Silva, coordinador nacional del MP, el impacto de la participación en general se relaciona con la autovaloración personal de los docentes, lo que lleva a producir “quiebres” en su vida cotidiana. Estos “quiebres” conducen a algunos a tomar decisiones tan radicales como el abandono de la profesión. Para otros, el quiebre implica un aumento de su compromiso con respecto a la actividad del MP (Alejandro Silva, entrevista del 28 de agosto de 2008).

Grupal

La valoración de sí mismos como profesionales se proyecta hacia una valoración de su rol como parte de un colectivo: el grupo de pares, los apoderados y la comunidad educativa en general. Varios docentes se distinguen positivamente en acciones conjuntas con otras instituciones educacionales, tales como el Ministerio, las Universidades y los Centros de Investigación. Hacia el año 2002 se habían constituido 80 Grupos de Investigación y en 2004 llegaban a 130. Se iniciaron como núcleos muy chicos de profesores en las diferentes comunas del país que realizaban pequeñas investigaciones, muy ligadas a la práctica y a los problemas de cada escuela. A partir de la constatación de que en las escuelas no existían espacios para una participación real, el propósito del Movimiento ha sido ir generando estos espacios desde el interior del propio gremio, basados en el “juntarse”, “mirarse las caras”, “analizar críticamente”, “hacer una reflexión, no sólo crítica del sistema, sino también una autocrítica”. El trabajo grupal y la reunión de los grupos en los seminarios regionales o nacionales van rompiendo con la soledad que dicen sentir muchos docentes frente a los problemas del aula y del establecimiento. Sin recurrir necesariamente a una articulación orgánica o a una plataforma, se amplía la red social: se comunican, se escriben, se hablan. Se va conformando una búsqueda de lo personal entre pares (Alejandro Silva, entrevista del 28 de agosto de 2008).

Gremial

Uno de los impactos provocados por el MP dentro del Colegio es el cambio en los estilos de trabajo en el seno del Sindicato. Tradicionalmente, los Departamentos han sido dirigidos por “encargados”; sin embargo, el Departamento de Educación y Perfeccionamiento pasó a ser conducido por un “equipo de trabajo”: los Líderes Pedagógicos. También sucede que hay personas de los Grupos de Investigación que, sin haber recibido la formación de Liderazgo, trabajan con los Líderes Pedagógicos reuniéndose cada quince días y si hay una actividad los ayudan. De esta manera, el Departamento de Educación y Perfeccionamiento trabaja en forma cada vez más colectiva.

Identidad profesional

Un elemento que atraviesa todos los ámbitos de logros es sin duda el de la identidad profesional: los docentes han resignificado su rol desde la concepción de meros técnicos a la de un rol más profesional en cuanto a la toma de decisiones en su quehacer; valoran la estructura de trabajo en equipo en los grupos pedagógicos y potencian su carácter democrático.

A juicio de M. Eugenia Contreras, se está rescatando la experiencia de los Talleres de Educadores, que era básicamente “realizar un análisis crítico de la propia práctica, para analizar crítica y reflexivamente qué es lo que estamos haciendo, qué tipo de persona estamos formando, qué tipo de ciudadano formamos desde nuestra propia práctica pedagógica, desde lo que hacemos desde nuestras escuelas, de cómo hacemos las clases, de cómo trabajamos la disciplina en el aula. Y eso a través de un análisis crítico, algo así como una introspección”.

Los profesores y profesoras en el MP son formados también en la teoría de investigación docente. Tienen formación teórica basada en la Pedagogía Crítica y capacitación práctica desde la investigación docente basada en la investigación-acción. También se forman en “estilos de participación” y en “grupos autogestionados” con el objeto de aprender a formar luego, en otros lugares, a otro colectivo de profesores que se gestione democráticamente. Todos estos elemen-

tos forman parte del ámbito de formación. En síntesis, el MP ha significado la activación de una orgánica que permite promover y apoyar de un modo más sistemático la práctica de reflexión-investigación-acción en el profesorado, recuperando así la práctica de construcción de saber pedagógico.

Cuadro 12. Catastro de los Grupos Permanentes de Investigación por Regiones (2004)

Regiones	GPI	Personas	Líderes	Investigaciones presentadas	Investigaciones pendientes
Primera 'a' Arica	4	18	6	10	3
Primera 'b' Iquique, Pozo Almonte, Pica	0	podría 5 o 6 personas	2	4	1
Segunda Antofagasta, Tocopilla, María Elena, Calama, Taltal, Mejillones	4	20	7	7	0
Tercera Copiapó, Diego de Almagro, Chañaral, Tierra Amarilla	1		8	3	0
Cuarta La Serena, Coquimbo, Ovalle	1	9	9	9	2
Quinta Valparaíso, Viña del Mar, Con-Con, Omué, Casablanca, Quilpué	2 o 3		20	4	1
Región Metropolitana Stgo.-Centro, Conchalí, La Granja, Huechuraba, Lo Prado, Estación Central, Cerrillos, Las Condes, Lo Barnechea, San Pedro, Curacaví, Til-til	4	32	32	3	4
Sexta Rancagua, Machalí, Graneros, San Fernando	1	9	9	2	0
Séptima Talca, Curicó, Molina, San Javier, San Clemente	11	12	11	4	5

Regiones	GPI	Personas	Líderes	Investigaciones presentadas	Investigaciones pendientes
Octava Concepción, Talcahuano, Chillán, Los Ángeles, San Pedro de la Paz, Tomé, Arauco	16	50	18	17	3
Novena Temuco, Puerto Saavedra, Curacautín, Freire			14	6	0
Décima Osorno, La Unión, Castro, Ancud, Dalcahue, Chonchi, Quellón	14		17	7	5
Onceava Cohaique	1	5	5	1	1
Doceava Punta Arenas, Puerto Natales	1		3	0	1

Fuente: Archivo Documental del Colegio de Profesores, Movimiento Pedagógico, Departamento de Educación y Perfeccionamiento, 2004.

- **Problemas y tareas pendientes**

Confusión con respecto a iniciativas similares

Desde el Ministerio de Educación, y a través del CPEIP, se han implementado los Talleres Comunales. Estos se asemejan en lo formal a los Grupos de Investigación patrocinados por el MP, aunque, a juicio de los coordinadores, no son de la misma naturaleza. Y, si bien tienen un parecido evidente con los Talleres de Educadores de 1972-73, 1981-1987 y 1999-2007, son completamente distintos en sus objetivos. El Programa de Talleres Comunales tiene como propósito instalar a nivel de la comuna un sistema de formación continua de perfeccionamiento docente entre pares, pero, a diferencia de los otros Talleres de Educadores, se propone contribuir a fortalecer 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 logren aprendizajes de calidad. En suma, se valora el saber y la experiencia de los profesores y profesoras, se privilegia el análisis de situaciones críticas relacionadas con la enseñanza y el

aprendizaje, pero la reflexión pedagógica se concentra en el tratamiento de los *contenidos* de un subsector determinado.⁵⁰

En cada Taller Comunal los profesores y profesoras cuentan con el apoyo y la coordinación de un “*profesor guía*” que es un docente de la misma comuna, reconocido por sus pares por sus cualidades profesionales, que está adecuadamente preparado para cumplir esta función. El taller cuenta con un *texto maestro* de apoyo que, además de ofrecer elementos teóricos, favorece el análisis crítico de los problemas que suelen presentarse en el aula asociados a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares. Si bien se trata de dos formatos similares de trabajo, mientras que los Grupos de Investigación apuntan a desarrollar la reflexividad de los educadores, los Talleres Comunales se encuentran restringidos al ámbito curricular del problema de la enseñanza-aprendizaje, así como al espacio del aula.

Descapitalización de los aprendizajes obtenidos

Si bien es cierto que entre muchos de los profesores que pertenecen a estos Grupos se han producido cambios en relación con la resignificación del trabajo docente, estos no siempre son capitalizados por el MP. El impacto de la rentabilidad es mezquino, es decir, los resultados del trabajo del Movimiento son pobres si se los compara con la inversión en tiempo, energía y dineros. Entre las razones que lo explican está el hecho de que muchos profesores han tendido a usufructuar en forma personal de estos aprendizajes buscando nuevos horizontes laborales que les permitan aumentar sus ingresos. Por ejemplo, hay muchos que, después de pasar por los Talleres de Formación de Liderazgo Pedagógico o Educación Pública, postulan para ser Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP). Otros, se han ido a trabajar como Profesores Guías a los Talleres Comunales del Ministerio de Educación. Es decir, terminan participando en programas del gobierno dentro de sus escuelas. Esta des-socialización de

50 Véase http://www.cpeip.cl/index_sub.php?id_contenido=1003&id_seccion=1185&id_portal=200.

los cambios ha llevado a un desaprovechamiento del esfuerzo invertido por el MP y a realizar una autocrítica con respecto al carácter político de la propuesta.

Otro problema tiene relación con el peligro de la *rutinización de los cambios*. Los cambios en educación –especialmente aquellos que se vinculan con una transformación cultural dentro de la escuela– son complejos, de lento andar y de largo plazo. En este sentido existe preocupación porque sea la Asamblea Nacional la que mandate al MP y no al revés. Y es por esto mismo que no se ha contemplado como objetivo dejar trabajar solos a los Grupos de Investigación. Es decir, las decisiones políticas que le atañen al MP no nacen de los Grupos de Investigación sino de la Asamblea Nacional; y, en este sentido, el MP debe hacerse respetar a través de los canales formales de la estructura. De lo contrario, a juicio de los Coordinadores del Movimiento, el trabajo del MP comenzaría a dispersarse.

Por último, existe una tensión dentro del mismo Colegio de Profesores con respecto a distintos modos de entender el trabajo gremial. Paradójicamente, se han desarrollado más tensiones entre el MP y los dirigentes del Colegio que entre el MP y el Ministerio de Educación. Con este último, la relación ha sido de progresivo respeto y diálogo fluido. Por ejemplo, para realizar actividades tales como Inauguraciones de Seminarios Regionales o Nacionales o bien eventos para compartir los resultados de los Grupos de Investigación en una determinada localidad, por lo general se requieren dos días. Entonces, se le pide al Ministerio la autorización para llevarlo a cabo un día viernes. Los profesores a cambio, dan el día sábado. Muchas veces también va gente del Ministerio a los eventos organizados por el MP.

Por otra parte, entre los dirigentes que manejan un estilo tradicional de trabajo basado en relaciones verticales dentro del Colegio, tiende a existir desconfianza en la competencia de los nuevos dirigentes formados en la línea del MP –tales como los Líderes Pedagógicos– que desarrollan una modalidad mucho más transversal. Además, también entre quienes trabajan en los Grupos de Investigación existe muchas veces reticencia hacia las decisiones

que toman los dirigentes del Colegio en el aspecto más gremial reivindicativo frente a una determinada política del Ministerio.

Estas tensiones no corresponden necesariamente a una tensión intergeneracional en la que los más viejos se encontrarían en tensión con los más jóvenes. Por el contrario, en el mp, al menos en un principio, han tendido a participar más profesores viejos que jóvenes. Esto es así porque son “los viejos” los que tienen más cultura de organizarse, de ocupar su tiempo en cosas que no dan dinero. A juicio de la Coordinadora Nacional del MP, los más jóvenes tienen “otra estructura mental”. Son estos, principalmente, quienes aprovechan la formación del MP para su autoformación profesional.

El hecho más determinante en la actual crisis que vive el Movimiento Pedagógico es el de su reorientación hacia el trabajo gremial en detrimento del territorial, de modo de suplir las deficiencias orgánicas del Colegio. De esta manera, el Departamento de Perfeccionamiento y Educación a nivel nacional asumió un rol protagónico en el disputado proceso de Evaluación Docente y luego en el Congreso Pedagógico. Esto los llevó a trabajar en función de las necesidades de la Asamblea asumiendo, para muchos, una postura política. Es después de esta situación que se produce la fractura del Movimiento.

CAPÍTULO 3. EXPERIENCIAS ACTUALES DE RESISTENCIA Y PROPUESTA DEL PROFESORADO

En este apartado se exponen tres experiencias concretas de organización y acción colectiva de profesores como respuesta a las políticas del trabajo docente. La primera es una experiencia concreta del Movimiento Pedagógico (tomado como “caso emblemático” en el presente trabajo) y se basa en el testimonio de la profesora e investigadora Sara Romero, perteneciente al Grupo de Investigación de la Comuna de Conchalí. La segunda experiencia se basa en el testimonio de Leonel Lara, profesor y Presidente del Sindicato de docentes del establecimiento particular subvencionado ex Britania Cordillera.⁵¹ Por último, se presentan las experiencias de dos casos de establecimientos municipalizados: el Complejo Educacional José Miguel Carrera, de Quilicura y el Liceo República de Brasil, de Santiago testimoniado por el profesor e investigador José Santis.

Cada uno de los testimonios se estructuró con los siguientes criterios:

51 El caso de este colegio es paradigmático: su situación fue especialmente difundida por la prensa por las malas condiciones de infraestructura (inundaciones, condiciones higiénicas de sus baños, etc.) y, más tarde, por los sueldos y cotizaciones previsionales impagas de sus docentes. Su sostenedor fue detenido y apresado por antecedentes que lo involucraban en estafas y malversación de fondos con las subvenciones que recibía del Estado.

1. dificultades encontradas durante el desarrollo de la organización sindical o acción pedagógica colectiva;
2. posibilidades que se abren con el desarrollo de la organización sindical y/o acción pedagógica colectiva;
3. requerimientos que se necesitaron y se seguirán necesitando para el trabajo de la organización sindical o la acción pedagógica colectiva; y
4. relaciones con otros actores sociales: estudiantes, vecinos, trabajadores, padres y apoderados, etcétera.

EL CASO DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN DEL MP: GPI CONCHALÍ⁵²

Las investigaciones desarrolladas en los Grupos de Investigación del Movimiento Pedagógico se basan en un enfoque interpretativo que busca abordar la realidad como un todo unificado a partir de la propia experiencia docente de los investigadores. En esta perspectiva, se asume que el problema de lo educativo no es neutro “y sólo puede ser comprendido considerando las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas en el que está inserto” (Contreras, 2004, p. 14). El diseño de las investigaciones se realiza a partir de situaciones vividas dentro del aula y de la escuela que afectan al desarrollo personal y profesional del docente. Ese diseño inicial se va mejorando a medida que se desarrolla transformando a la investigación en una instancia de aprendizaje respecto de la manera de investigar.

El Grupo de Investigación Conchalí nace como una propuesta de investigación sobre el género como problema educativo-pedagógico, “al observar que tanto en el aula, en la escuela, como en el propio gremio, existían algunas prácticas que tenían que ver con la

52 Este caso se basa: a) en el testimonio de Sara Romero, dado a conocer en el Seminario Nacional “Experiencias de organización sindical y de acción pedagógica colectiva de profesores chilenos: haciendo frente a la política educacional mercantil”, realizado en la Casa del Maestro del Colegio de Profesores en Santiago los días 18, 19 y 20 de diciembre de 2007 y organizado por FLAPE y OPECH; y b) en María Eugenia Contreras, “Educación y género. Un desafío de la organización magisterial”, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, 2004.

discriminación de la mujer, su invisibilidad y la reproducción de estereotipos de género” (Contreras, 2004, p. 12). Hasta ese momento, ninguno de los grupos de reflexión había abordado desde esa perspectiva el problema del género. La investigación se desarrolló desde mediados del año 2002 hasta 2003.

A partir del relato de episodios y observaciones sobre las diferencias de género en estos niveles, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las evidencias que se observan en respecto a la discriminación de género en las prácticas de las docentes? ¿Tienen conciencia las docentes de la discriminación de género presente en los contenidos del currículum, en el material didáctico y en los textos de estudio? ¿Cómo enfrentan las docentes las diversas situaciones de género en las prácticas pedagógicas? ¿Promueven las docentes la no-discriminación de género frente a los roles que tendrán que asumir niños y niñas en su adultez? La preocupación por esta temática se fundamentó en que la escuela debe tener un papel de liderazgo para lograr una mirada crítica sobre el problema de género. Con la formación del grupo y la realización de la investigación muchos “colegas se dieron cuenta en ese minuto cómo desde su propia práctica pedagógica discriminaban y no se habían dado cuenta nunca antes, hasta el minuto que lo vimos cierto como evidente en la investigación”.

Además de la realización de esta investigación, la participación dentro del MP se tradujo en la “formación de grupos de liderazgo pedagógico, talleres, hicimos varios talleres de formación de liderazgo en nuestra comuna con ayuda de la persona que estaba a cargo del colegio”. Otros talleres fueron llevados a la comuna y a las escuelas, lo que les “permitió tener mucha credibilidad dentro de la comuna, que es lo que tiene que ver... con lo que es para nosotros ser dirigentes. El haber estado dentro y tener una mayor credibilidad nos permitió ser electos dirigentes a varios de los que estábamos participando también en el movimiento pedagógico” (FLAPE-OPECH, 2007).

Una de sus primeras preocupaciones fue la posibilidad de “crear alguna forma de perfeccionamiento donde los profesores pudieran, pudiéramos, dejar de ser meros ejecutores de políticas educacionales y convertirnos en personas creadoras y sobre todo críticas,

críticas frente a todas las cosas que nos estaban sucediendo” (FLAPE-OPECH, 2007).

Dificultades

Las críticas al Movimiento Pedagógico, del que ya no forma parte Sara Romero ni el grupo de Conchalí, se iniciaron con el proceso de evaluación docente,

[...] porque no podíamos pensar que el colegio estuviera trabajando en conjunto con los municipios, con el Ministerio, en una evaluación docente que estaba dentro de un contexto de políticas neoliberales de libre mercado [...] nosotros ya no podíamos, si teníamos ya una conciencia crítica y una formación crítica era absurdo... pensar que esta ley iba a ser favorable para nosotros, no confiábamos en eso [...] la crítica a esto nosotros en el minuto las hicimos saber ... la dimos a conocer a las personas que en esos momentos estaban en la comisión que negociaba esta ley, y el tiempo y la puesta en práctica de esta ley nos ha ido dando la razón (Sara Romero, en FLAPE-OPECH, 2007).

Posibilidades que se abrieron con el Movimiento Pedagógico

Pese a las críticas y renuencias del grupo que se conformó en Conchalí, Sara Romero señala que “ha sido una de las experiencias más enriquecedoras que hemos tenido como profesores, nos ha servido cierto en lo personal, en lo profesional”. La gran mayoría de los integrantes del Movimiento Pedagógico proviene de escuelas básicas y liceos y la participación en el MP les permitió darse cuenta “del escaso acceso al perfeccionamiento que teníamos y ver de qué forma el estar en el Movimiento Pedagógico nos podía facilitar el tener, el acceder a mejores formas de perfeccionarnos y de mayor nivel”. Como primera tarea se propusieron “difundir lo que era el movimiento pedagógico, para nosotros en ese minuto algo muy significativo, algo tan importante, que nos llenaba en ese instante; nos hicimos muchas ilusiones; creímos que de verdad era lo que podía en algún

minuto hacer que los profesores en todo el país tuvieran esta conciencia crítica que nos estaba haciendo tanta falta”.

Los talleres, cursos de liderazgo e investigaciones desarrolladas por el Grupo de Conchalí fueron muy importantes “en el ámbito de la formación pedagógica, para muchos de los profesores y de las profesoras que estuvieron ahí participando... declaran haber cambiado muchas de sus prácticas pedagógicas en el aula gracias a haber estado en estos talleres, en estos cursos, en esta formación de líderes. Pero todo esto fue muy bonito, muy idílico”.

EL CASO DEL SINDICATO DE UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO, EX BRITANIA CORDILLERA⁵³

Contexto

El Colegio Britania Cordillera, ubicado en Puente Alto, es un inmueble evaluado en mil millones de pesos que llegó a tener 3.500 alumnos con una subvención mensual de al menos 100 millones de pesos. El establecimiento no contaba con el certificado de obras municipales, la certificación del SESMA, y tampoco con un proyecto educativo, a pesar de que estas eran condiciones mínimas y obligatorias para que la secretaría ministerial entregara una subvención al sostenedor, en este caso, Manuel Hidalgo. Curiosamente, Hídalgo actuó en todos sus colegios (que llegaron a ser 13) sin ninguno de estos certificados.

El conflicto en el colegio Britania Cordillera se desencadenó cuando el establecimiento ganó la Jornada Escolar Completa. En términos prácticos, esto significaba una subvención de 200 millones de pesos y el traspaso de todos los profesores a la jornada de la mañana, sin que se hubiera dado aviso o cursado los despidos en los tiempos que estipula la ley, es decir con 60 días de antelación –lo que en la práctica implicaba que los profesores debían ser informados de esta situación

53 Este caso se basa en una entrevista realizada al Profesor de Artes Plásticas Leonel Lara el 14 enero de 2007 y en FLAPE-OPECH, 2007.

durante el mes de diciembre, cosa que ocurrió en enero—. Ante esta situación, el profesorado del colegio Britania tenía dos alternativas: aceptar la jornada de la mañana —lo que, en algunos casos, implicaba renunciar a otros colegios— o aceptar el despido.

Pero se abrió una tercera posibilidad: la formación de un nuevo sindicato, luego de que se pidiera la renuncia del anterior por no haber defendido los derechos laborales de los trabajadores docentes. Los objetivos del nuevo sindicato fueron exclusivamente laborales: se centraron en lograr el pago de las indemnizaciones y demás sumas adeudadas. Se inició un proceso de denuncias constantes a la Dirección del Trabajo: “Las remuneraciones que ya estaban empezando a ser impagas, pasaban tres meses sin pago, algunos quizás más... la indemnizaciones del año... las leyes sociales en algunos casos las AFP se acumulaban hasta 10 años y eran las deudas eran bastante millonarias”. Lo que no tenía explicación era cómo, frente a tantas violaciones legales, el colegio había podido seguir operando. Para Leonel Lara esto tiene relación con que el modelo de subvención “es un modelo legal con intenciones concretas de ir de alguna manera ahogando o extinguiendo lo que es la educación municipal”. La medida de fuerza tomada por los profesores fue no firmar las liquidaciones, de manera de obtener las indemnizaciones correspondientes por años de servicio, “porque el secreto era ese: para poder recibir la subvención estatal tenía que mostrar las liquidaciones firmadas”. Para los del sindicato resultó evidente que las liquidaciones anteriores habían sido tapadas por funcionarios de gobierno.

Dificultades

En el contexto de su lucha sindical, los profesores del Colegio Britania abogaron por establecer una seguridad laboral mínima antes de pronunciarse sobre temas ligados al quehacer pedagógico. Según Leonel Lara, esta es una tarea que recién podría comenzar. Sin embargo, el discurso público tiende a responsabilizar a los profesores del “gran fracaso de la educación en Chile”. La calidad hoy día se mide como “calidad silla, calidad mesa; y esa calidad pasa porque los verdaderos responsables del fracaso en la educación y

del fracaso del sistema somos todos los profesores de un plantel. Entonces, esa es la parte que más nos duele a nosotros, nos preocupa mucho”. La calidad de la educación que ofrecen los profesores tiene, a juicio de Leonel Lara, directa relación con las condiciones en que se desarrollan muchos de los docentes en Chile: “Estamos tan agobiados, estamos tan golpeados que nos retiramos a las salas... único espacio donde nos sentíamos un poco mejor para toda esta vorágine que estamos viviendo a diario”.

Por otra parte, la percepción de la labor desarrollada por el Colegio de Profesores no es muy buena:

[...] La verdad es que yo veo que hay mucho conflicto interno en el Colegio de Profesores, donde hay algunos que están por el sueldo que se paga ahí como funcionario, otros que ven importante mantener la cuota de poder, a pesar de que día a día se está disminuyendo; y eso es por un problema de volumen de docentes aportando. Entonces yo creo que hay un nivel teórico excelente de primera categoría, pero es pura discusión por el. Entonces ¿y lo pragmático?... Yo creo que es el problema concreto, que no tienen una capacidad para atacarlo de inmediato, y lo inmediato para el profesor es su problema laboral; entonces, ese es el cuento. [...] [El Colegio de Profesores] no es un sindicato, es un organismo. Sirve porque es el único ente que mantiene cierta perspectiva de... lo que debe ser un docente o un mundo docente; y otro ente no lo conozco yo que lo tenga (Leonel Lara, entrevista del 14 de enero de 2007).

En definitiva, no se trata de un organismo prioritario,

[...] porque no es necesario; entonces, yo creo que si bajarán un poco el nivel macro teórico, del dominio que tienen sobre el sistema y lo macabro que es el sistema y lograr cosas concretas... El bono es una cosa concreta, pero hay que hacerle conciencia a la gente de que ese bono que se está llevando para la casa y para las vacaciones fue porque un tonto se desvió pensando cómo negociar ahí con la gente del Ministerio; pero eso la gente no lo percibe (Leonel Lara, entrevista del 14 de enero de 2007).

Posibilidades

La formación del sindicato dentro del colegio y la acción desarrollada por los profesores significó una mejora en la apreciación que los mismos alumnos tenían de sus docentes, ya que

[...] incluso habíamos dejado de ser autoridad para los alumnos; los alumnos nos miraban mal; los alumnos nos pasaban a llevar, nos faltan al respeto y montón de cosas más que hoy día se ha podido revertir, ¿Por qué se revirtió? Porque nos vieron a nosotros peleando por algo que era de ellos; porque, para ellos, por muy cochino que esté el colegio es su mundo, donde están sus amigos, donde están sus sentimientos. [...] [El problema inmediato a resolver es el] estatus de docente... es el que me da el traje de educador y docente, que es mi imagen corporativa. [Porque, mientras existan limitaciones e inestabilidad en lo laboral, no existe posibilidad de pensar en lo otro]... cuando los chiquillos tuvieron seguridad de ya hagan lo que quieran, total por último me llevo mi plata y me la llevo completa, cuando tienen esa seguridad empiezan a pensar en lo otro [lo pedagógico?] recién.... Eso es lo que yo percibí este último año [...] [El objetivo final] es que en algún momento los profes y apoderados se junten como nosotros lo hicimos ahí, porque... a los dos se nos hace fácil acá en el colegio y por eso nos orientamos, porque trabajábamos con objetivos comunes: sindicato, Centro de Padres. Y ese es el secreto... no es otro; y lo más lindo de todo es que no necesitamos que la gente nos firme un poder (Leonel Lara, entrevista del 14 de enero de 2007).

Requerimientos

Según Leonel Lara, la clave de la puesta en marcha de un nuevo sindicato y el éxito logrado se debe en gran parte a que

[...] objetivamos transversalmente problemas de todos y tuvimos que dejar atrás el discurso político partidista; cosa extraña, en este minuto discutimos cosas de política partidista sin las desconfianzas que teníamos hace 4 años atrás. Yo puedo andar por los pasillos aplaudiendo a Chávez o a Evo Morales o hablando de

Marx sin ningún problema y mi colega que también trabaja en el sindicato puede hablar de Piñera⁵⁴ sin ningún problema tampoco. Eso es lo que nos dio el espacio de confianza, porque hay objetivos comunes, todos hemos llegado a la siguiente conclusión: que hay una clase gobernante que va de izquierda a derecha si se quiere llamar así, que son socialistas [...] y también hay una clase que lo estamos pasando muy mal... y también cuando hablamos de política partidista estamos dentro de esos mal (Leonel Lara, entrevista del 14 de enero de 2007).

Para él, esta fue la causa por la cual el sindicato anterior no había logrado aunar a los profesores en torno a los mismos objetivos:

[...] Tenía un discurso muy fuerte político-partidista, pero cada vez que se ponía delante a defender nuestros derechos –con lo cual yo compartía– sentía que, de hecho, se le iba más de la mitad del profesorado porque culturalmente ya hay ciertos dominios del mercado en nuestras mentes, en nuestras formas y nuestras costumbres; por lo tanto, cada vez que él hablaba en ciertos términos o ciertos conceptos generaba automáticamente rechazo... [El nuevo sindicato debió] sacar el concepto político-partidista, independiente de lo que uno pensara, y establecer objetivos comunes y transversales (Leonel Lara, entrevista del 14 de enero de 2007).

De esta manera, aumentaron de 22 a 82 el número de profesores afiliados, estableciendo “solamente objetivos transversales; eran todos objetivos comunes netamente laborales”.

Por otra parte, el accionar de los profesores se unió al de los padres.

[En] 2006... vino el asunto de los chiquillos, se tomaron el colegio... los apoyaron los papás. Aproveché la instancia de que se juntaron muchos papás fuera del colegio y les dije que la mejor instancia

para defender los derechos de sus hijos era armar un Centro de Padres. Se armó el Centro de Padres, me junté con el Centro de Padres, les mostré todo el archivador y les expliqué cómo les veían las canillas, por qué les cobraban a ellos esta plata, esta otra plata. Y también ahí descubrí... el problema que cometen muchos sostenedores, que aparte de lo que cobran de mensualidad, cobran otras cositas y eso es ilegal. Entonces, fui sacándole la cuenta a ellos y ellos solitos hicieron sus cálculos y se dieron cuenta de que no tan sólo se habían reído de ellos, sino que los estafaban; entonces, fue fácil trabajar con el Centro de Padres... como ya tenía los antecedentes de algunos procesos que tenía Hidalgo a partir del 2003 y uno del 96 o 97 más o menos. [...] [La idea de trabajar con los padres] surge porque me di cuenta de que había un tratamiento especial hacia los apoderados y lo pude corroborar en el sentido legal... cuando el usuario genera algún tipo de acción legal con respecto al consumidor o con respecto al mismo Ministerio, si es que fuese un usuario de la educación pública, estos organismos están obligados a responder o a solucionar el problema (Leonel Lara, entrevista del 14 de enero de 2007).

Relaciones con otros actores sociales

La acción concertada con los apoderados rindió frutos inesperados en otro ámbito, la labor docente, ya que los alumnos pasaron a respetarlos al ver que

[...] estábamos defendiendo algo que era de ellos, que era realmente su mundo y, a partir de ello, ahora tenemos automáticamente más respeto por parte de los alumnos, sentimos que tenemos más autoridad; y, de hecho, parece que hemos mejorado nuestro eh... ¿cómo le llaman? Herramientas pedagógicas (Leonel Lara, entrevista del 14 de enero de 2007).

Sin embargo, y pese a que durante el mismo período los estudiantes levantaron serias demandas por las condiciones del colegio, Leonel Lara no ve que en la unión con los estudiantes pueda existir un trabajo a largo plazo, que se consolide como acción conjunta:

“porque los estudiantes son pan pa’ hoy hambre pa’ mañana; son muy etéreos por la disponibilidad de tiempo que tienen para generar un movimiento más masivo”.

EL CASO DE UN ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL: EL COMPLEJO EDUCACIONAL JOSÉ MIGUEL CARRERA DE QUILICURA Y EL LICEO REPÚBLICA DE BRASIL DE SANTIAGO⁵⁵

Contexto

Creemos que el debate sobre una educación pública de calidad no es menor. Por ello, aquí presentamos algunos elementos de comparación –en cuanto al sujeto– entre dos liceos municipales diferentes, hermanados por el riesgo social y el *apartheid* en que viven respecto de los liceos privados, donde sobran los recursos y la eficiencia educativa. Utilizaremos las siglas CEJMC para el Liceo de Quilicura y LRDB para el de Santiago, y analizaremos las características del sistema y las modalidades educativas, como, asimismo, las dimensiones conflictivas que se dan dentro de estas escuelas.

El Complejo Educacional José Miguel Carrera de Quilicura (CEJMC) es un liceo técnico profesional fundado en 1987. Imparte las especialidades de Mecánica automotriz, Electricidad, Contabilidad, Ventas y Administración, que se desarrollan en Tercero y Cuarto Medio. Cuenta con una matrícula de 1.100 estudiantes, aproximadamente. Posee un programa Dual que funciona para la especialidad de Ventas solamente. Tiene un cuerpo de 56 docentes más 9 docentes-directivos. El equipo directivo se caracteriza por un estilo de gestión desperfilado y ausente, debido a la cercanía geográfica del Departamento de Educación y de la Municipalidad de Quilicura, verdaderas directrices políticas del liceo.

55 El presente apartado se basa en el texto de José Santis (Profesor de Historia y Ciencias Sociales), “El sujeto en el contexto educacional municipal. Dos casos para considerar: Complejo Educacional José Miguel Carrera de Quilicura y Liceo República de Brasil de Santiago”, presentado en FLAPE-OPECH, 2007.

El Liceo República de Brasil (LRDB) es una escuela básica proveniente de la Escuela Superior de Niñas, construida y fundada en 1920 en los lindes del Parque Cousiño. En 2004 se amplió a Enseñanza Media científico-humanista y cuenta con un curso por nivel desde preescolar a Cuarto Año Medio. Es una escuela de integración ampliada a Enseñanza Básica y Media. La matrícula es de 450 estudiantes, aproximadamente. El cuerpo docente está compuesto por 26 profesores más 6 docentes-directivos. La dirección del colegio es centralizada y autoritaria, y su vértice es la Dirección e Inspectoría General.

La intención de socializar estas experiencias busca contribuir a la construcción de soluciones para los problemas de la educación municipal y pública. El riesgo de esta actitud radica en que se confunde el análisis y la investigación educativa con la mano encubierta y la denuncia artera; además, se legitima la visión de que la educación con mano dura es lo correcto y se sataniza a los profesores y estudiantes críticos aislándolos o echándolos de los establecimientos para que no florezca esa actitud cuestionadora. Nuestro rol profesional docente nos convoca y obliga a aportar lo mejor de nosotros para que la educación en Chile no dependa del estado de ánimo, de las preferencias políticas o de las autoritarias concepciones educativas del alcalde, del empresario-sostenedor o del docente directivo, sino de una política clara en el momento de hacerse cargo de las multitudes de chilenos que año tras año confían su educación a las instituciones del sistema escolar público.

Dificultades encontradas durante el desarrollo del proceso

- Anucleamiento precario y acción cortoplacista del estudiantado ante el proceso de movilización. Los estudiantes no lograron construir una organización estable que se proyectara más allá del conflicto, pues concentraron su acción en las demandas internas y no en la asociación de Centros de Estudiantes.
- Cuerpo docente dividido y atomizado en facciones: profesores titulares, a contrata, colegiados, de confianza, consecuentes y anómicos ante el proceso. Las asambleas gremiales no fueron capaces

de construir una organización docente en el contexto de la crisis y la movilización estudiantil, dada las particularidades de las situaciones contractuales de los profesores.

- Distanciamiento entre la política del Colegio de Profesores y la de las bases docentes. El Colegio de Profesores no pudo llegar con su discurso y no supo interpretar a las mayorías docentes.

- Cultura escolar autoritaria, herencia directa de la Dictadura. En todos los niveles del espacio educativo se observa la inexistencia de lo colaborativo-comunitario de los grupos humanos. Se ha impuesto la idea de que el autoritarismo es la política adecuada para el funcionamiento de las instituciones educativas públicas.

- Instalación de la percepción de que lo privado es eficiente y lo público es mediocre. Muchos directivos, docentes, auxiliares, estudiantes y padres piensan que la escuela pública no es buena porque no se paga y porque llegan a ella los estudiantes que no son aceptados en los liceos particulares subvencionados.

- Cuerpo directivo y sistema educacional cohesionados en cuanto a roles de fiscalización, represión y chantaje al movimiento. Tal como en el caso de la relación Estado-mercado-sociedad civil, existe aquí un proceso de blanqueamiento constante de las autoridades (el poder) y una invisibilización y ocultación de los sujetos (los dominados). Los culpables de los males de la escuela son siempre los profesores, cuando no los estudiantes por su grado de vulnerabilidad social.

- Ausencia de compromiso de los padres y apoderados ante el proceso de movilización de sus hijos. En general, la situación socio-laboral de las familias de los estudiantes de los liceos públicos –por ejemplo, en términos de flexibilidad laboral, contratación precaria e instalación del consumismo como forma de vida– han provocado una desvinculación de los sujetos.

Posibilidades que se presentan tras la experiencia de organización

- Formar dirigentes estudiantiles y docentes a mediano y largo plazo, asumiendo las dificultades correspondientes.
- Avanzar hacia formas de organización legítimas y consecuentes de estudiantes, docentes, administrativos(as), auxiliares y padres.
- Descubrir y desnudar los procedimientos de cooptación, autoritarismo, centralización y coerción de los cuerpos directivos y del sistema educacional para con el movimiento social.
- Profundizar el trabajo de los consejos escolares para lograr una mayor presencia de estudiantes, profesores y apoderados en las decisiones de los establecimientos.
- Ampliar las denuncias sobre la educación municipal como un *ghetto* de contención social y control cultural de los sectores excluidos de la sociedad chilena.
- Democratizar los cargos directivos a través de concursos públicos transparentes.
- Instalar un proceso de transformación integral de la educación chilena: reivindicación, potenciación y democratización del sistema educacional público.
- Revalorizar la educación popular y la pedagogía del oprimido para lograr reconfigurar roles de docentes y estudiantes.

Requerimientos para profundizar las experiencias de organización

- Fundamentalmente, se requiere coordinación y comunicación entre los actores y/o sujetos partidarios del proceso de transformación educacional, social y cultural de los espacios actualmente controlados por el autoritarismo sistémico.
- También se deben profundizar nexos e instalar procesos de discusión y análisis con y entre instituciones u organizaciones populares y progresistas del mundo académico, sindical, social y cultural para la transformación de la educación chilena –por ejemplo, OPECH, movimientos sociales, sindicatos, centros culturales, ocupas, INFOCAP, FECH, etcétera.

Estamos en el inicio de un proceso histórico de construcción social: es un recién nacido que necesita toda la comprensión y apoyo posibles para crecer. En eso estamos, esta es nuestra vocación histórica: que se concrete el poder social, el destino luminoso de los más sencillos.

Relaciones con otros actores sociales

En el año 2006, ambos liceos fueron tomados por sus estudiantes en el contexto del rechazo a la LOCE y a la educación de mercado. En el CEJMC el Centro de Estudiantes articuló una coordinadora, integrando a los liceos particulares subvencionados, con el nombre de Asociación de Centros de Estudiantes de Quilicura (ACEQ). Los profesores que apoyaron la movilización formaron la Red de Profesores Comprometidos con la Educación Pública. Ambas instancias tuvieron una vida efímera, en el contexto del conflicto estudiantil. Pero, sin duda, marcaron un precedente con respecto a la previa existencia de agrupaciones poblacionales que influyeron en el movimiento estudiantil, como por ejemplo, el Centro Cultural Revolución de la población Pucará, el Centro Cultural la Erre de Parinacota y el Comité de Demandas Populares (CDP). También hubo un acercamiento de grupos sindicales de las empresas de Quilicura (Saxoline, Derco) para la realización de reuniones con la asamblea gremial del liceo. Por su parte, algunos apoderados intentaron la democratización del Centro de Padres para contrarrestar la influencia del gobierno municipal (PDC) en este ámbito. En el año 2007, las organizaciones docente y estudiantil entraron en un proceso de letargo, que se confirma con la imposición de estudiantes en los cargos del Centro de Alumnos y en la baja participación de docentes en la asamblea gremial.

En el caso del LRDB, la organización estudiantil construyó relaciones con los liceos emblemáticos, pero no fue capaz de dar perspectivas al proceso de movilización. Entre los docentes, sólo un 25% de profesores es colegiado, es decir, no existe una sensibilidad organizativa entre los profesores. Durante el año 2007, la llegada de estudiantes expulsados de liceos emblemáticos avivó la organización estudiantil, pero la prohibición de la Dirección de integrar el Centro

de Estudiantes ahogó estos intentos y aceleró la atomización y el silenciamiento de estudiantes y profesores.

De diferentes formas y estilos, se configuraron relaciones políticas entre los actores de la escuela (sistema educativo, dirección, profesores, estudiantes, auxiliares, padres, etc.), como consecuencia de las relaciones con otros actores sociales (estudiantes, juntas de vecinos, sindicatos, padres, etcétera).

CONCLUSIONES

La primera, e ineludible, constatación a realizar, después de este pequeño recorrido por la historia reciente de la cuestión docente en Chile, es que la situación de los profesores en nuestro país se deterioró de manera radical durante la dictadura militar. La segunda es que los intentos llevados a cabo por los gobiernos civiles de posdictadura por recuperar el deprimido estado de la profesión docente no han contado con la profundidad necesaria para revertir la revolución neoliberal de los años 80, ni han confiado en la participación de los docentes y otros actores sociales, con lo cual, incluso iniciativas interesantes en su propósito (jornadas de educación sexual, consejos escolares, talleres comunales) se ven “absorbidas” por la estructura de un sistema educativo que se basa fundamentalmente en una ideología y una estructura que confían de manera casi exclusiva en los mecanismos de mercado y competencia (OCDE, 2004).

Las condiciones para la reflexión/acción pedagógica y la actividad sindical se deterioran notablemente con la implementación de transformaciones sociales y políticas educativas neoliberales tan profunda como las que se han dado en Chile.

Las organizaciones docentes chilenas no han podido aún enfrentar de manera adecuada los enormes desafíos que les presenta este nuevo contexto. La reconstrucción del antiguo Sindicato Único de

Trabajadores de la Educación en un “Colegio Profesional”, el Colegio de Profesores, es una metáfora de las complicaciones de la reconstrucción gremial docente en el Chile de posdictadura. Quedan excluidos de esta agrupación otros trabajadores de la educación y, lo que resulta más injustificable, este Colegio Profesional prácticamente no tiene injerencia respecto de la situación laboral de casi el 40% de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales privados. La preocupante falta de participación de los docentes en la reciente elección de dirigentes del Colegio de Profesores es un síntoma más –que a nadie dejó indiferente– del agotamiento de una forma de organización gremial diseñada, en los hechos, durante la Dictadura. Tal como planteábamos en el Capítulo 2, las organizaciones docentes deben abrirse a analizar las tremendas consecuencias del régimen dual de condiciones laborales docentes que existe en Chile.

En el escenario neoliberal, la disputa ideológica cobra una renovada importancia. La educación parece prestarse particularmente para dar esta lucha. Sin embargo, se requiere de un trabajo colectivo de análisis, toma de postura y acción sobre el mundo lleno de complejidades. Recién hace casi diez años, y muy tímidamente, las organizaciones docentes retomaron un trabajo en este sentido. Sin embargo, se trata de un proceso incipiente y lleno de contradicciones, que pasó incluso por el vergonzoso papel jugado por algunos docentes dirigentes en la represión de jóvenes estudiantes movilizados por la mejora de la educación durante los últimos años.

En el contexto neoliberal y de un régimen político de democracia restringida, como es el chileno, resulta prácticamente insostenible una estrategia de acción política orientada exclusivamente hacia el debate macropolítico (como la sustentada por el Colegio de Profesores), sin intentar construir espacios de disputa por la mejora de las relaciones sociales cotidianas, locales y culturales. Los docentes chilenos que aspiran a organizarse están impelidos a plantearse la articulación entre lo macro y lo micropolítico de su accionar. Esto pasa por retomar la reflexión respecto del sentido de la labor pedagógica, por desarrollar una lectura de los intereses que se juegan explícita o implícitamente durante el acto educativo, por una asimi-

lación colectiva (no hay de otra forma) respecto del rol jugado por la escuela en las sociedades capitalistas y, sobre todo, por profundizar el análisis en torno a aspectos fundamentales del capitalismo neoliberal como la represión de la acción juvenil y la legitimación de un discurso “liberal” de “igualdad de oportunidades” y de ascensión social por “meritocracia”. Se trata de un discurso que, a pesar de la ausencia de evidencias que lo sustenten o, tal vez, justamente por ello, es sistemáticamente repetido por los medios de comunicación masivos y muchas veces por los mismos docentes.

La necesidad de desarrollar un discurso creíble para la comunidad educativa pasa por articular elementos reivindicativos de la situación laboral docente con elementos de autocrítica y mejora de las prácticas pedagógicas. Como tan claramente nos decía Paulo Freire, no es posible luchar por la liberación humana insistiendo en una pedagogía de la opresión, basada en la narración, el discurso, la exposición y la exigencia hacia los educandos de adaptarse a las estructuras sociales. Toda búsqueda de nuevos rumbos para la convivencia humana implica ruptura y conflictos. Los jóvenes chilenos, en estado de movilización permanente desde comienzos de la década, no han encontrado acompañamiento de los docentes en sus procesos de lucha. Este es un asunto que las nuevas (y viejas) organizaciones docentes no pueden, ni quieren, obviar.

Los docentes deben resolver la tensión entre ser representantes y aplicadores de disciplina y normas y desarrollar el cuestionamiento de esas normas que naturalmente surge a medida que los jóvenes se organizan y construyen mayores niveles de conciencia. La crítica del “metarrelato” de la salvación meritocrática implica también cuestionar a las instituciones sociales básicas; y eso es, precisamente, lo que ha hecho el movimiento secundario o, al menos, sus sectores más organizados. Los docentes chilenos están obligados, aunque no quieran hacerlo, a preguntarse por la relación contradictoria entre la experiencia escolar y social cotidianas y el citado argumento “meritocrático” de la salvación para algunos. ¿Es avalado este argumento por la mayoría de los docentes?; y, si es así, ¿se avala por un convencimiento profundo o por una falta de análisis crítico?

Pero, como decimos en Chile, “la caridad empieza por casa”: los docentes chilenos tienen la obligación de reflexionar sobre el tipo de relaciones sociales que establecen con sus colegas, con sus estudiantes y con la comunidad en general en el seno de las escuelas.

Finalmente, la acción docente, sindical y pedagógica se ve enfrentada hoy en Chile a la tremenda crisis de legitimidad de la acción política y de la participación en general, a la despolitización de los espacios locales. Los docentes chilenos que aspiran a organizarse y construir empoderamiento colectivo no pueden omitir preguntarse acerca de las posibilidades de “reinventar” la acción política, tal como lo hizo el movimiento de estudiantes secundarios en los últimos años. Es la única forma de evitar que la praxis colectiva docente se convierta en una especie de sacrificio individual.

El presente estudio ha dado cuenta de las contradicciones y desencuentros entre distintas concepciones del docente y el trabajo docente: entre una concepción de docente como sujeto creador y una concepción de docente como objeto de políticas, y entre un estilo de *trabajo docente* basado en la reflexión colectiva entre pares y uno mecanizado y rutinizado.

La política educacional de la transición democrática, así como la mayoría de las transformaciones ocurridas en el aparato estatal a partir de 1990, se encuentran enmarcadas por lo que N. Lechner y P. Güell han llamado la “política de memoria de la transición chilena”, una discursividad centrada en el presente y el futuro que elude la conflictividad del pasado reciente (Lechner y Güell, 1999). Pero la evasión del conflicto y la historicidad no solo se expresa en relación con acontecimientos políticos relevantes –como el Golpe de Estado–; también involucra una forma hegemónica de concebir el ejercicio reflexivo y, por lo tanto, el quehacer docente y pedagógico. H. Giroux ha descrito este fenómeno como la “crisis de la conciencia histórica” de los sistemas educativos, en el que se forma un profesorado al que se le ha despojado de su memoria histórica y, por ende, de su conciencia como sujeto de cambio (Giroux, 2004). Pero el cambio educativo no empieza de otra manera que a partir de la reflexión colectiva que puedan hacer los docentes sobre el tiempo en que viven y sobre su propia práctica pedagógica. Como señala Hargreaves “no se saca

nada con tener más horas no lectivas si no hay conciencia de *qué hacer con ella*” (Hargreaves, 1996). El sindicato docente se encuentra así ante una disyuntiva histórica: ¿desde dónde producir el cambio educativo: desde la política, la escuela, el gremio, la comunidad? En este escenario, sólo puede adelantarse que frente a un fenómeno nunca visto probablemente vendrá una solución nunca vista; pero esto ocurrirá solamente después de que se tome conciencia de las previas experiencias exitosas de lucha por el cambio educativo que forman parte de su propio acontecer histórico.

Recuperar la identidad histórica del profesorado como actor principal del cambio educativo implica reconocer, entre otras cosas, la existencia de un movimiento pedagógico crítico que logró la construcción de una reforma educacional protagonizada por maestros y trabajadores. Son claros ejemplos: la reconocida y malograda Reforma de 1928 que se gestó con la colaboración de los movimientos sociales que expresaban su malestar ante la “cuestión social”; la propuesta educativo-pedagógica contenida en la *consolidación* de la educación pública a partir de la década de 1950 que concentraba en la comunidad el motor del proyecto escolar y con ello la descentralización de su gestión; los cientos de grupos de renovación pedagógica diseminados en distintos puntos del país que impulsaron transformaciones que apuntaron hacia una democratización de las relaciones pedagógicas dentro de los establecimientos y de las aulas.

A la vez, hemos sido testigos en nuestro país de nuevas expresiones organizativas que apuntan al cambio educativo: un movimiento secundario que se dio a conocer públicamente en mayo de 2006; o el volcamiento hacia el trabajo gremial-comunal como el que se hace en Cerro Navia (lucha por la obtención de horas no lectivas y fuero para los dirigentes); o el trabajo pedagógico-territorial realizado por colectivos de profesores en Huechuraba en torno a educación popular, organización de bibliotecas barriales, etc.; o los cientos de experiencias de investigación grupal impulsadas por el Movimiento Pedagógico en los establecimientos municipalizados y particulares subvencionados.

Todas estas expresiones forman parte también de las nuevas reflexiones y propuestas que hacen los docentes disconformes con las políticas del trabajo docente. En parte, ellas pueden verse reflejadas en las sugerencias hechas en el Seminario convocado por FLAPE-OPECH (2007) y que, entre otras, pueden sintetizarse en las siguientes:

- que instancias como las convocantes organicen talleres para apoyar a los docentes dentro de las escuelas;
- que se generen instancias donde colaboren profesores, pobladores, profesionales, estudiantes de pre y posgrado, de modo de movilizar “fuerzas vivas”, promoviendo la participación y el mejoramiento a corto plazo de la calidad del aprendizaje, ampliando el concepto de participación auténtica de los actores educativos;
- que se formen coordinadoras de profesores para realizar actividades culturales contra la educación mercantil;
- que se programen y realicen periódicamente seminarios para profesores dirigentes en sindicatos a fin de generar “piso de conocimientos” y de construir mejores planteamientos frente a las directivas y sostenedores de establecimientos;
- que se masifiquen los estudios y los temas tratados en los seminarios organizados por las instituciones colaboradoras de FLAPE (PIIE, OPECH, Colegio de Profesores, etc.);
- que se organicen redes de charlas en los colegios de Santiago y en los diferentes colegios comunales que componen el Colegio de Profesores;
- que se generen talleres de liderazgo que promuevan la reflexión gremial-pedagógica;
- que se realicen acciones tendientes a vincular a los estudiantes de Pedagogía con las actividades del Colegio de Profesores y sus diversas instancias (departamentos, regionales, comunales, etc.);
- que se organicen talleres de prácticas educativas reflexivas/críticas para llevar a los colegios y escuelas de modo de reencantar a los maestros con su rol de profesionales ilustrados y transformadores;
- que se cree una plataforma de apoyo y recursos para llevar esta discusión a la sala de clases;

- que se organice una entidad que asocie a los sindicatos de profesionales de la educación con el objeto de fomentar lazos de unión y colaboración para buscar los puntos de convergencia en torno a las problemáticas educativas (la lucha compartida tiene más posibilidades de obtener mejores resultados).⁵⁶

Lo anterior permite plantear ciertas lógicas y horizontes de trabajo. El cambio educativo no puede ser impulsado sino por un movimiento que incorpore todas las características siguientes características: en primer lugar, la *territorialidad* y la *culturalidad* como parte de la reflexión y del quehacer práctico –es decir, que involucre en sus orientaciones transformativas los problemas concretos que rodean la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes y de sus familias: consumo, vivienda, seguridad, expresiones culturales (música, baile, etc.)–; en segundo lugar, que sea de *convergencia* –es decir, que se alíe a otros actores que se encuentren en la vía de la transformación social democrática en una sola gran entidad–; por último, que desarrolle su capacidad *constituyente* –es decir, de formar parte de un gran movimiento autoeducativo con capacidad de generar propuestas en la vía de ejercer soberanía.⁵⁷

56 Síntesis de las sugerencias hechas por los docentes participantes del Seminario Nacional “Experiencias de organización sindical y de acción pedagógica colectiva de profesores chilenos: haciendo frente a la política educacional mercantil” realizado en la Casa del Maestro del Colegio de Profesores A. G. en Santiago los días 18, 19 y 20 de diciembre de 2007. Documento de circulación interna, OPECH.

57 Estas últimas reflexiones fueron compartidas y comentadas en una reunión entre los autores del estudio, el equipo de OPECH y el historiador Gabriel Salazar, el 7 de enero de 2007.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (2001), *Seminario Internacional “Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias”*, San Pedro Sula, Honduras, 19 de noviembre.

AA. VV. (2005), *Las Reformas Educativas en los países del cono sur: un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, abril.

ANDAUR, R. (1997), “Proyectos de Mejoramiento Educativo. Con Licencia para Innovar”, en *Revista Enlaces*, nº 10, Santiago de Chile, <http://www.enlaces.cl/revistas/revista10/revista10.html>

ANDERSON, G. (2002), “Hacia una participación auténtica. Reconstrucción del discurso de las Reformas Participativas en Educación”, en Mariano NARODOWSKI, *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, Mercado y Escuela*, Buenos Aires, Editorial Granica, 2002.

ARELLANO, J. P. (2001), “La reforma educacional chilena”, en *Revista de la CEPAL*, nº 73, Santiago de Chile, abril.

ASSAEL, J. (1986), *Talleres de Educación Democrática-TED*, Santiago de Chile, PIIIE.

ASSAEL, J. y B. ÁVALOS (2007), “De la resistencia al acuerdo: El Establecimiento de un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en Chile” (manuscrito).

ASSAEL, Jenny e Isabel GUZMÁN (comps.) (1994), *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*, Santiago de Chile, PIIIE.

ASSAEL, Jenny e Isabel GUZMÁN (2002), “La escuela entre la historia y la innovación”, en AA. VV., *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias*, España, OEI.

ASSAEL, Jenny y Jorge PAVÉZ (2001), “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo. La experiencia del sindicalismo docente en Chile”, en AA.VV., *Seminario Internacional “Sindicalismo magisterial.....”*, ob. cit., p. 4.

ÁVALOS, B. (2004), “Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesio-

nales de trabajo en Chile”, en AA.VV., *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

BARRERA, F. (2008), “El aprendizaje entre pares como estrategia de formación continua de profesores”, memoria para optar al título profesional de Psicólogo, Santiago de Chile, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

BATALLÁN, Graciela y Beate LINNERUD (1994), *Informe de la evaluación sobre la cooperación entre el Sindicato de Educadores de Noruega (NL)/World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (CMOPE) y AGECH, Colegio de Profesores y PIIE de Chile*, Santiago de Chile.

BECA, E. (2005), “Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes”, ponencia presentada en el Encuentro Internacional “Los desafíos de la formación en la sociedad del conocimiento”, Bogotá, Colombia.

BELLEI, C. (2000), “El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile”, ponencia presentada al Seminario Internacional “Reformas Educativas y Política en América Latina”, Santiago de Chile, CIDE-PREAL.

BELLEI, C., G. MUÑOZ, L. PÉREZ y D. RACZYNSKI (2004), “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza”, Santiago de Chile, UNICEF-Ministerio de Educación de Chile.

CARNOY, M. (2007), *Cuba’s academia advantage*, Standford, Universidad de Standford.

CASTRO, Claudio DE MOURA *et al.* (1997), *La educación superior en América Latina y el Caribe*, Documento Institucional, en www.iadb.org/publications/

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. (2000), “El movimiento pedagógico de profesores”, separata de *Revista Docencia*, Santiago de Chile.

COLEMAN, J., E. CAMPBELL, C. HOBSON, J. MCPARTLANAD, A. MOOD, F. WEINFELD y R. YORK (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, US Government Printing Office.

CORAGGIO, José Luis y Rosa María TORRES (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila/CEM.

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

----- (2007a), “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual”, en *Revistas Enfoques Pedagógicos*, nº 34, Valdivia (aceptada, por publicarse).

----- (2007b), “El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas”, en *Revista de Psicología*, Santiago de Chile, Universidad de Chile (en prensa).

CORNEJO, J. y E. RODRÍGUEZ (1996), *Informe final proyecto FONDECYT N° 194-0745: “Evolución de la satisfacción y vocación de profesores de educación media, en la perspectiva de la eficacia docente”*, Santiago de Chile, FONDECYT, en www.conicyt.cl/cgi-bin/AT-bibfonsearch.cgi?search=94/0745 -

CORNEJO, R., J. GONZÁLEZ y J. CALDICHOURY (2007), “Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: El caso chileno”, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).

COX, C. (1997), *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos e implementación*, Documentos de trabajo, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

----- (1986), *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*, Santiago de Chile, CIDE.

COX, C. (ed.) (2003), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

CUEVAS, J. Ángel (2002), *Materiales para una memoria del profesorado*, Santiago de Chile.

DÍAZ BARRIGA, A. y C. INCLÁN ESPINOSA (2001), “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en E.

RODRÍGUEZ (coord.), *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*, Cuadernos de Educación Comparada N° 5, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

EGAÑA, L. y A. MAGENDZO (1983), *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*, Santiago de Chile, PIE.

ERAZO, M. (1999): “Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente. Un estudio descriptivo de las condiciones institucionales en que se desarrollan las reuniones de profesores en colegios de la Región Metropolitana”, en *Boletín de Investigación Educativa*, n° 14, pp. 486-529 (Publicación asociada al proyecto FONDECYT 2960055), Santiago de Chile.

ESPINOZA, Oscar y Luis E. GONZÁLEZ (1989), *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educativa en Chile, 1974-1989*, Santiago de Chile, PIE.

ESTEVE, J. (1987), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.

ESTEVE, J., S. FRANCO y J. VERA (1997), *Los profesores ante el cambio social*, Madrid, Anthropos.

FLAPE-OPECH (2007), *Seminario Nacional “Experiencias de organización sindical y de acción pedagógica colectiva de profesores chilenos: haciendo frente a la política educativa mercantil”*, realizado en la Casa del Maestro del Colegio de Profesores en Santiago de Chile los días 18, 19 y 20 de diciembre.

FREIRE, P. (1968), *Pedagogía del Oprimido*, Santiago de Chile, Visor.

FULLAN, M. (2002), *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.

FULLAN, M. y A. HARGREAVES (1996), *La escuela que queremos*, Buenos Aires, Amorrortu, Capítulo 4 “Profesionalismo interactivo”.

GAJARDO, Marcela (1982), *Educación chilena y Régimen Militar: itinerario de cambios*, Santiago de Chile, FLACSO.

GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo et al. (1989), *Educación Popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas*, Santiago de Chile, CIDE.

GENTILI, Pablo A. (1997), “Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de

las mayorías”, en AA. VV., *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada.

GIMENO SACRISTÁN, José (1997), *Docencia y cultura escolar*, Buenos Aires, Lugar editorial, Capítulo V.

GIROUX, Henry (1997), *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.

----- (2003), *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.

----- (2004), *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*, Barcelona, Amorrortu Editores S.A.

GOBIERNO DE CHILE (1989), *Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE)*, Santiago de Chile.

GUERRERO, P. (2005), “Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares”, en *XVIII Encuentro de Investigadores en Educación*, Santiago de Chile, CPEIP.

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

HARGREAVES, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.

HAYEK, Friedrich (1982), “Los principios del orden social liberal”, ponencia ante la Sociedad Mont Pelerin en septiembre de 1966, en *Revista de Estudios Públicos*, nº 6, Valparaíso, Chile.

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV) (2007), *Quinto informe*, Santiago de Chile. INJUV.

JUNTA MILITAR DE GOBIERNO (1974), *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, Serie Ordenamiento Constitucional, Santiago de Chile, Publiley Ltda.

KARASEK, R. Y T. THEOREL (1990), *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*, Nueva York, Basic Books.

LARRAÍN, T. y G. CUADRA (2002), “La propuesta de gestión educativa. Fortalecer competencias para conducir el proceso de mejora-

miento de las escuelas”, en J. E. GARCÍA HUIDOBRO, W. PARRAGUEZ y C. SOTOMAYOR, *El programa de las 900 escuelas. Trayectoria de una década*, Santiago de Chile, División de Educación General, Ministerio de Educación.

LECHNER, Norbert (1982), *La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar*, Santiago de Chile, FLACSO.

LECHNER, Norbert y P. GÜELL (1999), “Construcción social de las memorias en la transición chilena”, en Pedro A. MENÉNDEZ-CARRIÓN y A. JOIGNANT (eds.), *La caja de Pandora. El retorno de la transición chilena*, Santiago de Chile, Planeta-Ariel.

LINNAKYLÄ, P. y J. VÄLIJÄRVI (2006), “Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura”, en *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura de España.

LLECE/UNESCO (2000), “Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados”, Santiago de Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (Segundo Informe).

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2004), *Materiales curriculares y autonomía docente*, Santiago de Chile, Visor.

MARTÍNEZ, D. (2001), “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente”, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

MASLACH, C. (2003), “Job burnout: new directions in research and intervention”, en *Current Directions in Psychological Science*, vol. 12, nº 5, pp 189-192.

MEDINA, A. y C. SOTOMAYOR (2002), “El taller de profesores: ¿soporte del cambio pedagógico en la escuela?”, en J. E. GARCÍA HUIDOBRO, W. PARRAGUEZ y C. SOTOMAYOR, *El programa de las 900 escuelas. Trayectoria de una década*, Santiago de Chile, División de Educación General, Ministerio de Educación.

MENDEL, G. (1996), *Sociopsicoanálisis y educación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC) (1972), *Revista de Educación*, 43/46., Santiago de Chile.

----- (s/d), “Bases para una política de perfeccionamiento y el programa estudiado”, en *Revista de Educación*, 96/97.

----- (1993a), *Educación de calidad para todos. Políticas educacionales y culturales. Informe de Gestión 1990-1993*, Santiago de Chile, MINEDUC.

----- (1993b). *Atreverse a innovar. La experimentación pedagógica en los microcentros*, Santiago de Chile, MINEDUC, Equipo Nacional de Capacitación.

----- (1998), *Reforma en marcha: Buena educación para todos*, Santiago de Chile, MINEDUC.

----- (2006), *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*, Serie Bicentenario, Santiago de Chile, MINED.

MONTT, P. (2005), Ponencia presentada en la ex sede del Congreso Nacional en ocasión de la entrega oficial del Informe OCDE a las autoridades nacionales, Santiago de Chile.

MURILLO, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*, Barcelona, Octaedro.

MURILLO, F. J. (coord.) (2003): “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte”, Bogotá, Convenio Andrés Bello-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

NÚÑEZ, I. (2001), “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo. La experiencia del sindicalismo docente en Chile”, en AA.VV., *Seminario Internacional “Sindicalismo magisterial...”*, ob. cit. p. 3.

----- (2002) “Veinte años de políticas referidas a los profesores secundarios en Chile”, en L. CARIOLA, C. BELLEÍ e I. NÚÑEZ (2003), *Veinte años de políticas de educación media en Chile*, París, UNESCO.

----- (2003a), “El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente”, en C. COX (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La*

reforma del sistema escolar de Chile, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

----- (2003b), *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Santiago de Chile, LOM-DIBAM.

----- (2004), ponencia en el Congreso Mundial de Educación.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (OPECH) (2007a), “La crisis educativa actual: diagnóstico y estado de la discusión”, editorial en <http://www.opech.cl/editoriales>

----- (2007b), “¿No estábamos de acuerdo con resguardar el derecho de la educación?”, editorial, 21 al 27 de junio, en <http://www.opech.cl/editoriales>

----- (2007c), actores sociales vieron por televisión acuerdo educacional cosmético de los partidos políticos”, editorial, 29 de noviembre, en <http://www.opech.cl/editoriales>

----- (2007d), “Tensiones en la profesión docente”, Documento de trabajo, en <http://www.opech.cl>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2004), *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*, París, OCDE y Chile, Ministerio de Educación.

----- (2005a), *Education at glance*, París, OCDE.

----- (2005b), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*, París, OCDE.

PARRA, M. (2007), *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*, UNESCO/OREALC (en prensa).

PAVÉZ, J. (2005), *Las reformas educativas en Chile*, Santiago de Chile, Internacional de la Educación, Oficina Regional de América Latina.

PICHÓN RIVIÈRE, Enrique (s/d), “El investigador como agente de cambio”, en <http://www.espiraldialectica.com.ar/9-5-66.htm>

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (PIIE) (1984), “El magisterio y la política educacional”, en *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, vol.1, Santiago de Chile, PIIE.

----- (1986), *La organización social del sector docente: problemas y perspectivas*, Santiago de Chile, PIIE.

----- (1988), *Ruptura y construcción de consensos en la educación chilena*, Santiago de Chile, PIIE.

REYES, L. (2005), “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)”, tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

ROBALINO, M. (2005): “¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”, en *Revista PRELAC*, n° 1, Santiago de Chile, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), UNESCO-OREALC, julio.

ROLNIK, Suely y FÉLIX GUATTARI (2006), *Micropolítica*, Buenos Aires, Tinta Limón Ed.

SADER, E. (2006), “Conferencia inaugural”, exposición ante el Seminario “*Encrucijadas de la educación en América Latina: derecho a la educación y participación*”, Santiago de Chile, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).

TENTI, E. (comp.) (2006), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Siglo Veintiuno Editores.

UNESCO (2005), *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

VALDIVIA, G., C. AVENDAÑO, G. BASTÍAS, N. MILICIC, A. MORALES, A. y J. SCHARAGER, (2003), *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuelas de Medicina y Psicología, Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.

VERA GODOY, Rodrigo (1989), *La línea de trabajo en talleres de educadores: explicitación de su lógica*, Santiago de Chile, PIIE.

VICENTE P., Benjamín *et al.* (2002): “Estudio Chileno de Prevalencia de Patología Psiquiátrica”, en *Revista Médica de Chile*, vol. 130, n° 5, Santiago de Chile, mayo.

Documentos

ACUERDO SOCIAL POR EL NO (ACUSO) (1988), *Propuesta estratégica para el mundo social en el post-plebiscito*, Santiago de Chile, 11 de octubre.

ASOCIACIÓN GREMIAL DE EDUCADORES DE CHILE (AGECH) (1987), *Situación actual de las organizaciones del Magisterio chileno. Vigencia de la AGECH. Informe de la 6ta. Asamblea Ordinaria*, Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile A.G., 23 de julio.

AGRUPACIÓN CULTURAL PEDRO AGUIRRE CERDA (ACUPAC) (1978) *Boletín ACUPAC*, 1º de noviembre.

----- (1979), *Boletín ACUPAC*, diciembre, p. 9.

----- (1980), *Boletín ACUPAC*, s/f.

ASAMBLEA DE LA CIVILIDAD (1986), “La demanda de Chile”, Santiago de Chile, <http://www.colegiodeprofesores.cl/>, abril.

CÍRCULO DE EDUCACIÓN (1979), *Síntesis de las conclusiones del 4º encuentro del Círculo de Educación*, 11 de agosto (mimeo).

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G (1997), *Informe Final del Primer Congreso Nacional de Educación*, Santiago de Chile, <http://www.colegiodeprofesores.cl/>.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G, DIRECTORIO NACIONAL (1983), *Asamblea del 9 de mayo realizada en AGECH*, Santiago de Chile, <http://www.colegiodeprofesores.cl/>

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G, DIRECTORIO NACIONAL, DEPTO. DE EDUCACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO (2003), *Lo educativo-pedagógico: un desafío de la organización magisterial*, Santiago de Chile, <http://www.colegiodeprofesores.cl/>

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. (2007), *Ley General de Educación*, en <http://www.colegiodeprofesores.cl/>

COORDINADORA DE PROFESORES REGIONAL CONCEPCIÓN (1981a), *Boletín* n° 1, abril.

----- (1981b), *Boletín La Campana*, n° 4, mayo.

----- (1981c), *Boletín La Campana*, n° 5, junio

----- (1981 d), *Boletín La Campana*, n° 6, julio.

COORDINADORA METROPOLITANA DE EDUCADORES ZONA CENTRO SANTIAGO (1981), *Boletín*, agosto.

OFICINA DE PLANIFICACIÓN (ODEPLAN) (1978), *Plan Nacional Indicativo de Desarrollo 1978-1984*, Santiago de Chile.

SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA REALIDAD EDUCACIONAL (SERE), *Boletín El Pizarrón* (1980), nº 12, pp. 56-59, Santiago de Chile,

Entrevistas

Sergio Peñafiel, ex integrante y Coordinador de los Talleres de Educación Democrática, entrevista del 19 de abril de 2005.

Jenny Assael, Asesora e Investigadora en el Colegio de Profesores, del Movimiento Pedagógico y ex integrante de los Talleres de Educación Democrática, entrevista del 29 de noviembre de 2004.

Rodrigo Vera Godoy, ex Coordinador de los Talleres de Educación Democrática, entrevista del 24 de enero de 2005.

María Eugenia Contreras, ex Coordinadora Nacional Movimiento Pedagógico, ex integrante de los Talleres de Educación Democrática, entrevista del 9 de diciembre de 2004.

Isabel Guzmán, ex Coordinadora del Movimiento Pedagógico a nivel nacional por la VIIª y la VIIIª Regiones, entrevista del 16 de diciembre de 2004

Iván Núñez, entrevista del 29 de marzo de 2005.

Alejandro Silva, Coordinador Nacional Movimiento Pedagógico, Departamento de Educación y Perfeccionamiento, Colegio de Profesores, entrevista del 28 de agosto de 2008.

Leonel Lara, Profesor de Artes Plásticas, entrevista del 14 enero de 2007.