

Hacia un Movimiento Pedagógico nacional

Docencia

Año XX · Santiago de Chile · diciembre 2016

ISSN 0718-4212

Revisión crítica de las políticas que han (des)incentivado el trabajo colaborativo

El rol del liderazgo en la creación de una cultura de colaboración

Comunidades de aprendizaje que comparten, analizan y modifican sus prácticas

¿Qué dicen los profesores sobre el trabajo colaborativo en la escuela?

Trabajo colaborativo

Base para el desarrollo profesional docente

Viola Soto (1921-2016): legado de compromiso público y vocación

La profesora Viola Soto dedicó su vida a la educación pública chilena y latinoamericana y colaboró activamente con el desarrollo del pensamiento político-pedagógico del magisterio.

De sus padres profesores, recibió desde muy niña la influencia de la educación pública y probablemente en el trato familiar construyó su vocación docente.

Siguiendo a la madre en su servicio público, la profesora Viola Soto estudió en el Liceo de Niñas de Coquimbo y más tarde en el Liceo de Niñas de San Fernando, donde conoció de primera fuente el compromiso de los maestros chilenos con la educación estatal y el rol que históricamente han asumido en el desarrollo social.

Tras terminar sus estudios de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, asumió como profesora y coordinadora académica del Liceo Experimental Manuel de Salas, a la par que se desempeñaba como académica de la Pontificia Universidad Católica y del Instituto Pedagógico donde se formó.

Durante la década del noventa trabajó en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación como Vicerrectora Académica y luego como encargada del Programa de Posgrado y Postítulo.

Fue en este periodo cuando contribuyó con su conocimiento y compromiso en el desarrollo del Primer Congreso Nacional de Educación del Colegio de Profesores del año 1997, donde el magisterio analizó la realidad de la educación chilena, fuertemente afectada por la imposición del neoliberalismo educativo, y comenzó a perfilar sus propuestas de Carrera Profesional Docente y Nueva Institucionalidad para la Educación Pública.

Con agradecimiento recordamos además las oportunidades en que colaboró con el trabajo del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Directorio Nacional del Colegio de Profesores y la claridad que nos brindó frente a los problemas o debates que el gremio enfrentaba. No pocas veces fue ella quien nos llamó para hacernos llegar su opinión sobre los más variados temas educativos, gremiales o políticos, así como nunca dejó de invitarnos a los Encuentros de la Sociedad Chilena de Currículum. Nuestro cariño es entrañable.

Este breve recorrido por la vida de Viola Soto justifica plenamente el título de su reciente libro, publicado por la Editorial Universitaria: *Toda mi vida dedicada a la educación chilena y latinoamericana*. Y en esa vida dedicada a la educación se nutrió de la creativa fuente pedagógica de Amanda Labarca, Roberto Munizaga y Olga Poblete, para legar a las futuras generaciones una impronta educativa de excelencia y por la excelencia.

En nuestra vida sindical nos corresponde, de vez en cuando, compartir con el magisterio latinoamericano. Si bien ella lo señalaba con modestia, la figura de Viola Soto emergió desde esos encuentros, por el indeleble aporte que dejó en los países en que trabajó.

Desde el sindicalismo docente, consideramos que su libro es lectura obligada de quienes vivimos para la educación y para quienes sean llamados a esta vocación profesional.



Contenido

02 EDITORIAL

POLÍTICA EDUCATIVA

- 04** Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente
Denise Vaillant

- 14** Panel: Analizando las políticas a la luz del trabajo colaborativo y el desarrollo profesional
Beatrice Ávalos, Ana María Cerda y Jaime Veas

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 26** "El rol del director es desarrollar el grupo e impulsar una cultura enfocada en la colaboración"
Entrevista a Michael Fullan

- 32** Liderazgo colaborativo-democrático: una experiencia en el Liceo Ríos de Chile de Lirquén
Paulina Raig Zúñiga, Claudia Monsalve Jara, Catalina Meza Castro, Viviana Neira Mora y Andrea Quilodrán Olivares



PROFESIÓN DOCENTE

- 42** Profesores reflexionando por una educación transformadora en ciencias (PRETeC)
Grupo PRETeC

- 54** Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan
Ana Arévalo y Mauricio Núñez

- 66** Desarrollo de liderazgo docente en una comunidad de profesores
Mary Kooy y Carlos Ossa Illanes

- 74** Saber docente, investigación pedagógica y autoeducación: antecedentes históricos del trabajo colaborativo entre docentes en Chile
Leonora Reyes J.



VENTANA PEDAGÓGICA

- 86** Construyendo identidad
Nataly Guzmán Varela, José Manuel Rodríguez Silva, Claudia Silva Roldán, Natalia Torres Hernández, Gabriela Valdés Cáceres, Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés



92 MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

96 BREVES DE EDUCACIÓN

Reverso Contratapa:

A TRABAJAR EN EL AULA

¿Cuánta tierra necesita un hombre?
Annelise Heurtier y Raphaël Urwiller

Santiago de Chile
Año XXI
N° 60
Diciembre 2016

ISSN 0718-4212

Director
Jaime Gajardo Orellana

Subdirectora
Bárbara Figueroa S.

Consejo Editor
Sergio Gajardo C.
Juan Soto S.
Hugo Miranda Y.

Director Ejecutivo
Guillermo Scherping V.

Editores
Consuelo Hayden G.
Sebastián Núñez M.
Verónica Vives C.

Secretaria
Rosa González G.

Diseño y Diagramación
Giampiero Zunino D.

Ilustraciones
Marlene Soffia

Corrector de Textos
Genaro Hayden G.

Impresión
Salesianos Impresores S.A.

Los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 22470 4206 / Fax: 22470 4281
www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegioprofesores.cl

www.revistadocencia.cl



Editorial

El desarrollo profesional docente es complejo. Supone una dimensión individual vinculada a la enseñanza y una dimensión colectiva y colaborativa que relaciona a los docentes con las necesidades y expectativas de los distintos miembros de las comunidades educativas. Sin embargo, en Chile ha predominado la idea de que el desarrollo profesional se produce de manera individual y ligado principalmente a la actualización pedagógica y disciplinar mediante cursos de perfeccionamiento.

Esta dimensión colectiva y colaborativa no es, por lo tanto, algo nuevo que se añada al ejercicio docente. Por el contrario, las relaciones con los pares, los equipos directivos, los asistentes de la educación, los padres y apoderados, y los estudiantes, representan características inherentes del quehacer de profesores y profesoras. Sin embargo, para que estas experiencias de colaboración se transformen en herramientas de desarrollo profesional es necesario que se den en el marco de comunidades profesionales de aprendizaje, que reflexionan colectivamente sobre sus propias prácticas y se proponen objetivos comunes basados en la co-construcción y la co-responsabilidad.

En este sentido, una ley que pretenda promover el desarrollo profesional debe reconocer en su diseño estas características fundamentales del trabajo docente y superar las lógicas del perfeccionamiento individual.

Sin embargo, el proyecto de “carrera docente” presentado por el Ejecutivo no consideraba el trabajo colaborativo que los profesores cotidianamente realizan al interior de sus comunidades, ni tampoco las responsabilidades profesionales ejercidas fuera del aula. En sentido contrario, el proyecto original asumía que lo determinante del desarrollo profesional era exclusivamente el desempeño individual dentro del aula, idea que predominó desde la década de los ochenta, promovida por agencias internacionales y personalidades locales.

Afortunadamente, dentro del proceso de rediseño del proyecto de ley –llevado a cabo mediante una inédita mesa de negociación que convocó al Colegio de

Profesores, al Mineduc y a los diputados de la Comisión de Educación– como gremio logramos introducir el reconocimiento de las características colectivas y colaborativas del trabajo de profesores y profesoras, modificando y complejizando por primera vez en 13 años los criterios del sistema de evaluación del desempeño docente. El reconocimiento de estas características fue finalmente mandatado por la ley 20.903, en su artículo 19 G, donde se señala que se reconocerán “las funciones docentes ejercidas fuera del aula, relativas al desarrollo profesional, tales como el trabajo colaborativo con pares, estudiantes, padres y apoderados, su participación en distintas actividades de su establecimiento educacional, y el perfeccionamiento del docente que sea pertinente al ejercicio profesional”. De este modo comienza a reconocerse el saber pedagógico que surge del ejercicio docente dentro y fuera del aula.

Esto significó introducir una nueva concepción sobre la profesionalidad docente, superando el predominio del desempeño individual y competitivo, y una nueva idea sobre el desarrollo profesional, ampliando los límites del “perfeccionamiento” hacia el reconocimiento de instancias “no formales” de desarrollo profesional entre pares.

Cabe mencionar que en virtud de que asumimos la centralidad de la enseñanza en el trabajo de los profesores, reivindicamos esta noción ampliada del rol docente y del desarrollo profesional, pues solo un docente que se relaciona constantemente con su comunidad, que reconoce el origen de sus necesidades y aspiraciones, que tiene un compromiso con la formación integral de los estudiantes y con el desarrollo profesional de sus pares, podrá contextualizar de mejor manera su trabajo en el aula, adaptándolo a las características de los estudiantes y del contexto. No debemos olvidar que la enseñanza y el aprendizaje siempre son situados y que no representan hechos aislados.

Si bien reconocemos el avance que significa el hecho de que por primera vez el trabajo colaborativo sea promovido mediante una política pública respaldada por una ley –a diferencia de positivas iniciativas tales como los Talleres Comunes,

los Grupos Profesionales de Trabajo o los Microcentros, cuyas proyecciones dependían de programas anuales– no debemos desconocer que los cambios en educación siguen en disputa. En este sentido, debemos continuar con nuestra lucha atenta para garantizar que el reconocimiento y promoción del trabajo colaborativo sea una realidad en cada escuela y liceo del país.

Como sugieren los distintos autores que escriben en este número especial de la revista *Docencia* sobre trabajo colaborativo, debemos continuar nuestra lucha por construir escuelas y liceos democráticos. Debemos terminar con la orientación de liderazgo gerencial de directivos y el rol instructor que se impone a los cuerpos docentes. Debemos construir comunidades con liderazgos pedagógicos y distribuidos, con consejos escolares reales y consejos de profesores resolutivos. Debemos promover un rol docente crítico y transformador, y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Debemos fortalecer el Movimiento Pedagógico del magisterio mediante la promoción de los círculos de estudio, los grupos de investigación-acción, los núcleos de documentación narrativa y los grupos de innovación pedagógica. Debemos aumentar las horas no lectivas para mejorar las condiciones de enseñanza y de desarrollo profesional. Debemos también promover la colaboración a nivel de establecimientos escolares, eliminando las relaciones competitivas que ha impuesto el *voucher*, e impulsar relaciones de apoyo mutuo entre universidades y escuelas. En definitiva, debemos luchar por hacer realidad una cultura de la colaboración en todo el sistema educativo, pues solo así podremos terminar con el individualismo y la competencia, propias de la educación neoliberal.

Jaime Gajardo Orellana

Presidente Colegio de Profesores de Chile A.G.
Director revista *Docencia*



Política Educativa



* Las imágenes de este artículo corresponden a obras del artista Keith Haring (Reading, Pensilvania, 4 de mayo de 1958 - Nueva York, Nueva York, 16 de febrero de 1990).

Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente

por **Denise Vaillant**

En este artículo, la destacada investigadora y asesora internacional, Denise Vaillant vuelve a manifestar la necesidad de revisar las políticas de desarrollo profesional para mejorar los aprendizajes significativos de nuestros niños, niñas y jóvenes. Reconociendo que muchas de las

Denise Vaillant

Doctora en Educación. Magister en Planeamiento y Gestión Educativa. Ha ocupado varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Actualmente dirige el Instituto de Educación y el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Es Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay.

políticas hacia los docentes han sido alejadas de sus necesidades, resalta la importancia de las instancias de trabajo colaborativo como una posibilidad de desarrollo en el contexto o ambiente con el que los profesores se vinculan activamente. Así también, hace referencia a las condiciones necesarias para que exista este trabajo colectivo.



Hoy los sistemas educativos requieren cambios profundos para lograr que todos los niños, niñas y jóvenes adquieran aprendizajes significativos. En ese plano, hay buenas y malas noticias. Entre las primeras, podemos señalar un aumento significativo en la cobertura, especialmente en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria. En las segundas, cabe indicar un menor acceso al nivel secundario superior y al último ciclo de educación postsecundaria (Aguerrondo y Vaillant, 2015). También hay que mencionar el desempeño poco satisfactorio en las pruebas internacionales. De los 65 países que participaron en la prueba PISA de 2012, las ocho naciones de América Latina obtuvieron calificaciones inferiores al promedio correspondiente a su nivel de ingreso per cápita. La diferencia de casi 100 puntos entre el puntaje promedio en matemáticas de la OCDE (494) y el de los países participantes de América Latina y el Caribe (397) representa una disparidad en conocimientos equivalente a más de dos años completos de enseñanza de matemáticas (Bruns y Luque, 2014).

Para atender la necesidad de transformación de los sistemas educativos latinoamericanos, es clave, entre otros, repensar las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración entre maestros y profesores. Hasta ahora, muchas propuestas de cambio han sido casi siempre de mejora, no de innovación profunda, y han ofrecido “más de lo mismo”. ¿Cómo avanzar? ¿Cuáles son los retos para el desarrollo profesional docente? ¿Cómo aprenden los docentes? ¿Qué implica la colaboración entre docentes y cómo impulsarla?; son algunas de las preguntas que nos formulamos en este artículo.

Muchas iniciativas y pocos resultados

Muchos términos han sido utilizados para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa. La expresión *desarrollo profesional docente* corresponde a uno de los varios conceptos que se utilizan con frecuencia junto a otros como: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación. Sin embargo, la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza.

Para atender la necesidad de transformación de los sistemas educativos latinoamericanos, es clave, entre otros, repensar las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración entre maestros y profesores.

Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

La situación del desarrollo profesional docente en América Latina ha sido ampliamente retratada por la investigación (Ávalos, 2013; Unesco-Orealc, 2013 y 2014; Vaillant y Marcelo, 2015). Y también existe hoy suficiente evidencia acerca de factores intervinientes en la construcción de la profesionalidad docente: existencia de condiciones laborales adecuadas; formación de calidad, y acompañamiento que fortalezca la tarea de enseñar (Vaillant, 2014). Sin embargo, el contexto actual de la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos (Vaillant, 2013). Son muchos los maestros y profesores que no reciben una formación inicial de calidad, no cuentan con apoyo para su inserción profesional y requieren acciones y programas de desarrollo profesional continuo.

El desarrollo profesional docente en América Latina ha tenido resultados mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas (Vaillant y Marcelo, 2015). Este ha presentado limitaciones considerables, entre las que cabe mencionar la reducida escala de las intervenciones; los procesos frecuentemente alejados de necesidades de los docentes; las debilidades de los formadores y la insuficiencia de recursos (Ortega, 2013).

La baja incidencia en las aulas es una de las principales críticas formuladas a las políticas de desarrollo

profesional docente implementadas en América Latina en las últimas décadas. Diversos estudios (Terigi, 2009; Velaz de Medrano y Vaillant, 2009), evidencian una opinión adversa de los propios docentes sobre los cursos, talleres y programas de formación continua. A pesar de los esfuerzos, no se ha logrado incidir en las prácticas docentes necesarias para que todos los niños, niñas y jóvenes logren aprendizajes significativos.

El formato del clásico modelo cursos en cascada tuvo importantes limitaciones. Recordemos que según este modelo, quienes reciben formación en cursillos intensivos deberían al regresar a sus respectivas instituciones, transmitir los conocimientos adquiridos a otros pares. Se critica en esta modalidad, su duración por lo general limitada, el alejamiento de las escuelas y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica (Ávalos, 2007 y 2013; Ortega, 2013). Además, el desarrollo profesional docente atado a remuneraciones y ascensos escalafonarios ha generado “efectos perversos” como el credencialismo y la exclusión de los docentes más débiles (Cuenca, 2015) que generalmente atienden a las poblaciones escolares con menor capital social.

Muchas de las iniciativas de desarrollo profesional no han tenido apoyo suficiente y sistemático. Tampoco han podido mostrar resultados a partir de evaluaciones que acreditaran su efectividad. Varias de ellas han sido evaluadas externamente, pero los resultados no han sido utilizados para hacer ajustes a contenidos y procesos que den lugar a esquemas de mejora (Marcelo y Vaillant, 2009). Otro de los problemas a señalar, refiere a la ausencia de un programa coherente y bien coordinado. Las actividades propiamente de formación continua conviven con múltiples iniciativas promovidas desde diversas instancias administrativas y de gestión con la consecuente dispersión y falta de pertinencia para los objetivos relacionados con la profesionalización.

Formatos actuales

Buena parte de los países latinoamericanos cuentan con legislación específica que reconoce la necesidad y el derecho de los docentes de recibir cursos de formación continua, que tiende a ser financiado, regulado y organizado centralmente, en los ministerios o secretarías de educación, en general en colaboración con universidades (Gatti y Davis, 2016).



A menudo, las instituciones que ofrecen formación inicial docente también organizan actividades de formación continua. En algunos países existen universidades pedagógicas como en Colombia, México o Ecuador, que se ocupan del desarrollo profesional de los docentes. También existen organismos dependientes del Ministerio de Educación como en Chile donde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) tiene por objetivo apoyar la docencia de profesores. Las organizaciones sindicales también actúan desarrollando actividades de formación como en Argentina o en México. Algunas fundaciones como “Volvamos a la gente” o “Fe y Alegría”, también están implicadas en la formación continua de docentes.

En lo que respecta a las tecnologías, existen en América Latina grandes expectativas con respecto al potencial transformador de las TIC para el desarrollo profesional docente, en particular en lo que respecta al intercambio entre docentes y a los cursos a distancia. Una investigación que compara diferentes programas y políticas TIC confirma la importancia que tiene el desarrollo profesional docente en la incorporación pedagógica de las tecnologías para el alcance de logros educativos de calidad (Hinostroza y Labbe, 2011).

Las iniciativas que parecen tener más éxito, en América Latina, comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente (Calvo, 2013).



Las iniciativas que parecen tener más éxito, en América Latina, comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente.

Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Hoy el desarrollo profesional docente implica interacción y colaboración entre pares. Y lo anterior guarda relación con el cómo aprenden los docentes.

Aprendizaje docente

El desarrollo profesional docente puede producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero también la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant y Marcelo, 2015).

La buena enseñanza crea oportunidades para aprender a pensar y actuar en relación al ambiente. Hoy los enfoques y concepciones acerca de cómo aprenden los docentes deberían considerar no solamente lo individual sino también lo cooperativo y comunitario. El aprendizaje en grupo como ambiente de formación ha sido analizado por algunos autores (Vaillant y Marcelo García, 2015) quienes consideran las dimensiones que cobran importancia a la hora de analizar el funcionamiento y los resultados del trabajo en grupos: el contexto organizativo, los límites, el desarrollo, la eficacia y la actuación.

El aprendizaje entre docentes se construye en contextos espaciales y temporales. El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los maestros y profesores se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran colegas, padres y directores. De esta

forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo (Vaillant y Marcelo, 2015).

El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad del docente influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los maestros se centran en diferentes temas en función del momento de la carrera docente en que se encuentren (Vaillant y Marcelo, 2015) y esto se vincula con la dimensión temporal o biográfica.

A partir de los años 2000, el aprendizaje de los docentes aparece estrechamente asociado con las redes sociales debido al enorme auge de los recursos tecnológicos disponibles. El aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento, lugar y compañía. Se produce en contextos formales, pero cada vez más se desarrolla en situaciones informales. El aprendizaje a través de redes sociales ocurre porque nos conectamos y participamos en “comunidades de práctica” (Slegers et al., 2013).

Las propuestas de desarrollo profesional rara vez toman en cuenta las modalidades de aprendizaje docente. Sabemos que las redes sociales influyen de manera significativa en la manera en las que estos aprenden y en el surgimiento de nuevas formas de colaboración y apoyo entre maestros y profesores. ¿Cuáles serían los principios orientadores para programas que tengan en cuenta estos nuevos escenarios?

Programas con incidencia en el aula

¿Qué componentes del desarrollo profesional docente demuestran ser más eficaces? ¿Qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes? ¿Disponemos de conocimientos consistentes en estas materias?

Hoy es necesario repensar los programas de desarrollo profesional docente, ya que a menudo no hay correspondencia entre estos y las necesidades de los centros educativos. Las acciones de formación no responden frecuentemente a los intereses de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio. Además, frecuentemente la formación ofrecida no tiene vínculo con las condiciones reales de ejercicio de la docencia (Vaillant, 2005).

Algunos autores (Vaillant y Marcelo, 2015), al revisar la investigación disponible sobre el desarrollo profesional docente, concluyen que la preparación de maestros y profesores rara vez se preocupa por los resultados a mediano o a largo plazo. Son escasos los programas de formación que identifican propósitos y beneficios (cambios en las prácticas docentes y en las culturas de trabajo). Con frecuencia, solo se dispone de autoinformes individuales referidos a las experiencias de los docentes y no a los resultados. La evaluación normalmente se realiza de manera aditiva, luego de que las experiencias de aprendizaje ya se han concretado.

Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizaron y compararon las características de tres programas exitosos en Holanda, Australia y Canadá y concluyeron que la formación debería:

- centrarse en cómo *aprender de la experiencia* y cómo construir conocimiento profesional;
- basarse en una visión del conocimiento como una materia a *construir*;
- cambiar el énfasis desde el currículo hacia los estudiantes;





El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.

- promover la *investigación* del docente en formación;
- trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza;
- relacionarse de manera significativa con las escuelas;
- jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.

Las siete conclusiones de investigación enunciadas anteriormente coinciden en destacar la necesidad de que el desarrollo profesional docente facilite herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera. Para ello se requiere que prestemos atención a lo que se ha denominado “aprendizaje de la práctica”. Mucho se ha escrito acerca del conocimiento práctico aunque muy frecuentemente la formación ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la actividad profesional (Vaillant y Marcelo, 2015).

¿Qué conocemos acerca del desarrollo profesional que genera aprendizajes en los docentes? Si revisamos la escasa producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden los diferentes estudios (Zepeda, 2012):

- contenido referido a lo que se espera que los estudiantes aprendan, y aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces;
- metodologías basadas en escenarios reales y en la construcción en torno al trabajo diario en los centros educativos y en la enseñanza;
- actividades conectadas con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes;
- proyectos desarrollados a partir de formas colaborativas de resolución de problemas;
- apuesta al cambio colectivo para garantizar la innovación educativa y la transformación de prácticas pedagógicas;
- proceso continuo y evolutivo, prácticas innovadoras, seguimiento y apoyo;
- oportunidades para comprender las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender.

A diferencia de las prácticas tradicionales, que relacionan poco las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores (Calvo, 2013).

Colaboración entre pares

Las políticas de desarrollo profesional docente transitan, en opinión de diferentes académicos e investigadores (Unesco-Orealc, 2013), de un enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional. La premisa que comparten varios autores (Calvo, 2013; Unesco-



Orealc, 2014) es que los saberes de docentes se desarrollan en el marco de experiencias apoyadas en comunidades de aprendizaje que operan en contextos escolares específicos que condicionan las prácticas profesionales.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 128).

Algunas experiencias efectivas de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant (2013) quien identifica ejemplos de políticas

docentes efectivas como los círculos de aprendizaje, las redes de docentes, las expediciones pedagógicas y los grupos profesionales de trabajo en Chile, Colombia, Perú, El Salvador y México. El análisis de estas experiencias muestra que la colaboración no surge por generación espontánea, sino que requieren de espacios que la favorezca.

Las experiencias que favorecen el aprendizaje profesional colaborativo son bastante diversas: redes; expediciones; pasantías; residencias; comunidades de aprendizaje; comunidades virtuales de aprendizaje; grupos de trabajo; *Lesson Study*; reflexión sobre la práctica; maestros de apoyo; mentores; coach; talleres; asesoría a las instituciones educativas; proyectos; uso cooperativo/colaborativo de TIC (Calvo, 2013).

Calvo (2013) reporta tres grandes categorías de actividades vinculadas con el aprendizaje profesional colaborativo. En primer lugar aparecen las centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre profesores expertos y noveles.

Una segunda categoría refiere al aprendizaje profesional colaborativo que se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.

Finalmente, aparecen las actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la Web.

Condiciones para el aprendizaje colaborativo

Las ventajas de la colaboración han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2013). Sin embargo, esto no basta, son necesarias condiciones que garanticen el aprendizaje profesional colaborativo.



Entre otras condiciones, es necesario asignar tiempo para el aprendizaje colaborativo. Las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2013).

Además, se deberían garantizar en la institución educativa, condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo (Unesco-Orealc, 2013).

Otra condición importante para un aprendizaje profesional colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según lo reporta la literatura (Vaillant y Marcelo, 2015), buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad.

No solo se requiere información acerca de las buenas prácticas docentes sino que es condición necesaria, la difusión y conocimiento acerca de esas prácticas. Muchas experiencias innovadoras no se conocen y sus logros no se generalizan, por falta de difusión de sus resultados.

Algunas reflexiones finales

A diferencia de las prácticas tradicionales de desarrollo profesional que no relacionan la formación con las prácticas de aula, las tendencias actuales se orientan hacia actividades reflexivas en torno al accionar cotidiano del docente.

Cierto es que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia. Pero cierto es también que poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento que los saberes docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares.

La docencia es un trabajo colectivo que involucra maestros y profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos. Esto tiene implicancias para la identidad de los docentes y para los procesos de desarrollo profesional. Los docentes son adultos que aprenden a través de procesos formales, pero también a través de mecanismos informales en los cuales interactúan, dialogan con sus pares, toman decisiones colectivas. Y es a partir de esas acciones colectivas que puede insertarse el aprendizaje profesional colaborativo.

El aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea sino requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional. La tarea no es fácil pero sí urgente, hoy más que nunca los sistemas educativos requieren de un desarrollo profesional con incidencia en las aulas. Y para que esto ocurra, un paso importante a dar es reconocer la importancia de las redes de colaboración y apoyo entre docentes. **D**



Referencias

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Unicef: Panamá.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En Unesco-Orealc, *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 37-56). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC.: World Bank.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- Gatti, B. y Davies, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina* (Documento de trabajo inédito). Washington: Banco Mundial.
- Hinostroza, J. E. y Labbé, C. (2011). *Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: Cepal. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6182/1/S2011014_es.pdf
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Ortega, S. (2013). Formación Continua Docente. En Unesco-Orealc, *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 57-75). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Sleegers, P. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Terigi, F. (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 89-97). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Unesco-Orealc. (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Unesco-Orealc. (2014). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada, Madrid*, 22, 185-206. Disponible en: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educación*, 50, 55-66. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Zepeda, S. (2012). *Professional Development. What Works*. Larchmont, NY: Eye on Education.



Beatrice Ávalos



Ana María Cerda



Jaime Veas

Panel:

Analizando las políticas a la luz del trabajo colaborativo y el desarrollo profesional

por *Docencia*

Beatrice Ávalos

Profesora de Historia y Geografía. Doctora en Educación, mención Filosofía e Historia. Premio Nacional de Ciencias de la Educación, 2013. Actualmente se desempeña como investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

Ana María Cerda

Profesora y Magíster en Investigación Educativa. Académica de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Fue Coordinadora Nacional del Área de Formación Continua de Docentes y, posteriormente, Coordinadora Nacional de la Red Maestros de Maestros en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Jaime Veas

Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ha sido Coordinador del Área de Acreditación y Evaluación Docente, CPEIP; integrante de la Comisión Docente del Mineduc; integrante de la Comisión de Carrera Docente del Mineduc; jefe de la División de Educación General, Mineduc, y director de Educación Continua, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

En los últimos 25 años, existieron en Chile diferentes políticas que han intentado dar espacio al trabajo colaborativo docente, entendiéndolo como parte importante del desarrollo profesional. Así también, decisiones políticas y contextos que han desincentivado y perjudicado el trabajo colectivo. Para conversar de aquello invitamos a tres personas que desde distintos escenarios, han estado vinculadas a políticas de desarrollo profesional: Beatrice Ávalos, Ana María Cerda y Jaime Veas.

* Las fotografías en que aparecen profesores trabajando colaborativamente fueron facilitadas por el CPEIP.



¿Qué vínculo ven ustedes entre desarrollo profesional docente y trabajo colaborativo?

Beatrice: Yo creo que está en la esencia del desarrollo profesional el que tenga una base en la colaboración. El trabajo docente, obviamente, es en parte individual, en la medida en que es de responsabilidad de cada profesor o profesora lo que ocurre en su aula. Pero, siendo la escuela una comunidad, existe bastante evidencia en torno a que la colaboración contribuye al desarrollo de cada docente y de los docentes en su conjunto. La colaboración ayuda a realizar mejores clases debido a que se comparten experiencias, se comparten materiales y se desarrollan iniciativas conjuntas para el bien de la escuela y sus alumnos. Pero también, en tanto los profesores se sienten parte de un equipo, la colaboración entre ellos contribuye al desarrollo de cada uno como profesional.

Ana María: El trabajo colaborativo es parte de la posibilidad de un buen desarrollo profesional. A veces se olvida que los docentes tienen una responsabilidad social que se les asigna y trabajan en una escuela que tiene un proyecto educativo específico que es una promesa a una comunidad educativa. Para poder responder a la promesa de formación de los estudiantes es necesario que los docentes trabajen

colaborativamente con sus pares y con los otros actores de la comunidad porque el trabajo en equipo permite, de mejor manera, construir e implementar propuestas pedagógicas sólidas, participativas y democráticas donde todos van aprendiendo y sintiéndose parte del proyecto. Efectivamente, como plantea Beatrice, está el trabajo individual de cada uno y como profesionales de la enseñanza se requieren ciertos conocimientos que hay que estar actualizándolos en forma periódica, pero nunca olvidar que es necesario el trabajo conjunto con los pares. Es en ese espacio de trabajo donde se puede reflexionar el hacer, planificar clases, diseñar innovaciones, analizar clases realizadas. En definitiva, es un espacio donde se va aprendiendo y reaprendiendo el saber pedagógico y se va contextualizando a la realidad de los estudiantes con que se trabaja. Se me viene a la mente una frase de Michael Fullan que me gusta mucho: “Hay que desprivatizar el trabajo docente”.

Jaime: Creo que respecto de este tema felizmente la nueva ley de desarrollo docente consagra el trabajo colaborativo como un bien deseable. La realidad demuestra que las escuelas y las comunidades educativas que colaboran las unas con las otras son las escuelas que logran aprendizajes más integrales en sus estudiantes, es una mirada un poco ingenua la que considera que los profesores solos pueden hacer cosas geniales.

Quiero además agregar el concepto de corresponsabilidad. La responsabilidad, desde el punto de vista de los aprendizajes estudiantiles, es de una comunidad, el docente forma parte de esa comunidad, de ahí la corresponsabilidad. El espacio de colaboración es el fortalecimiento potencial y posible de la práctica pedagógica. Por lo tanto, no se entiende desarrollo docente sin trabajo colaborativo, resulta anacrónico pensar que un docente se desarrolla solo frente a sí mismo y por sí mismo. El profesor en su quehacer tiene dificultades, necesita resolver problemas y eso lo lleva cada día más a confiar en sus colegas y consultar a sus pares. El trabajo colaborativo es entonces también una acción de confianza en el otro, confianza que tenemos que mirar, observar y desarrollar.

Por todo lo anterior, el trabajo colaborativo es en sí mismo un desafío para la política pública, para la escuela, para los sistemas intermedios de administración, en la medida que hay que promoverlo y facilitararlo.



Ana María: Como dice Jaime, el trabajo colaborativo es un gran desafío para todos y desde la política pública hay que crear las condiciones para que se desarrolle y se fortalezca. Y eso no ha pasado en nuestro país en los últimos 20 años, todo lo contrario, se ha incentivado la competencia. Pensemos en la evaluación del desempeño docente individual, las pruebas estandarizadas para medición de aprendizajes, por mencionar dos políticas públicas que han fomentado mayor individualismo en la vida de las escuelas y personas. En este marco, el hecho que la nueva ley de carrera docente se plantee la importancia del trabajo colaborativo es un guiño y habrá que avanzar en el cambio de políticas, de los discursos públicos y privados a fin de facilitar las transformaciones de las condiciones materiales y sociales para, de esta manera, efectivamente reconstruir una cultura de colaboración y de sentidos compartidos.

¿Qué políticas han existido en Chile desde los 90 hasta ahora para incentivar el trabajo colaborativo en las escuelas y con qué visión de rol docente se asocia cada una de ellas?

Beatrice: Hubo varias políticas en los años 90 vinculadas a los programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE) que permitieron trabajo colaborativo entre docentes: el programa de las 900 escuelas (P900), el MECE Rural y el de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), en el que me tocó trabajar desde su inicio.

El programa de las 900 escuelas (así llamadas porque eran las que tenían más bajos resultados en la prueba Simce) incluía actividades para mejorar el rendimiento de los alumnos, entre las cuales una era de trabajo colaborativo entre los docentes realizada en forma de taller. En reuniones

semanales los y las docentes intercambiaban experiencias y analizaban propuestas dirigidas a mejorar su trabajo y el aprendizaje de sus alumnos.

Los “microcentros rurales”, en tanto, eran parte de las actividades del MECE Rural. Inspirados en una experiencia similar en Colombia, los docentes que trabajaban en escuelas rurales uni y bidocentes se reunían mensualmente en una de sus escuelas para compartir sus experiencias docentes, intercambiar materiales, formular proyectos de mejoramiento, diseñar prácticas curriculares, y esto con apoyo de supervisores del Ministerio de Educación. La organización de cada reunión y sus contenidos corría por cuenta de los docentes.

Los Grupos Profesionales de Trabajo, por su parte, empezaron a funcionar en 1996 sobre la base de materiales preparados por un equipo de profesionales del programa MECE, el cual me tocó liderar en su primera fase. Los GPT reunían a profesores de educación media según su disciplina de especialización o en su conjunto con el fin de analizar diversos temas atinentes a su desarrollo profesional. Así, por ejemplo, el primer año de su funcionamiento se centraron en tres focos principales: desarrollo como personas, como parte de un grupo social y como profesionales, y se utilizó como referente materiales para trabajo colaborativo de profesores elaborados por el Centro de Investigación en Ciencias y Matemáticas de la Universidad de Waikato en Nueva Zelanda, como también materiales del Proyecto PEEL en Australia. Con el tiempo se fueron centrando en las actividades relacionadas con el desarrollo curricular, y entre las actividades interesantes que realizaron estuvo la comunicación de experiencias en la didáctica de su disciplina, escribiendo contribuciones para una publicación conocida como *Páginas Didácticas*. Esto último lo realizaron bajo el liderazgo muy imaginativo de María Inés Noguera. Para instalar y mantener la experiencia, trabajamos intensamente con los supervisores de esa época y logramos que valoraran su rol facilitador, su rol de apoyo, en lugar de sentirse únicamente como servidores burocráticos del Ministerio de Educación.

El Mineduc continuó apoyando el programa MECE Rural y los microcentros siguen funcionando hoy día. Sin embargo, el término del programa de las 900 Escuelas significó el término de los Talleres de Profesores.

El trabajo en equipo permite, de mejor manera, construir e implementar propuestas pedagógicas sólidas, participativas y democráticas donde todos van aprendiendo y sintiéndose parte del proyecto.



Se reforzaba el trabajo en equipo, el desarrollo de la autonomía, el análisis reflexivo y crítico, y el respeto por el otro, como parte importante del desarrollo docente.

El programa de los GPT ya no es apoyado por el Ministerio de Educación. A pesar de esto, en encuentros de diverso tipo con docentes siempre hay algunos que me cuentan que siguen con reuniones de GPT en sus liceos. En particular, recientemente supe que en el Liceo Juan Pablo II de la comuna de Las Condes hay una actividad semanal de trabajo docente conjunto que se denomina GPT.

¿Y en qué tiempo se realizaban los GPT?

Beatrice: En los tiempos que los profesores lograban encontrar. Yo me acuerdo de haber ido a una reunión de GPT en Temuco que se realizó fuera del horario laboral, antes del inicio de clases, pues era el único momento en que se podían reunir los profesores. Los GPT tendían a organizarse en torno a profesores de disciplinas afines que pudieran ponerse de acuerdo en un tiempo para reunión. Sin embargo, esto no funcionaba como lo hace una reunión de Departamento en el caso de los profesores de educación media, la que tiene una parte administrativa además de tratar temas de la contingencia diaria y temas profesionales. Las reuniones de GPT se dedicaban enteramente a compartir temas referidos a su ejercicio y trabajo docente.

¿Y qué visión de rol docente había tras la política de los GPT?

Beatrice: Nosotros no hicimos un retrato del rol docente. Entendíamos que dentro de su trabajo estaba el hacer clases, gestionar un grupo, trabajar bien los materiales curriculares, preparar evaluaciones, y que en el marco de ese rol cabía el poder compartir y analizar experiencias junto con construir materiales diversos para su trabajo docente. Se entendía su rol profesional como el de un docente facilitador pero también un docente que maneja y sabe bien lo que tiene que hacer.

Ana María: Y además reflexivo.

Beatrice: Claro, el aspecto reflexivo era muy importante. La reflexión sobre sus prácticas ocurría sobre la base del análisis de los materiales estimulantes y los insumos de las ideas y experiencias de otros, es decir, a través de análisis colaborativo.

¿Qué otra política tuvo foco en el trabajo colaborativo de los docentes?

Ana María: Complementando lo que mencionó Beatrice, los microcentros rurales es una de las políticas de formación continua mejor evaluadas en los últimos tiempos en nuestro país, y que junto a la experiencia del P900 y a los talleres de educadores en tiempos de Allende, nos inspiró en los años 2000 a realizar los talleres comunales.

Los microcentros rurales se constituyeron como una estrategia de desarrollo profesional docente para los profesores rurales de escuelas multigrados, especialmente para las uni, bi y tri docentes en el marco del programa MECE Rural de inicio de los noventa. El objetivo de los microcentros era fortalecer el estatus profesional de los docentes, tan desvalorizados socialmente, enfatizando el desarrollo personal y social junto con el profesional. Los equipos del Ministerio preparaban material de apoyo con énfasis en la perspectiva constructivista del aprendizaje para que los docentes pudieran reflexionar y definir cómo adaptar, cómo vincular los contenidos curriculares a los saberes de los estudiantes y las comunidades donde trabajaban. También era un espacio para compartir materiales y promover vínculos entre docentes que trabajaban en forma aislada. La modalidad de funcionamiento eran reuniones mensuales de un día, donde asistían entre 8 a 15 profesores pertenecientes a escuelas circundantes acompañados de un supervisor del Ministerio de Educación.

El programa P900 fue una política del Ministerio de Educación para apoyar el mejoramiento de los aprendizajes a las escuelas más vulnerables y las que estaban entre el 10% de los puntajes más bajos en las pruebas Simce de Lenguaje y Matemática a nivel provincial. En el componente de desarrollo profesional del programa se creó el dispositivo de los talleres de profesores, espacio de trabajo colectivo semanal dentro de la carga horaria remunerada, donde los

profesores trabajaban en base a materiales preparados por los profesionales del Mineduc. Estos textos promovían la reflexión, intercambio y actualización pedagógica orientada a lograr mejores aprendizajes curriculares, especialmente en Lenguaje y Matemáticas, una mejor comprensión al mundo cultural de los niñas y niños y las familias, y el fortalecimiento de la creatividad y autoestima positiva en los estudiantes.

En estos dos programas recién mencionados, se trabajó con la finalidad de desarrollar un rol docente más profesional que técnico, aportando con más conocimientos pedagógicos y metodológicos que les permitieran tener las herramientas para vincular el currículo a las realidades de los estudiantes donde trabajaban y desarrollar metodologías más activas que facilitaran los aprendizajes.

Después de estas experiencias de los años 90, en la década del 2000 se inició la experiencia de los Talleres Comunes para profesores de enseñanza básica. Este programa de formación continua se diseñó a partir de las experiencias de trabajo de los equipos del P900 y el CPEIP como una estrategia de desarrollo profesional a nivel nacional en varias asignaturas del currículum. Se inició con Lenguaje y Matemáticas, ampliándose después a otros sectores de aprendizaje como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés. Estos Talleres eran espacios colectivos de trabajo entre pares centrados en la apropiación de conocimientos didácticos de una disciplina donde se privilegiaba la reflexión crítica de su propia práctica, el intercambio de experiencias, la autoevaluación y coevaluación en aras de fortalecer un trabajo profesional que favoreciera los procesos de enseñanza. Además, este espacio de formación continua se diseñó pensando que el docente

tiene un rol más allá del aula, con la comunidad educativa, la comunidad geográfica y la sociedad en su conjunto donde su rol también es apoyar un proceso de transformación, en el trabajo con otros. Por ello, se reforzaba el trabajo en equipo, el desarrollo de la autonomía, el análisis reflexivo y crítico, y el respeto por el otro, como parte importante del desarrollo docente.

Los talleres eran conducidos por un “profesor guía” de la misma comuna, valorado por sus pares como persona y como buen profesor de aula. Estos profesores guías eran formados, por los equipos ministeriales, en didáctica de la asignatura y en la conducción de grupos cooperativos y democráticos que promovieran la autonomía profesional. Ellos se hacían cargo de los talleres en la comuna. Y esto fue muy valorado por el conjunto de profesores, ya que implicaba un reconocimiento al saber docente del profesor de aula.

Los talleres se realizaban semanal o quincenalmente, generalmente fuera del horario laboral, desde las 6 de la tarde en adelante o los días sábados, ya que venían de diferentes establecimientos educacionales. En muchos talleres se fueron abriendo espacios de compañerismo, intercambios más personales, reflexiones de temas laborales, de políticas educativas, que facilitaron la ampliación de mundo, la unidad y colaboración entre profesores, permitiendo salir del aislamiento profesional.

Jaime: Agregando a lo que dicen las colegas, diría que los talleres comunales constituyen la primera aproximación territorial del desarrollo profesional docente. Lo segundo novedoso es que se conversa y se trabaja en torno a asignaturas y a textos de trabajo que son producidos por el Ministerio y





que después van recogiendo el propio aporte que hacen los profesores en estos talleres comunales en las sucesivas reediciones de los materiales, que además era un trabajo que al equipo del CPEIP los tenía de cabeza produciendo material. Los profesores se juntaban en torno a sus disciplinas, pero entendiendo el desarrollo docente de una manera amplia, muy social, pero también muy de la pedagogía vinculada al contenido y a los aprendizajes, y con base territorial.

Yo estoy recibiendo hoy día en el Mineduc demandas de los profesores para que reinstalemos los talleres comunales.

Chile comenzó a dar pasos respecto del tema de la colaboración en un tiempo que al interior del Ministerio de Educación esto era un tremendo debate: entender a la docencia como individuos que se perfeccionaban individualmente, versus entender a los profesores en contextos, en colegialidad y en territorios situados. Este debate nos acompañó toda la década de los 90 y del 2000, y hoy día se resuelve en la ley de desarrollo docente, que es un acuerdo país, y una inflexión que da una respuesta legislativa al debate que indico.

¿Qué políticas han tenido como efecto el desincentivar el trabajo colaborativo en las escuelas chilenas y qué visión de rol docente ha primado en esas políticas?

Beatrice: Por un lado hay condiciones de trabajo que ya hemos reconocido como “agobiantes” como es el alto porcentaje de horas lectivas frente a las “no lectivas”. Y sumado a eso hay, en palabras de Hargreaves, una “intensificación” del trabajo producida por las reformas. En efecto, cada nuevo gobierno aporta nuevas reformas que o acaban con las anteriores o pueden contradecirlas. Por ejemplo, ante la insatisfacción respecto a los resultados de aprendizaje medidos por las pruebas Simce, el programa de las 900 Escuelas y sus talleres de profesores fueron reemplazados por programas de mejoramiento de las escuelas básicas con un énfasis en actividades muy estructuradas de cómo mejorar el aprendizaje, como fue el caso del programa de Escuelas Críticas.

Jaime: Y peor aún, afectan a las mismas escuelas, porque todas estas políticas de intervención tienen como foco aquellas de bajos resultados medidos por Simce, entonces son siempre las mismas escuelas las que reciben este tipo de programas, escuelas críticas, y después el Programa de Apoyo Compartido (PAC), en el gobierno de Piñera, que era pura prescripción.

Beatrice: El agobio se intensifica por la presión constante de cambios de reformas, y yo diría que las políticas de medición de resultados también intensifican la tensión en la vida diaria de los docentes. En los 90 teníamos tres evaluaciones Simce y después pasamos a 12,13,14.

Jaime: 18 bajo el gobierno de Piñera.

Beatrice: Las políticas de los años 2000 en adelante se van centrando en la medición de resultados de aprendizaje. Se constata preocupación por resultados que se consideran como insatisfactorios y que no parecen estar en sintonía con todo el esfuerzo hecho en las reformas de los noventa. Sin embargo, en el afán de compararnos con el promedio de los países de la OCDE, no hemos reconocido que frente al resto de los países de América Latina, lo hacemos mejor en las pruebas internacionales tanto de la OCDE como en las pruebas LLECE de la Unesco/Orealc. A partir de los años 2000 se instala una visión de que el mejoramiento de los resultados educativos depende de conocer exactamente y en forma medible donde están los problemas y a partir de allí, esperar que los docentes asuman responsabilidad de mejorarlos. Es decir, se instala una política de aseguramiento de la calidad centrada más en la evaluación que en las oportunidades de desarrollo e intercambio profesional de los docentes.

¿Y cómo impacta ese tipo de políticas en el trabajo colaborativo?

Beatrice: Una parte de la vida de trabajo de los docentes donde hubiese podido darse el trabajo colaborativo es en la preparación para la evaluación docente. Yo me acuerdo que cuando recién se instaló esta evaluación, me invitaron a un panel en el que había profesores que contaban su experiencia frente a la evaluación. Y uno de ellos dijo que en su colegio se habían juntado para comentar, analizar y compartir formas de enfrentar el proceso de evaluación docente. No era lo usual, porque era una prueba individual. Sin embargo, esta política, interpretada de otra manera, trabajada de otra forma, podría haber incentivado la colaboración para comprender y enfrentar sus requerimientos, por ejemplo, en la preparación del portafolio. En este sentido, yo estoy contenta con la nueva ley de desarrollo profesional docente en la medida en que valora el trabajo colaborativo entre docentes, reconociéndolo en la evaluación.

Ana María: Las políticas de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas mediante pruebas estandarizadas y controles permanentes han afectado a la valoración social del trabajo docente ya que, por una parte, los medios de comunicación se han encargado de responsabilizar a los profesores de los malos resultados, y por otra parte, se establecen iniciativas de diverso tipo (más controles, más mediciones, más decretos, más políticas) para mejorar los resultados, que siguen apoyando la desvalorización profesional y el agobio laboral. Y para ejemplificar me quiero detener en otra política pública que ha brindado muchos recursos a los sostenedores, promovida con fuerza en los últimos gobiernos: las Asistencias Técnicas Educativas (ATE) que son reconocidas como el “gran negocio”. Los sostenedores contratan una serie de tareas como, por ejemplo, los manuales de convivencia para una comuna completa, las planificaciones de clase diaria para un semestre, pruebas de diagnóstico de aprendizaje de los estudiantes y guías de reforzamiento que implican reuniones y nuevas tareas que tienen que realizar los profesores como meros técnicos. Es decir, se borra con el codo lo que se ha intentado implementar sobre desarrollo profesional docente. Y quiero retomar el tema del agobio laboral ya que atenta al desarrollo de un trabajo colaborativo. Si entendemos el agobio como cansancio, fatiga y tiene relación con sobrecarga, imposibilidad de controlar los procesos de trabajo, poco reconocimiento o recompensa, son factores que llevan al agotamiento profesional, inseguridad, falta de confianza en sí mismos y en los demás, por nombrar algunos elementos, que dificultan las ganas, las condiciones para realizar y creer en un trabajo colaborativo. Se requiere la recuperación de la confianza y esto no se logra con incentivos ni decretos, ni más órdenes.

Beatrice: Ese tipo de políticas tiene sentido en un país como Honduras, que recién está elevando su formación docente a nivel terciario. En Chile, en cambio, los profesores somos formados en universidades. No serán todos del nivel que uno espera, tenemos problemas, pero es una formación universitaria. Por tanto, no podemos convertir a esas personas –que son profesionales, que han estudiado cuatro o cinco años, que han escrito una tesis, que hicieron una práctica– en títeres que tienen que realizar las planificaciones que vienen de afuera.

¿Cuál fue el contexto político y de cultura escolar que provocó que nuevamente se instalara hoy en la discusión de política pública la necesidad de relevar el trabajo colaborativo?

Beatrice: El hecho que se propongan políticas de incentivo al trabajo colaborativo quiere decir que hay personas en el Ministerio que piensan que esto es valioso. Pero, además, mirado desde fuera, en investigaciones y trabajos en Inglaterra, Estados Unidos, Australia y otros países se ha potenciado mucho más científicamente el valor del trabajo colaborativo. Y eso ha llegado a Chile y se expresa en trabajo académico y opiniones expertas sobre formación y desarrollo docente.

Jaime: Las políticas públicas en educación en Chile no se hacen aisladas de lo que va pasando en el resto del mundo. Los países van dando y construyendo respuestas a sus desafíos educativos... El sistema educativo chileno no es impermeable a lo que pasa en otros países, a los avances que hacen los argentinos, los uruguayos y otras naciones. Por otra parte, cada vez que hemos construido política pública desde los 90 hacia acá, la revisión de la literatura internacional es un imperativo súper riguroso dentro del proceso de elaboración de las políticas públicas en educación. Cuando hicimos la ley del sistema de desarrollo docente las minutas y levantamientos que realizamos con el Departamento de Estudios del Ministerio tienen más de 600 páginas, estoy hablando de investigaciones australianas, polacas, portuguesas, inglesas y de organismos multilaterales, etc.

Asimismo, nosotros participamos en la construcción del programa de gobierno de la presidenta Bachelet que es el que anima esta ley de desarrollo docente, revisamos la literatura internacional y vimos que las escuelas

Los profesores se juntaban en torno a sus disciplinas, pero entendiendo el desarrollo docente de una manera amplia, muy social, pero también muy de la pedagogía vinculada al contenido y a los aprendizajes, y con base territorial.



que lo hacen bien son aquellas donde hay colaboración, en donde hay un liderazgo centrado en lo pedagógico.

Además, nosotros somos parte de Unesco y de otros organismos multilaterales, como Unicef, de los que el Colegio de Profesores también forma parte, y en esos espacios hay conversaciones, hay deliberación, seminarios potentes, en donde se colabora, se conversa. Entonces, la colaboración de docentes es una construcción social también, es una construcción que hacen los educadores chilenos.

¿Cuál es el sentido, desde la política pública, de haber instalado un módulo de trabajo colaborativo en la evaluación docente?

Jaime: La intención fue responder a una demanda que nos hicieron no solamente los profesores en la preparación del proyecto de ley, sino también los expertos, de la necesidad de reconocer el trabajo colaborativo, el trabajo profesional fuera del aula y de la producción de conocimiento pedagógico. Estamos muy expectantes de lo que va a pasar, de lo que vamos a recibir como evidencias, aquí hay que tener una actitud súper prudente porque de hecho con el Colegio de Profesores y sus técnicos fuimos dándole contorno a este módulo de trabajo colaborativo. Y se decidió que respecto a los docentes que presenten evidencias, solo en el caso que les ayuden o favorezcan vamos a considerarlas para su evaluación, no van a haber evidencias de trabajo colaborativo que perjudiquen a ningún profesor. Nadie por haber hecho un trabajo colaborativo incipiente o no haber hecho trabajo colaborativo va a tener perjuicio en su reconocimiento profesional, eso es súper importante decirlo.

Tengo súper claro que cuando empezamos ya más sistemáticamente a recoger evidencias vamos a encontrar con muchas buenas noticias, con muchas cosas que no están en la ley, y que vamos a tener que incorporarlas. Esta ley de desarrollo docente tiene una característica bien interesante: cada seis años tiene que ser evaluada internacionalmente. El gobierno de turno tiene que convocar a un panel internacional que evalúa el despliegue e implementación de la política, por lo tanto, a propósito de trabajo colaborativo, este es uno de los dispositivos que iremos monitoreando en su desarrollo. De lo que va a llegarnos vamos a tener que aprender mucho, de hecho las universidades, los investigadores, nosotros mismos, el propio Colegio de Profesores vamos a tener que observar, porque va a ser una muestra periódica de qué está pasando dentro de las escuelas. Esto está relacionado con un fortalecimiento del CPEIP en sus áreas de experimentación e investigación. La política a la que nosotros queremos conducir hoy día al CPEIP es la de ir a reconocer las experiencias escolares que innovan pedagógicamente, y la innovación tiene que ver con los problemas reales de las escuelas y las soluciones que las escuelas están dando, a través de su experimentación.

Beatrice: Yo creo que no es solo en las escuelas. Es de esperar que las Universidades, en la formación docente, trabajen con los profesores en las escuelas. Debiese haber trabajo conjunto entre quienes forman a los docentes, las instituciones formadoras y las propias escuelas.

Jaime: Lo que dice Beatrice es crucial, porque el trabajo colaborativo también se debe fomentar y enseñar en la formación inicial.

¿De qué manera el trabajo colaborativo sistemático y bajo condiciones adecuadas podría transformar los tradicionales modos de hacer formación continua?

Beatrice: Mucho, todo lo que hemos estado hablando es formación continua. Todo lo que hemos dicho hasta ahora de aprender unos de otros, de colaborar en el desarrollo de nuevas prácticas, es formación continua.

Yo creo que el lenguaje público tiene que cambiar. Cuando yo llegué en 1994 a Chile de vuelta de muchos años afuera, se hablaba de “perfeccionamiento” y de “capacitación” para referirse a la formación continua de

profesores. El concepto detrás de eso, era la imperfección, por un lado, y la necesidad de aprendizaje técnico, por otro. Hoy día, hemos avanzado mucho en desterrar esos conceptos. Hoy tenemos una Ley de Desarrollo Profesional. Esto significa un tremendo cambio de switch político –me refiero a quienes elaboran las políticas– al haber sustituido conceptos como “perfeccionamiento” de los docentes por “desarrollo profesional”.

Jaime: Por lo mismo que dice Beatrice, ahora promocionamos el CPEIP –Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas– como el Centro de Desarrollo Docente Mineduc, porque el CPEIP tiene un aprecio en la docencia y el tiempo de ahora es el tiempo del desarrollo docente, además, como un derecho garantizado por el Estado. Y respecto a la pregunta sobre cómo el trabajo colegiado afecta la formación continua, el trabajo colegiado es formación continua, lo que pasa es que tenemos anteojos que son propios del perfeccionamiento para mirar la formación continua, entonces creemos o entendemos que la formación continua o el perfeccionamiento es igual a un curso formal de horas. Eso también tenemos que paulatinamente ponerlo en el sitio que corresponde, tienen un valor súper importante, para adquirir una actualización didáctica, una destreza, etc. Paulatinamente, además, iremos incorporando distinciones como el aprendizaje situado, el aprendizaje entre pares y el aprendizaje autónomo, enfoques del desarrollo profesional docente, que fueron elaborados por una comisión de trabajo que coordinó Carlos Eugenio Beca.

El sueño es que en este trabajo colaborativo el aprendizaje profesional entre pares ocurra más frecuentemente, porque tiene un significado distinto. Tiene mucho más significado y relevancia lo que le pueda decir un profesor con experiencia pedagógica a un docente novel respecto de cómo resolver situaciones pedagógicas, que lo que le pueda decir un agente externo a la escuela y sus características. Este aprendizaje entre pares no está reconocido, pero eso debiera ocurrir. Debe ser valorado en la escuela, se le debe dar espacio en el tiempo escolar, y en ello los equipos directivos tienen un importante rol que cumplir.

Ana María: Cuando sostenedores, directivos y profesores han tenido la experiencia de trabajar colaborativamente entre pares, o de tener trabajos de formación continua entre pares, es más fácil que promuevan o reconozcan, soliciten

estas iniciativas y las valoren como desarrollo profesional, aunque no estén reconocidas como tal. Y así pasó con los talleres comunales. En una encuesta del 2011 a profesores guías de talleres comunales, se informaba que un 37% de las comunas que habían participado en el programa replicaron iniciativas del mismo tipo sin los recursos, ni certificación del CPEIP. En esta misma línea, el trabajo de mentores con principiantes se valora y se entiende como formación profesional. Y como ahora, con la nueva ley, no se da la asignación de perfeccionamiento por cursos realizados, la presión probablemente será menor, y se podrá optar con más fuerza y libertad a este tipo de instancias formativas.

Otro aspecto que a raíz de la nueva ley de desarrollo profesional se podría promover, y cuando la proporción de horas no lectivas sea mayor, es la realización de talleres de investigación-acción, como por ejemplo el estudio de clase, la investigación protagónica de episodios de la práctica cotidiana, por nombrar dos tipos de investigación-acción que se han trabajado con docentes del sistema y han sido muy valorados y permiten transformaciones en las prácticas de aula y reencantamiento con el trabajo docente. Esto siempre que no se pida una rendición de cuentas del trabajo donde se gasta más tiempo en llenar formularios que en pensar.

Beatrice: Yo quería recalcar que formación docente continua es todo esto que hemos estado hablando, pero también es trabajo individual de ampliación de los conocimientos, porque van cambiando. Hay necesidad de ampliar los conocimientos, aunque no necesariamente para salir bien en la evaluación docente. En ese sentido es importante distinguir los aspectos profesionales que se aprenden en el grupo y en el trabajo cotidiano, de los aspectos profesionales que tienen que ver con la propia y particular especialidad.

Conversando con académicos y con profesores sobre trabajo colaborativo, nos han planteado varias veces la duda de si el institucionalizar el trabajo colaborativo en la escuela va a favorecer finalmente el trabajo colaborativo o va a terminar por transformarlo en algo simbólico, una obligación.

Beatrice: Yo creo que el Ministerio no puede institucionalizar el trabajo colaborativo. No puede declarar que todos los colegios ahora van a hacer trabajo colaborativo. Lo que tiene que hacer es estimular el trabajo colaborativo y el



liderazgo de los directores para que permitan o alienten distintas modalidades de trabajo. Los docentes tendrán ahora un poco más de tiempo, no mucho más, pero un poquito más de tiempo para la colaboración entre ellos. Pero sería fatal que se ordenara por decreto el trabajo colaborativo, eso sería su muerte. Idealmente, lo que es necesario es estimular el trabajo colaborativo y hacer posible el tiempo y la oportunidad para ello en cada uno de los centros escolares.

Ana María: Siguiendo a Beatrice, pienso que las instituciones escolares, en esta obsesión por la rendición de cuentas, han fortalecido una cultura escolar cada vez más burocrática. Por tanto institucionalizar el trabajo colaborativo probablemente implique su muerte antes de nacer. Para que se desarrolle requiere que se construyan los sentidos compartidos, propuestas claras, y las confianzas para poner energías y ganas en colaborar.

En una cultura individualista y competitiva, no es tan fácil que se logre el trabajo colaborativo de un día para otro. Requiere de liderazgos que den sentido al trabajo, se restablezcan o se construyan confianzas, se fortalezcan las relaciones interpersonales y que las iniciativas que se definan para trabajar colaborativamente den respuesta a las necesidades profesionales de los sujetos que van a participar e idealmente sean propuestas por los mismos. Junto con ello, es necesario que se den los tiempos y espacios para realizar lo propuesto, que sea una opción personal y que la tarea sea definida por el equipo que trabaja.

¿Está presente la necesidad de promover la reflexión docente y el trabajo colaborativo en los diversos programas de preparación de liderazgos directivos que financia el Estado?

Jaime: La primera afirmación que quiero hacer es que ya en las mallas formativas de equipos directivos de este año, que nosotros pusimos en consideración de las universidades, hay cambios para que el equipo directivo tenga una mirada centrada en el liderazgo pedagógico de sus profesores. Sabemos que esto es parte de una misma moneda, si un docente, un consejo de profesores, una instancia colegiada quiere hacer una acción pedagógica, y no tiene

el acompañamiento y el respaldo de su equipo directivo, eso no va a caminar un solo milímetro. Tenemos que incidir en los equipos directivos para que ellos sean parte de esta preparación.

El próximo año vienen más cambios a la manera en que formamos, dándole mayor valor a la experiencia y necesidades de los propios equipos directivos, incorporando además, en las acciones formativas a los otros integrantes de los equipos directivos y técnico-pedagógicos, como los orientadores, los encargados de convivencia, entre otros. De hecho, este segundo semestre hemos iniciado la formación de 90 orientadores de la región Metropolitana, que participan del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) del Ministerio y además hay dos centros de liderazgo que anima el Gobierno¹, que están trabajando considerando los aspectos que hemos señalado.

Beatrice: Para que el director pueda ser pedagógicamente líder, hay que quitarle la labor administrativa y cedérsela a un ente administrativo, como la corporación.

Jaime: Los futuros servicios locales deberán apoyar el desarrollo técnico-pedagógico de las escuelas a su cargo y deberán disminuir las cargas administrativas que hoy tienen los equipos directivos escolares. Pero volviendo a la pregunta, nosotros ya estamos formando los equipos directivos y hay unos módulos para que ellos sean sensibles al trabajo colaborativo, porque promover el trabajo colaborativo no significa prescribirlo. Hay que generar las herramientas para que ellos lo puedan hacer y hay módulos para eso ahora. Y eso significa también resolver, como país, algunos de estos asuntos harto complejos, como por ejemplo, qué debiera hacer un jefe técnico-pedagógico en la escuela. La Fundación Chile ha descrito más de 450 distintas tareas que hacen los jefes técnicos en la escuela hoy día, tenemos que ponernos de acuerdo como país, qué esperamos que haga un jefe técnico. Por eso vamos a legislar, porque hay que regular esto, porque si después se quiere reconocer, acompañar, apoyar y darle inducción, previamente se tiene que haber contestado la pregunta, qué debe saber y saber hacer un jefe técnico, en esto nos ayuda el Marco para la Buena Dirección. **D**

¹ Los centros son los siguientes: Centro de Desarrollo de Líderes Educativos (CEDLE): Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Talca y Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de California – Berkeley; Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos): Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Fundación Chile, Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto.



Reflexiones Pedagógicas



Fotografía: www.michaelfullan.ca.press-kit

“El rol del director es desarrollar el grupo e impulsar una cultura enfocada en la colaboración”

Entrevista a **Michael Fullan**

La cultura escolar es un factor clave que incide en las posibilidades de desarrollar trabajo colaborativo en la escuela. En ese sentido, los equipos directivos pueden jugar un papel fundamental a la hora de impulsar una cultura de la colaboración, en lugar del rol gerencialista aún vigente en muchas escuelas de nuestro país. Para profundizar en estos aspectos, entrevistamos al destacado académico canadiense, Michael Fullan*, quien se ha dedicado por años a investigar y desarrollar ideas en torno al liderazgo educativo.

Michael Fullan

Profesor emérito del Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto, donde se desempeñó como decano de la Facultad de Educación. Consultor internacional en políticas públicas y prolífico autor de libros relacionados con la cultura escolar, el cambio y el liderazgo educativo.

* La entrevista fue realizada por escrito y fue traducida del inglés al español por Jorge Inzunza.

¿Cómo definiría “trabajo colaborativo entre profesores”?

Cuando los profesores trabajan colaborativamente hay cuatro elementos a considerar: primero, lo hacen enfocándose en objetivos específicos, por ejemplo, incrementar el número de estudiantes que aprendan a leer. Segundo, buscan las prácticas pedagógicas que sean más efectivas para implicar a los estudiantes y progresar. Tercero, deben ser capaces de evaluar qué tan bien están progresando los estudiantes individualmente y de decidir qué acciones seguir para mejorar el aprendizaje, utilizando estadísticas y evidencias sobre la evolución de estos. Y finalmente, se espera que puedan influenciarse y aprender los unos de los otros sobre qué es lo que mejor funciona.

Otro elemento importante es el liderazgo, que ayuda a mantener al grupo enfocado y que provee soporte. Este liderazgo puede provenir de los profesores líderes, y usualmente incluye al director en tanto “líder aprendiz”, quien trabaja junto a los docentes para ayudarlos a hacer mejoras.

También los sindicatos de profesores deberían tomar un rol de liderazgo en promover culturas de colaboración, lo que llamamos “capital profesional”, pues la colaboración mejorará la calidad de los profesores y ellos tienen la obligación moral de ser más efectivos con sus estudiantes. El capital profesional del que hablo combina tres elementos: capital humano (la cualidad del individuo); capital social (la cualidad de la efectividad del grupo de trabajo); y el capital de decisión (la habilidad para usar las evidencias, hacer juicios expertos y tomar decisiones sobre la mejoría en el progreso de un estudiante).

Existen ciertos ingredientes esenciales para lograr culturas escolares efectivas: confianza, ayuda mutua, una actitud positiva cuando se comete un error, transparencia en la práctica y resultados, retroalimentación sobre el progreso, uso continuo de la evidencia.

¿De qué manera los sindicatos podrían tener un rol en la promoción de culturas de colaboración?

Pueden hacerlo directamente dirigiendo sesiones de desarrollo profesional colaborativo con sus miembros, y/o pueden trabajar directamente con el gobierno en promover colaboración profesional con sus miembros. El objetivo general es incrementar la efectividad y el estatus de la profesión en la sociedad.

¿Qué elementos de la cultura escolar considera importantes para lograr un trabajo colaborativo?

Existen ciertos ingredientes esenciales para lograr culturas escolares efectivas: confianza, ayuda mutua, una actitud positiva cuando se comete un error, transparencia en la práctica y resultados, retroalimentación sobre el progreso, uso continuo de la evidencia. Tenemos también un nuevo hallazgo: “la conexión con el exterior”, específicamente, las escuelas que se relacionan bien con padres y comunidades son más exitosas, y las escuelas que participan de redes de aprendizaje con otras escuelas también lo hacen mejor.

¿Podría describir qué aspectos de la cultura de nuestras escuelas desalientan el trabajo colaborativo, y por qué, considerando la realidad de América Latina?

Algunos de ellos son: directores que solo se enfocan en administrar, y no en cómo colaborar para la mejora; la política gubernamental que enfatiza la evaluación docente de tal manera que desmotiva a los profesores a mejorar; bajos salarios de los profesores; y escasa inversión estatal en oportunidades para que los profesores trabajen juntos.

¿Cómo se expresa la cultura individualista en el trabajo docente?

El individualismo tiene un rol negativo y uno positivo. El negativo es que la historia de autonomía en la profesión docente significa que a menudo los profesores trabajan solos, implicando un fracaso en la obtención de retroalimentación de sus prácticas y una ausencia de instancias para compartir ideas. Este tipo de individualismo (aislamiento y privatización del docente) es una barrera para la mejoría y el desarrollo de la profesión. La des-privatización de la enseñanza, en cambio, es cuando los profesores trabajan en conjunto para generar un impacto mayor a través de la reducción del aislamiento.



El rol positivo del individualismo es que una vez que el grupo comienza a trabajar colaborativamente es importante que los profesores tengan un grado de autonomía, o que sean ellos mismos, para contribuir a la efectividad del grupo sin ser demasiado influenciados por este. Podríamos denominar este elemento como “colaboración autónoma”. Hemos desarrollado este tema junto a Andy Hargreaves en nuestro libro *Capital profesional*², donde decimos que necesitamos un equilibrio e integración entre el capital humano (individual), el capital social (grupal), y capital de decisión (individual y grupal).

En su opinión, ¿cuál es el rol de los directores en relación a la colaboración docente?

Yo abordo este tema en mi libro *The principal: Three keys to maximizing impact*³. La clave más importante es la concepción del director como “líder de liderazgo” [*lead leader*]. Puesto de otra forma, el rol del director es desarrollar el grupo, para desarrollar e impulsar una cultura enfocada en la colaboración. La investigación muestra que los directores más efectivos son aquellos que trabajan con los docentes considerándose ellos mismos aprendices, ayudando a la superación de los estudiantes.

Las otras dos claves involucran, por un lado, las “habilidades para manejar el cambio”, es decir, cómo propiciar las transformaciones: el liderazgo para el cambio ayuda a la escuela a determinar objetivos, desarrollar estrategias para implementarlos y evaluar su progreso. Por otro lado, es clave el “jugador estratégico del sistema” [*system player*], es decir, estar conectado con el sistema mayor: otras escuelas, municipalidad, políticas educacionales, entre otros. Un “jugador estratégico del sistema” significa simplemente que los directores se disponen a trabajar en redes con otras escuelas para aprender de otros.

¿De qué forma los directores tienden a profundizar el aislamiento y qué pueden hacer para romper esta rutina?

Los directores refuerzan el aislamiento de los profesores cuando actúan solo como “administradores de la escuela”, cuando ellos mismos no participan como aprendices, y cuando no dejan en claro que los profesores deben colaborar para hacer la escuela más efectiva.

La profesión docente proviene de una historia de autonomía individual en la sala de clases. Entonces, si los directivos escolares no lideran el desarrollo de culturas colaborativas, si no apoyan a los profesores que

1 Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

2 Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



quieren trabajar con otros, tendremos la persistencia de las tradicionales culturas de trabajo en aislamiento. Para cambiar esta cultura se requiere lo que yo llamo “líderes aprendices” [*lead learner*] (directores y profesores líderes) que apoyarán la colaboración y su relación tanto con el aprendizaje de los profesores como con el aprendizaje de los estudiantes. Básicamente, el “líder aprendiz” participa como un aprendiz con el objetivo de ayudar al grupo o escuela a realizar mejoras, tanto individualmente como a grupos de profesores.

¿Cuáles son las prácticas o redes de colaboración que un director puede desarrollar más allá de su escuela y cómo podrían impactar en esta?

La evidencia muestra que establecer vínculos fuera de la escuela, con otros que hacen un trabajo similar es valioso. Ello debería darse en pequeñas redes de escuelas si las circunstancias locales lo promueven. O podría ser tarea de una escuela que por sí misma busque conocer lo que otras escuelas están haciendo para alcanzar el éxito, especialmente aquellas similares. Ir afuera mejora el trabajo dentro, porque obtienes nuevas ideas y porque te entrega una fuente de presión positiva para hacer más para alcanzar mejores resultados.

¿Cómo se puede en un nivel administrativo medio (por ejemplo, a nivel de servicios locales de educación, municipios o sostenedores) favorecer un liderazgo enfocado hacia el trabajo colaborativo?

El “liderazgo intermedio” [LftM o Leadership from the Middle], como nosotros lo llamamos, es crucial. Pueden establecer expectativas y apoyar la colaboración con y entre escuelas; pueden invertir en profesores y directores líderes para que sean líderes colaborativos; pueden asociarse con escuelas para identificar los factores relacionados con el éxito de la escuela y la municipalidad o grupo de escuelas; y pueden ser amortiguadores frente a la política estatal en términos de sobrecarga, demandas burocráticas, recursos, entre otros.

Nuevamente, quisiera decir que los sindicatos docentes pueden jugar un rol crítico en el país en la definición del futuro de la profesión, en el sentido de promover el “capital profesional” de los profesores.

¿Podría describir alguna experiencia exitosa de “liderazgo intermedio”?

He descrito algunas valiosas experiencias de trabajo colaborativo en mi artículo *Leadership from the middle*⁴, aquí replico el caso de Nueva Zelanda:

“En 1989, Nueva Zelanda aprobó un texto legal radical (en esos tiempos) llamado *Las escuelas del mañana* [*Tomorrow's Schools*] que abolió la autoridad regional y dio autonomía a las escuelas individuales, donde cada una de ellas tendría su propio consejo escolar. Evaluar su impacto está lejos de ser un objetivo en este artículo, pero podemos afirmar que, en general, no mejoró el rendimiento del conjunto del sistema (por ejemplo, la brecha entre escuelas de alto y bajo rendimiento se incrementó). En 2014, el gobierno actual aprobó otra iniciativa llamada Invertir en el Éxito Educativo (*Investing in Education Success*) que otorgó un nuevo gran presupuesto de 369 millones de dólares neozelandeses para erigir redes de

4 Fullan, M. (2015). Leadership from the middle. A system strategy. *Education Canada*, 55(4), 22-26. Disponible en <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/leadership-middle>

escuelas que trabajen en conjunto para impulsar mejoras. Existen unas 2.500 escuelas en Nueva Zelanda, y se esperaba que todas las escuelas participaran en redes de 5 a 20 escuelas. Inicialmente la propuesta fue impuesta en el sistema y fue recibida con una extendida oposición.

Durante el pasado año y medio, el sistema ha trabajado en una resolución que básicamente convocaría a una solución de Liderazgo Intermedio [LftM o Leadership from the Middle]. Por ejemplo, el gobierno y las federaciones de profesores/directores de escuelas primarias trabajaron en la obtención de directrices en la llamada “*Iniciativa de Articulación*” (*Joint Initiative*). Los cinco principios fundamentales son:

1. Los niños están en el centro de un camino educacional fluido y continuo desde los primeros años de aprendizaje hasta las opciones terciarias.
2. Los padres, que son informados y participan, están involucrados en la educación de sus hijos, y son parte de una comunidad con altas expectativas para y de sus hijos.
3. Los profesores y los líderes educacionales se apoyan en su propio aprendizaje profesional y crecimiento, y en el de sus colegas. Colaborarán sistemáticamente para mejorar los resultados de logro académico de sus estudiantes.
4. Los profesores y líderes serán capaces de reportar los avances de modo medible en aprendizajes específicos y desafíos de logro de sus estudiantes.
5. Los profesores y líderes aumentarán su capacidad y estatus profesional con caminos claros y definidos de carrera para su desarrollo y avance.

Con estos principios, Nueva Zelanda está trabajando en la aprobación de requerimientos adicionales para guiar el trabajo de redes emergentes. Estas directrices son consistentes con los ocho criterios que Santiago Rincon-Gallardo y yo formulamos en relación a las redes de Liderazgo In-

Los directores refuerzan el aislamiento de los profesores cuando actúan solo como “administradores de la escuela”, cuando ellos mismos no participan como aprendices, y cuando no dejan en claro que los profesores deben colaborar para hacer la escuela más efectiva.

termedio [LftM] de escuelas o distritos. Nosotros hemos identificado ocho ingredientes esenciales de las redes efectivas:

1. Desarrollar relaciones de gran confianza.
2. Enfocarse en objetivos ambiciosos de aprendizaje de los estudiantes asociados con resultados medibles.
3. Mejorar continuamente la práctica instruccional.
4. Usar un liderazgo reflexivo y asesoramiento competente.
5. Interactuar frecuentemente y aprender internamente.
6. Contactarse con el exterior para aprender de otros.
7. Conformar nuevas asociaciones entre estudiantes, profesores y familias.
8. Asegurar recursos adecuados para mantener el trabajo.

Es muy pronto para evaluar el impacto de la estrategia LftM en Nueva Zelanda, pero nos provee un ejemplo de intento deliberado por movilizar el medio para el éxito del sistema”. 



Liderazgo colaborativo- democrático: **una experiencia en el Liceo Ríos de Chile de Lirquén**

Por **Paulina Raig Zúñiga, Claudia Monsalve Jara, Catalina Meza Castro, Viviana Neira Mora y Andrea Quilodrán Olivares.**

A black and white photograph of a person with a large backpack on a dirt path, holding a black plastic bag. The person is wearing a dark jacket and light-colored pants. The background is a dirt path with some vegetation.

Paulina Raig Zúñiga
Directora

Claudia Monsalve Jara
Coordinadora Académica

Catalina Meza Castro
Coordinadora Pedagógica

Viviana Neira Mora,
Inspectora General

Andrea Quilodrán Olivares
Encargada de Convivencia Escolar

¿Cómo se construye una escuela donde el trabajo colaborativo sea la práctica consciente y cotidiana de una comunidad educativa? En este artículo, docentes directivos del Liceo Ríos de Chile dan cuenta de su experiencia de más de 15 años, en la cual, desde la gestión democrática y el liderazgo distribuido, han logrado articular los diferentes estamentos de la escuela en torno a un proyecto común crítico, inclusivo y sustentable.

* Las imágenes de este artículo fueron facilitadas por el Liceo Ríos de Chile.

Para comenzar, contaremos algo de nuestra historia institucional. Nacimos en el año 2000, debido a que se crea la población Ríos de Chile en el último cerro de la ciudad de Lirquén, perteneciente a la comuna de Penco, región del Biobío, la cual albergaba a 2.500 familias provenientes de distintos sectores urbanos marginales de la provincia de Concepción.

En un comienzo nuestro establecimiento se crea como escuela, para que atendiera a estudiantes desde los niveles de pre-básica a octavo básico, dando respuesta educacional a las nuevas familias que llegaban a la ciudad de Lirquén. Más tarde, viendo las necesidades de esta misma población, nos transformamos en liceo técnico-profesional.

Estamos situados, literalmente, en la punta de un cerro, con una vista privilegiada hacia la bahía de Concepción; sin embargo, en un principio esto se vio, a nivel de docentes, como una debilidad, ya que estábamos muy aislados de las poblaciones de Lirquén. Al poco andar pudimos apreciar que esta era una tremenda fortaleza, ya que estábamos rodeados de un parque natural, con árboles nativos, copihüeras y aves del litoral costero, además de la diaria despedida con atardeceres de las mejores postales que pudiéramos encontrar. Nuestros niños y jóvenes disfrutaban de la libertad que provee todo esto, donde casi no existen cercos, y permanecen en el recinto solo por convicción propia. Ante esto, nace el primer eslogan que nos identificará por muchos años: “Somos una ventana al mundo”, lema que invitaba a nuestros estudiantes y comunidad a pensar que nada es imposible, y que todos los sueños pueden ser reales, que el mundo les pertenece y que todo depende de la fuerza y energía de cada uno. Con esto idealizábamos pensar que, desde este cerro, deberíamos ser luz para Lirquén, con la idea de siempre aportar a los habitantes lirqueninos y que estos sintieran que la comunidad Liceo Ríos de Chile estaba a su servicio, para aportar a su desarrollo educacional y cultural.

El Liceo actualmente atiende a una población de alta vulnerabilidad, con una matrícula de 486 estudiantes, en los niveles de prebásica a 4to año medio de enseñanza técnico-profesional en la carrera de Administración con las especialidades de Recursos Humanos y Logística, provenientes de diversos sectores de la comuna. Además,

cuenta con 43 profesores, especialistas en diferentes áreas del currículum.

El primer paso que dio la comunidad escolar para insertarse y contribuir al territorio donde está emplazado el liceo, fue el diagnosticar que había una carencia de líderes positivos que respetaran el bien común por sobre su propio protagonismo. Debido a esto, se realizaron diversas acciones, como por ejemplo, postulamos a proyectos gubernamentales, donde el equipo técnico-directivo era el único expositor de diversos talleres, todos apuntando al desarrollo personal de las organizaciones vivas del sector. Sin duda, esta entrega trajo consigo grandes frutos en la ciudad de Lirquén, y a nosotros, los docentes recién llegados al sector, nos permitió que nos conocieran como personas, como profesionales, dispuestos a dar una entrega desinteresada con el único fin de fortalecer dichas comunidades. Es necesario expresar que todo esto trajo consigo una incomprensión por parte de las autoridades educacionales comunales respecto al porqué hacer talleres de líderes a personas que no estaban relacionadas directamente con el establecimiento educacional, como también el porqué aplicar la horizontalidad en la gestión. Para nosotros, el equipo técnico-directivo, era fundamental involucrarnos y arraigarnos en el territorio, siendo parte de él, ya que nuestra idea es educar a partir de las propias experiencias de nuestros educandos y sus familias, respetando siempre un diálogo y comunicación horizontal, y no por sobre ellos.

Para nosotros, el equipo técnico-directivo, era fundamental involucrarnos y arraigarnos en el territorio, siendo parte de él, ya que nuestra idea es educar a partir de las propias experiencias de nuestros educandos y sus familias, respetando siempre un diálogo y comunicación horizontal.

Como comunidad hubo que formular nuestra visión en un trabajo colaborativo entre los diferentes estamentos que respondiera a una idea-fuerza que integrara los esfuerzos de todos y cada uno de los que participarían en la construcción de la nueva cultura escolar: “Jóvenes felices, creativos, libres transformadores de sus vidas y comprometidos con la sociedad”.

Con esta mirada se destierra el pensamiento academicista, el cual está orientado principalmente a los resultados. Nuestra lucha ha sido siempre ir contra los rankings, basados en la competencia y en el individualismo, dos aspectos que llegaron para quedarse con la nueva mirada en la educación pública basada en el neoliberalismo.

Al encontrarnos cara a cara con la realidad, pudimos apreciar que, en su diversidad, nuestros niños, niñas y jóvenes tenían muchos aspectos positivos, que debían ser desarrollados en una integridad que iba mucho más allá que una cifra, como lo determinan las pruebas estandarizadas. Lograr la felicidad, como lo declara nuestra visión, en un contexto de desarrollo personal y aportar a la creación del proyecto de vida de cada uno de nuestros estudiantes, apoyando y facilitando, para que ellos puedan hacer realidad dichos proyectos; que sean personas felices que aportan a su

comunidad y contribuyan a crear una sociedad más justa y equitativa.

La educación para nosotros es, entonces, un proceso de transformación de personas; con espíritu crítico, con una posición clara y definida frente a la vida, que responden a sus propias convicciones, aportando siempre a un bien común. Cada año podemos decir “tarea cumplida”, cuando un 85% de nuestros estudiantes obtiene su titulación de Técnico en Administración, logrando movilidad social; cuando nuestros estudiantes egresados se insertan con éxito laboralmente, cuando continúan estudios utilizando los múltiples convenios que posee el liceo con institutos de educación superior, acortando los tiempos para obtener su título en esta especialidad.

Todo lo anteriormente mencionado, ha traído grandes satisfacciones para la comunidad escolar; sin embargo, no podemos dejar de mencionar que no siempre hemos sido entendidos y comprendidos por las autoridades educacionales comunales, catalogándonos como una comunidad en resistencia, por debatir las políticas educacionales y por defender el verdadero sentido de la educación pública de acuerdo a nuestro paradigma.



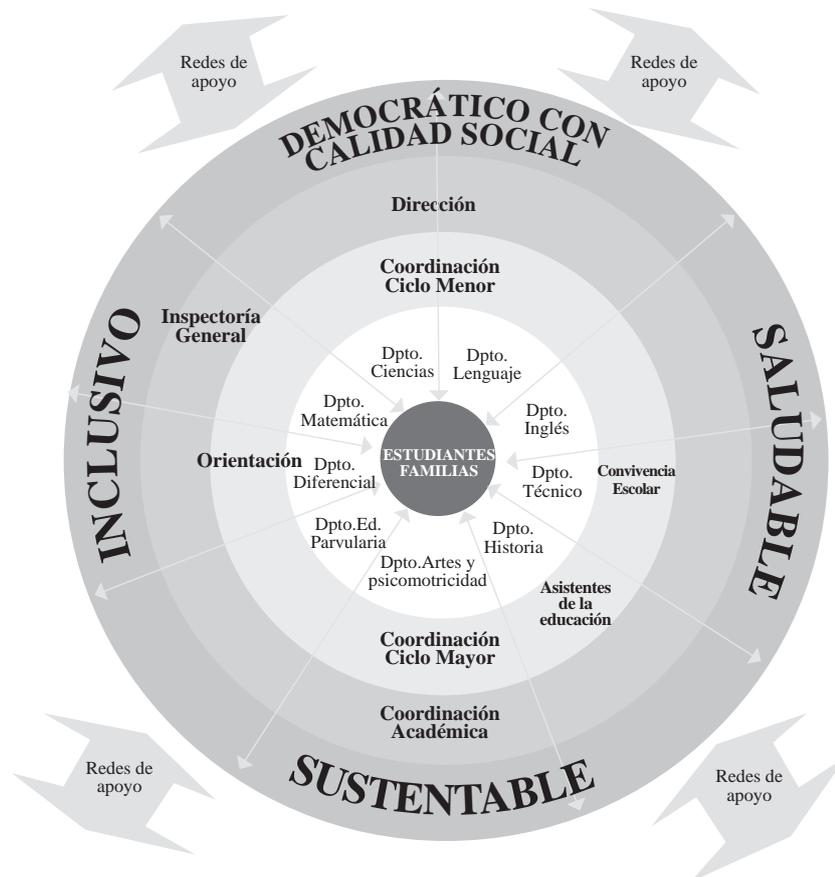


¿Cómo se hace vida el liderazgo colaborativo-democrático?

Basados en la visión de nuestro establecimiento “Jóvenes felices, creativos, libres transformadores de sus vidas y comprometidos con la sociedad”, nace la idea de trabajar en el fortalecimiento de la calidad social, entendiendo este concepto como primeramente la valoración de cada uno de los estudiantes y la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades, en el contexto de comunidad, con la idea que cada uno de nuestros estudiantes sea un agente transformador de su territorio, la cual se logra con un sentido de comunidad, cuyo objetivo primordial es el bien común. Ello requiere un trabajo colectivo, que involucre a todos los integrantes de la unidad escolar: estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación y docentes, en una relación de horizontalidad, que implica una toma de decisiones

a partir de las reflexiones y debates colectivos, un compromiso de todos y el sumar agentes externos que aportan a la comunidad, como son las redes de apoyo. Actualmente contamos con programas de vida sana, además de Senda (Servicio Nacional del Consumo de Drogas y Alcohol), Cedeus (Centro de Desarrollo Urbano Sustentable de la Universidad de Concepción), universidades e institutos de educación superior, empresas de la zona, entre otras.

Ante esta visión colectiva nace la construcción de un organigrama circular, cuyo centro son los estudiantes y sus familias, donde el motor para impulsar sus proyectos de vida es la interacción entre los distintos estamentos de la comunidad escolar, los cuales se retroalimentan entre sí a la luz de los sellos educativos que permean toda la gestión institucional: el currículum, la convivencia escolar y el liderazgo propiamente tal.



En relación a los sellos educativos que identifican a esta comunidad escolar podemos mencionar:

Liceo sustentable: Significa que el establecimiento educacional apunta a una formación de ciudadanos con valores, habilidades y actitudes necesarias para lograr una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante. En el ámbito curricular-pedagógico, este sello incorpora los temas medioambientales, el trabajo en valores, la integración de la familia al proceso educativo, las actividades al aire libre y la innovación pedagógica. En el ámbito de la gestión, trabaja eficiencia energética (agua y luz), reciclaje, producción vegetal sustentable, prácticas de vida saludable, hermoejamento del recinto y comité ambiental. Por último, en el ámbito de las relaciones con el entorno, comprende el trabajo con la comunidad, obras de mejoramiento ambiental, incorporación de redes de apoyo, difusión ambiental y promoción de la sustentabilidad.

Liceo inclusivo: El Liceo Ríos de Chile está preparado para dar respuesta a la diversidad de intereses, costumbres, sensibilidades, capacidades y características de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los y las estudiantes, conformando un espacio protector en el que todos se sientan acogidos y valorados como sujetos únicos e individuales. La inclusión educativa apunta a eliminar toda forma de exclusión social como consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad social, cultural y natural.

Liceo saludable: Tiene como objetivo el desarrollo de habilidades y destrezas para el cuidado de la salud tanto física como mental de nuestros estudiantes, de sus familias y de la comunidad en general. Realiza acciones integrales de promoción de la salud en torno al centro educativo, como una oportunidad para “la vida, el trabajo y el aprendizaje”.

Liceo democrático con calidad social: Es la opción preferente de buscar distintas estrategias y caminos que nutran los diferentes proyectos de vida que existen en los integrantes de la comunidad educativa Liceo Ríos de Chile. Es por ello que buscamos elevar a lo más alto la particularidad de cada uno de nosotros, comprendiendo que somos agentes de transformación permanente, queremos otra sociedad y trabajamos para ello.

En relación a referentes teóricos en los cuales se basa el liderazgo colaborativo, podemos mencionar el planteamiento de Stephen Anderson, cuyos principios expresan nuestras propias prácticas pedagógicas: crear “estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, como la creación de tiempos y espacios comunes de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar” (Anderson, 2010). Como comunidad escolar sentimos la necesidad de declarar en nuestro liderazgo colaborativo lo democrático, es así como ustedes lo podrán apreciar en el análisis que desarrollamos a continuación.

1. Crear estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo

Nosotros, como establecimiento educacional donde prima el ser comunidad de aprendizaje, fortalecemos los liderazgos a partir de una estructura que, si bien es cierto que existe en otros establecimientos, la diferencia es que acá desarrollamos un trabajo colectivo que se manifiesta en cómo se llevan a cabo los procesos de gestión, la toma de decisiones y cómo se realiza la articulación entre lo curricular y los y las personas encargadas de acompañar y monitorear estos procesos. Todo se hace en una horizontalidad basada en un clima de respeto, tolerancia, empatía y comunicación efectiva.

- a. *Líderes de departamento:* existen nueve departamentos en la estructura de gestión: educación parvularia, arte y psicomotricidad, lenguaje, matemática,

Ante esta visión colectiva nace la construcción de un organigrama circular, cuyo centro son los estudiantes y sus familias, donde el motor para impulsar sus proyectos de vida es la interacción entre los distintos estamentos de la comunidad escolar, los cuales se retroalimentan.



técnico-profesional, ciencias, historia y geografía, inglés, y educación diferencial, los cuales son escogidos y validados por sus pares, considerando un perfil entregado por el equipo técnico-directivo, cuyo trabajo se realiza en un clima colaborativo y de confianza. Cada departamento a principio de año formula un plan estratégico, que considera los objetivos, las metas, estrategias, tiempos, recursos y evaluación en relación al logro de los objetivos institucionales, lo que le brinda autonomía a cada uno de estos.

- b. *Líderes por sello institucional:* Existe un docente responsable de cada sello institucional, en relación a su motivación y experticia, los cuales conforman y organizan un trabajo colaborativo en relación a fortalecer cada uno de estos sellos, haciéndolos vida en la comunidad escolar. Cada docente eligió en forma voluntaria y respondiendo a su propio interés, un sello determinado, asumiendo roles dentro de este en las diferentes actividades, en relación a un plan de trabajo que se evalúa y monitorea durante todo el año escolar.
- c. *Equipo técnico-directivo:* Conformado por directora, coordinadora académica, coordinadora pedagógica, inspectora general, encargada de convivencia escolar, coordinadores de ciclo menor, mayor y orientación; quienes cumplen la función de organizar y distribuir tareas en relación a los roles y funciones de cada uno de los integrantes que lo conforman. Otra de sus tareas es persuadir y motivar a los integrantes de la unidad educativa en dar lo mejor de sí para el logro de los objetivos en común.
- d. *Coordinadores de ciclo:* Existen dos coordinadores: de ciclo menor, el cual involucra de pre-básica a sexto año de enseñanza básica; y de ciclo mayor, el que abarca desde séptimo año de enseñanza bá-

sica a cuarto medio técnico-profesional. La función de los coordinadores es apoyar y coordinar el trabajo de los docentes de cada ciclo, promoviendo el trabajo en equipo y la búsqueda de diferentes estrategias que aporten y apoyen el desarrollo integral de todos los estudiantes.

- e. *Estudiantes:* Existe un centro de estudiantes elegido anualmente en forma democrática, donde participan los niveles desde séptimo a cuarto año medio técnico-profesional. El centro de estudiantes cuenta con cinco integrantes, los cuales realizan reuniones semanales con dos líderes de cada curso del ciclo mayor. Estos también son elegidos en forma democrática por sus pares. Cuando una lista se presenta a elecciones para el centro de estudiantes, dan a conocer un plan de trabajo a todos en una asamblea general, por lo tanto, cuando votan, están optando por ese plan de trabajo. Existe una comunicación directa entre los estudiantes y el equipo directivo, además de contar con un profesor asesor, el cual es escogido por el centro de estudiantes de una terna presentada por el equipo técnico-directivo.
- f. *Padres y/o apoderados:* Existe un centro de padres elegido en forma democrática cada dos años, los cuales presentan un plan de trabajo antes de ser elegidos. El centro de padres fue pionero en la comuna en contar con personalidad jurídica. Además cuentan con un profesor asesor, el cual apoya y orienta toda la gestión de los padres y apoderados organizados. Sus reuniones son mensuales con las directivas de cada curso, las cuales son elegidas democráticamente.
- g. *Asistentes de la educación:* El establecimiento cuenta con una organización formal por parte de este estamento, el cual tiene su propio funciona-

miento y autonomía, donde han elegido en forma voluntaria y democrática a sus representantes. Su objetivo es apoyar el quehacer pedagógico.

2. La creación de tiempos y espacios comunes de planificación

Existen horas asignadas semanalmente para el desarrollo del trabajo de cada una de las estructuras con el fin de reflexionar, debatir y tomar decisiones que aporten tanto a lo administrativo como a lo curricular y a la convivencia escolar, lo que es canalizado cada lunes con el equipo técnico-directivo:

- a. *Equipo técnico-directivo*: 5 horas semanales. A modo de ejemplo, en estas horas cada coordinador de ciclo da cuenta de su nivel. Los encargados de convivencia e inspectoría general presentan los casos que han surgido en la semana anterior, como también datos cuantitativos en relación a la asistencia, altas, bajas, entre otras; la coordinadora pedagógica da cuenta de la cobertura curricular y el monitoreo en documentos técnicos; la coordinadora académica presenta las acciones a realizar durante la semana a través del calendario institucional, así como también la organización de las diferentes actividades; y la directora da a conocer la gestión de la articulación con el DEM, como también a nivel ministerial.
- b. *GPT ciclo mayor*: 2 horas semanales. A modo de ejemplo, los docentes (profesores jefes, de asignaturas y especialistas), acompañados del coordinador de ciclo, toman decisiones en relación a estrategias para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, intercambio de experiencias exitosas y derivaciones a psicóloga y/u orientación, así como también acciones que favorezcan el trabajo con la familia.
- c. *Trabajo por departamento*: 2 horas semanales. Los diferentes docentes acompañados de su líder de departamento, organizan el trabajo curricular de acuerdo a cada asignatura, crean instrumentos de evaluación y estrategias para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Esto se realiza en

relación a un plan de trabajo por departamento elaborado en el mes de marzo, contando con recursos para llevar a cabo las acciones planificadas, respetando los tiempos de programación.

3. El establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas

Respecto a este punto, lo más importante es que existen instancias para la resolución de distintos aspectos de la gestión educativa, tales como: consejo escolar con carácter resolutivo, consejo de profesores y mesa cuatripartita, esta última constituida por integrantes de los distintos establecimientos. Se diferencia del consejo escolar en que tiene una mayor representatividad, además de ser de carácter interno, es decir, sin la participación del representante del sostenedor.

4. Una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar

En relación a esta afirmación, podemos decir que cada integrante de esta comunidad escolar conoce a cabalidad su rol, funciones y tareas; cada persona es valorada por ser persona y por su quehacer; y está establecido que nadie vale más que el otro. A través de este liderazgo distribuido se puede desarrollar un trabajo colaborativo con la libertad de crear y dar respuesta a un sinnúmero de requerimientos de la comunidad, y en conjunto se toman las decisiones para la mejora, como también se asumen las responsabilidades de dicha decisión. Todo esto permite que los logros de unos sean los triunfos de todos, y los errores de uno sean asumidos por todos, donde el espacio para la reflexión, el debate, el diálogo y el coloquio pedagógico, cobran un valor fundamental para llevar a cabo el liderazgo colaborativo-democrático.

Impactos del liderazgo colaborativo-democrático

¿Qué podríamos decir con respecto al impacto positivo que ha tenido para nuestra comunidad escolar el vivenciar un liderazgo colaborativo-democrático?

Los docentes manifiestan altos niveles de satisfacción debido a la libertad y autonomía para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en cuanto a la creación e innovación



para la mejora. Lo antes mencionado, ha favorecido que el monitoreo y acompañamiento al aula lo vean como una estrategia positiva en su desarrollo profesional. Es importante mencionar que los docentes establecen un vínculo con los estudiantes, pero también con el equipo técnico-directivo, ya que ven a estos últimos como pares que asumen la responsabilidad en conjunto frente a los desafíos curriculares. Con este tipo de liderazgo los docentes se ven reflejados en las decisiones que son tomadas por la institución y esto trae consigo un sentido de pertenencia por parte de ellos y un involucramiento con todos los procesos de gestión que se viven en la comunidad escolar, y cualquier dificultad que se presenta, se enfrenta como un colectivo, como una verdadera comunidad.

Los estudiantes, por su parte, sienten y expresan un gran sentido de pertenencia y compromiso con el liceo. Declaran ser comunidad, con claridad en los conceptos, y hacen vida los sellos educativos institucionales. Se caracterizan por sus relaciones interpersonales, las que se basan en gran tolerancia y respeto con respecto a vivir la inclusividad en el día a día. Se destacan por tener también muchos talentos artísticos, que son fomentados y desarrollados en el liceo en múltiples actividades, por ejemplo: la danza afro, la que bailan todos los niños/as y jóvenes en conjunto con docentes en recreos y horas de esparcimiento. También resalta la alta participación de estos en acciones que favorecen la gestión del liceo, donde queda demostrado la organización y empoderamiento de sus liderazgos.

Los padres y apoderados de nuestro liceo cuentan con una organización con personalidad jurídica propia, lo

que les da autonomía en su quehacer y en su rol, aportando permanentemente a la gestión escolar y evidenciando su sentido de pertenencia y compromiso con el logro de los objetivos institucionales.

Los asistentes de la educación, en tanto, son un estamento muy organizado dentro de la comunidad escolar. Son personas comprometidas con la institución. Poseen claridad sobre el proyecto educativo, los sellos institucionales y son valorados en su quehacer diario por todo el liceo. Es importante destacar que muchos de ellos han matriculado a sus hijos/as o sus nietos/as en nuestro establecimiento, con lo que pasan a ser parte del estamento de apoderados y, algunos, líderes dentro de sus microcentros.

Finalmente, para concluir expresaremos lo siguiente: en este escrito no hemos plasmado una experiencia exitosa, sino más bien nuestra filosofía de vida, la cual va en contra del sistema imperante del neoliberalismo que fomenta el individualismo, la competencia, el mecanicismo. Nuestra comunidad quiere rescatar lo colectivo, la transformación de la persona que vela por el bien común más que por el propio, equiparando oportunidades con un sentido de justicia social; por lo tanto, todo nuestro quehacer está enfocado a dar lo mejor de cada uno de nosotros en beneficio de todos.

Somos y seremos, una comunidad viva que piensa, actúa y da ejemplo de ideales y hechos. Somos la suma de niños, niñas, jóvenes y adultos que saben que juntos de la mano... NADA es imposible. Es así como lo declaramos en una de las estrofas de nuestro himno: "Cambiar el mundo, dijo el Quijote, no es locura ni solo emoción. La justicia se logra en las aulas a través de la educación". **D**

Referencias

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.



Profesión Docente



Profesores reflexionando por una **educación transformadora en ciencias (PRETeC)**

Por Grupo PRETeC

Teresina Acuña

Profesora de Biología y Ciencias Naturales del Centro Integral de Educación de Adultos (CEIA), Quilpué.

Damián Avilés

Profesor de Química y Ciencias del Centro de Educación Maipú, Mendoza, Argentina.

Paulina Bravo

Bióloga, Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales; UCL, Institute of Education, Londres, UK.

Delia Cisternas

Profesora de Educación General Básica del Colegio Parroquial Santa María Goretti, Concón.

Corina González-Weil

Profesora de Biología, PhD Didáctica de la Biología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación Avanzada en Educación.

Camilo Henríquez

Profesor de Física de la Universidad Viña del Mar, Viña del Mar.

Lizzette Maldonado

Profesora de Química del Colegio San Agustín, Villa Alemana.

Leopoldo Palacios

Profesor de Estado en Química y Ciencias Naturales. Ex docente del Liceo Tecnológico Villa Alemana.

Exequiel Salinas

Profesor de Física del Colegio San Francisco Javier, Los Vilos.

Jonathan Santana*

Profesor de Biología y Ciencias Naturales del Liceo Artístico Guillermo Grönemeyer, Quilpué.

El trabajo colaborativo entre profesores del mundo escolar y académicos formadores de docentes puede ser una instancia de gran aprendizaje mutuo. En este artículo, un grupo de profesores de ciencias de enseñanza básica, media y universitaria de la región de Valparaíso, que se reúnen desde hace seis años para reflexionar sobre sus prácticas, nos cuentan su enriquecedora experiencia, donde han tenido que sortear prejuicios y resquemores.

Nota: Este artículo fue escrito de manera colaborativa, por un grupo de profesores de ciencia, de diversos contextos, que hace más de seis años se junta todos los viernes a conversar acerca de sus prácticas. Describe una experiencia real, que ocurre en Valparaíso, frente al mar. Debido a que fue escrito por diferentes personas, aparecen en este artículo diferentes voces. En ocasiones hay partes escritas en primera persona. Esas primeras personas van cambiando, por lo que va cambiando también el lugar desde donde se cuenta la historia.

* El año 2016, también son parte de PRETeC: Luis Vega, María Angélica Herrera, José González, José Luis Pérez, Germán Ahumada y Gabriel Caro.

* Las fotografías de este artículo fueron facilitadas por el grupo PRETeC.



Introducción

La historia de nuestro grupo se remonta al año 2009. A través de dos proyectos de investigación¹, profesores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, tratábamos de identificar las características de un grupo de profesores de ciencias de enseñanza media, que eran considerados como docentes con prácticas pedagógicas *innovadoras y efectivas*². Nuestra idea era intentar entender qué hacían estos profesores y por qué. Como resultado, aparecieron cuatro elementos que habían sido distintivos en sus vidas, y que podían ser significativos para el desarrollo profesional docente: el sentirse desafiados, haber tenido la posibilidad de recibir retroalimentación, trabajar colaborativamente y presentar un alto nivel de reflexión sobre su práctica, surgiendo este último elemento como una característica fundamental de aquellos profesores (González-Weil et al., 2012; Martínez, 2011). A partir de allí, como grupo de investigación PUCV, nos planteamos propiciar un espacio en donde otros docentes de ciencia- que no necesariamente innovaban sus prácticas y que se desempeñaban en contextos mucho más complejos- transformaran su enseñanza.

En junio del año 2010, convocamos a 16 profesores (en su mayoría de establecimientos municipales) a una instancia de desarrollo profesional a través de la realización de una investigación-acción, donde el objeto de estudio serían sus propias prácticas. Seis de ellos, mayoritariamente de colegios particulares subvencionados, ya habían participado en uno de los proyectos anteriores (Fonide), y los otros 10 provenían de colegios municipalizados. Las primeras reuniones fueron difíciles y tensas. En general, existía desconfianza desde los profesores recién incorporados hacia los académicos e investigadores, debido a que los consideraban alejados de la realidad escolar; por otra parte, había desconfianza y desconocimiento entre los mismos docentes, que no conocían el contexto de cada colega. Así por ejemplo, los profesores de los colegios municipalizados tenían la idea de que los contextos de establecimientos particulares y particulares subvencionados estaban exentos de problemas. Por su parte, las expectativas del equipo de la universidad, en términos del tipo de problemas de investigación-acción

Las primeras reuniones fueron difíciles y tensas. En general, existía desconfianza desde los profesores recién incorporados hacia los académicos e investigadores, debido a que los consideraban alejados de la realidad escolar.

que abordarían los docentes, efectivamente no se condecían en nada con la realidad, ni con las necesidades de los profesores. Esto hizo que se cambiara el foco del proyecto, donde la clave fue escuchar los problemas que querían resolver los docentes: los cuales tenían que ver mayoritariamente con cómo superar la inmensa falta de motivación de los estudiantes, la irresponsabilidad o, derechamente, el alto ausentismo.

Comenzamos a juntarnos todos los viernes, de 17:30 a 20:00 horas en la universidad. Si bien los profesores venían con autorización de sus directores (y en parte “enviados” por ellos), el horario en que nos juntábamos estaba fuera de su horario laboral, por lo que el juntarse dependía únicamente de la voluntad de los involucrados. Por lo mismo, no había ningún tipo de pago asociado a horas de trabajo. En este proceso de empezar a constituirnos como grupo se fueron eliminando los prejuicios y las barreras que nos separaban a los profesores de liceos, de colegios y de la universidad. Cada profesor estableció un problema que quería resolver de su propia práctica y lo presentaba frente al grupo, el que retroalimentaba y daba ideas para poder abordarlo. Hacia fines de 2010, la mayoría tenía ya su problema establecido, y correspondía generar un plan para resolverlo. Como ejemplos podemos mencionar el trabajo de Santiago, profesor de Biología en un liceo municipal, cuyo problema inicial fue cómo evitar el uso del teléfono celular en clases. Frente a la complejidad de quitar el teléfono a los estudiantes, la so-

1 Fonide F310876 y Fondecyt de Iniciación 11080267.

2 En retrospectiva, el término “efectivo” ya no nos identifica mucho, pero acá lo entendíamos como aquellos docentes que logran aprendizaje en sus estudiantes.

lución vino de la conversación en el grupo y consistió en visualizar maneras de incorporar el uso del celular en las clases de biología. O el caso de Damían, quien tenía el problema de la desmotivación de los estudiantes humanistas por aprender química. Después de consultar a los estudiantes, propuso la realización de diarios, que vincularan sus temas de interés con los conceptos químicos, donde cada grupo propuso un tema, como el uso de química en culturas ancestrales, contaminación de agua por industrias, contaminación por plásticos, etc.

Nos seguimos juntando durante el 2011, y cuando varios docentes estaban comenzando a implementar su plan, estalló la revolución estudiantil, y la mayoría de los liceos fue tomado. A raíz del movimiento estudiantil, hubo que buscar diferentes lugares para continuar con las reuniones (la universidad estaba tomada también). Así es que las reuniones tuvieron lugar en los diferentes establecimientos al que pertenecía cada profesor. Conocimos diversas salas de profesores y laboratorios de los espacios de trabajo de nuestros colegas. Este fue un hito importante para nosotros, ya que permitió afianzar el grupo, aumentando los lazos de cariño y el sentido de pertenencia. A fines de 2011, y después de 42 reuniones y 14 meses de trabajo, todos habían cerrado su investigación-acción, y el proyecto que daba origen a este grupo, llegaba a su fin. Con ello, entendíamos que el grupo debía disolverse. Pero no fue así. Nadie se quiso despedir.

Hasta ahí, cada uno de los 16 docentes participantes había realizado una investigación-acción sobre su práctica. Hasta ahí también, a fines de 2011, a través del proyecto contábamos con recursos para pagarle a los profesores el pasaje, y poder tener una banquetera que nos sirviera café en *tazas de loza*, lo que era muy valorado por todos nosotros. Junto con el proyecto, también terminó el financiamiento. No obstante, decidimos continuar, a pesar de que eso significara que profesores de lugares más lejanos (como San Antonio, Putaendo o San Felipe), se pagaran ellos mismos el pasaje. Cambiamos la banquetera con sus tazas de loza por una “cafetería móvil”: una bolsa de género con un hervidor, un termo y vasos plásticos, y nos seguimos juntando. Esta vez, sin proyectos de investigación de por medio, sino que simplemente por el placer de reunirse, compartir la experiencia y crecer profesionalmente, por el simple gusto de sentirse acompañado y saber que no estás solo. Durante

el 2012 comunicamos nuestra experiencia en un congreso. Nuestro siguiente desafío fue invitar a más colegas y ampliar el grupo. En el 2013, llegaron nuevos integrantes, nos propusimos realizar una investigación-acción colaborativa, en torno a un problema común y las temáticas propuestas por los mismos integrantes fueron el desarrollo de habilidades científicas y de la creatividad en la enseñanza de las ciencias. Algunas de las preguntas que surgieron en el grupo fueron: *¿Cómo fomento que mis alumnos sean más creativos y cómo puedo yo ser creativa para incentivar a mis alumnos? ¿Qué oportunidades doy a mis alumnos para que se expresen creativamente? El Simce y la PSU ¿limitan la creatividad?*

A mediados de 2013 nos visitó un profesor australiano, Ian Mitchell, fundador del grupo PEEL (Project for Enhancing of Effective Learning), quien nos enseñó una manera de compartir y discutir sobre nuestras prácticas: la lectura compartida de “casos”. A partir de ahí, y durante el 2014 y 2015, el centro del trabajo ha estado en compartir nuestra experiencia docente a través de lo que nosotros llamamos las *Historias de Clase*, una herramienta fundamental en nuestro grupo, donde un profesor escribe, *describiendo* de la mejor manera posible, una de sus clases y algunas reflexiones relacionadas con ella. En ese momento el foco estaba en describir lo que cada uno considerara como una buena clase. Esto era expuesto en el grupo y se tenía la posibilidad de escuchar





los comentarios y sugerencias de los profesores que oyen este relato. En medio de este trabajo es cuando formalizamos la idea de escribir un libro que nos permitiera compartir con el resto del mundo nuestra experiencia. A esa altura, se hacía necesario tener un nombre y luego de mucho, mucho, mucho discutir y aportar, decidimos llamarnos PRETeC: *Profesores Reflexionando por una Educación Transformadora en Ciencias*. Sentimos que esto define lo que somos, nuestra misión y forma de mirar la enseñanza.

Hoy PRETeC está conformado por un grupo de 16 docentes, la mayoría profesores de ciencia de educación media, pero también por una profesora de educación básica, un psicólogo, una bióloga, y algunos formadores de profesores. Aproximadamente la mitad trabaja en colegios municipalizados, y la otra mitad, en colegios particulares subvencionados. Al día de hoy, la participación en el grupo no es reconocida en ninguna instancia formal, por lo que esta sigue siendo una actividad fuera del horario laboral, y totalmente voluntaria.

El proceso de convertirse en espejo: ¿Qué hemos entendido por trabajo colaborativo y cómo lo hemos desarrollado en el grupo?

Una de las cosas que hemos aprendido estos años, es que el trabajo colaborativo entre pares ofrece múltiples beneficios de desarrollo tanto del aprendizaje individual, como colectivo. Es una instancia de reflexión muy efectiva si se hace con respeto y tolerancia, valorando las diferentes expe-

riencias, con afecto y en forma holística, como apoyo continuo a la adversidad y la diversidad que se presenta en aula. El exponer las experiencias que se dan en cada uno de los establecimientos en que trabajamos y reflexionar entre todos sobre ello, nos da tranquilidad, visión de futuro y confianza en el trabajo que estamos desarrollando. Esto nos permite mejorar sustancialmente nuestras clases y la relación con nuestros educandos, ya que con el grupo hemos aprendido además a escuchar a nuestros estudiantes, y a decidir junto a ellos cómo realizamos nuestra práctica pedagógica. Así, el trabajo colaborativo promueve en el grupo la capacidad de comunicación y respeto por las opiniones de otros y nos ayuda a aprender a resolver problemáticas complejas, que son abordadas desde diferentes puntos de vista.

Como se señaló anteriormente, PRETeC está conformado por diferentes profesionales del ámbito de la enseñanza de las ciencias, es un grupo que atraviesa desde educación básica, media y universitaria, y por ende el nivel de experiencia a compartir es muy amplio. Nuestra realidad ha involucrado los diferentes contextos educativos (subvencionado y municipal, y particular pagado en el pasado) lo cual conlleva que el abordaje de las problemáticas asociadas a nuestra labor sea dinámico, permitiendo que el reflexionar sobre nuestras prácticas profesionales tenga como elemento basal el contexto de la realidad del docente en aula. Desde ese punto de vista, el trabajo colaborativo correspondería a las acciones que desarrollan un grupo de profesionales, generadas a partir de la entrega de tiempo, experticia y voluntad en la búsqueda de espacios comunes, generando un continuo y sistemático proceso de reflexión profesional, que conlleva en forma implícita la construcción de conocimiento, elemento necesario para permitir enfrentar con mejores herramientas nuestras actividades y establecer caminos de diálogo con nuestros pares. Como grupo hemos transitado básicamente por dos maneras de desarrollar este trabajo: la Investigación-Acción (nuestra experiencia 2010-2011) y el trabajo con Historias de Clase (2013 al día de hoy).

Primero explicaremos qué aprendimos de la Investigación-Acción (IA) (Elliot, 2010; Montencinos et al., 2001) y por qué es importante en nuestras prácticas pedagógicas. En primer lugar, la IA es una metodología en la cual es el propio docente el que debe analizar sus prácticas pedagógicas y determinar qué es lo que está ocurriendo en su sala de

En este proceso de empezar a constituirnos como grupo se fueron eliminando los prejuicios y las barreras que nos separaban a los profesores de liceos, de colegios y de la universidad.

clases. Surgen preguntas como: ¿cuáles son los problemas que tengo en mi sala de clases?; ¿cuáles son los problemas que presentan mis alumnos?; ¿cuáles son mis fortalezas y debilidades como docente?; ¿cuáles son las fortalezas y debilidades de mis estudiantes?; ¿qué puedo cambiar en mi clase para que mis alumnos logren un aprendizaje significativo?; ¿cómo puedo realizar estos cambios? Para lograr un buen resultado uno debe ser crítico y reflexivo en relación a lo que está ocurriendo en la propia sala de clases. Desde ese punto de vista, es muy importante la reflexión en relación a la propia labor como docente, realizar una mirada desde fuera a lo que uno está haciendo en el aula y pensar cómo se pueden buscar soluciones. En la etapa inicial de la IA uno determina qué es lo que va a investigar y qué espera lograr con esta investigación. La mayoría de los colegas abordó problemas relacionados con la (mala) disposición y el compromiso deficiente de parte de los estudiantes al enfrentar el proceso de aprendizaje, problema que apareció con mayor frecuencia en el caso de los docentes que trabajan en establecimientos municipales. Otros, en cambio, abordaron como problema el insuficiente conocimiento conceptual de los estudiantes, un insuficiente desarrollo de su pensamiento crítico, autonomía y creatividad, las dificultades que tenían para aplicar los conocimientos adquiridos en evaluaciones y las debilidades en la comprensión lectora, que dificultaba el trabajo en las clases de ciencias (ver González-Weil et al., 2013). Junto con establecer el problema, se hizo necesario recoger evidencias de que lo que pensábamos que era un problema, efectivamente lo era. Es así que recolectamos información a través de encuestas y entrevistas, preguntando a los estudiantes, por ejemplo, por qué estaban desmotivados. Se realizaron entrevistas a otros colegas (por ejemplo, a los

profesores jefe de los cursos), se consultaron los libros de clase, entre otras fuentes de información.

Una vez lista esta parte del proceso, comenzamos a realizar un plan de trabajo para lograr los objetivos que cada uno se había propuesto. En esta etapa es bueno contar con un grupo que apoye y con quien podamos reflexionar en conjunto, respecto a lo que planeamos realizar en el aula. En el caso de nuestro grupo, cada uno exponía desde sus realidades y perspectivas las diversas formas de afrontar los problemas que tenía en el aula, y era retroalimentado por el resto de los compañeros, lo que ayudó a depurar las IA y determinar de qué forma podíamos abordar los problemas que se presentaban. Este proceso fue (y es) un proceso lento donde, a medida que vas avanzando en el análisis de tus prácticas y vas reflexionando en el trabajo que realizas en el aula, te vas dando cuenta de que cada día se presentan problemas nuevos en tu sala de clases, que debes ir viendo cómo solucionar. Para realizar esta discusión se debe tener una mirada más integral, que considere no solo el hecho educativo en sí, sino también el contexto en que este se desarrolla. Se debe avanzar con el grupo de trabajo hacia la revisión de cómo usamos las estrategias de enseñanza (focalizar la problemática) o bien, si el proceso reflexivo nos indica que hay que replantearse nuevos enfoques didácticos, hay que atreverse a realizarlos (como lo fue en el caso de los celulares, el utilizar para fines educativos las nuevas tecnologías). Este último punto es el que realmente hace el cambio, ya que permite al docente entender el dinamismo del proceso educativo, abriendo las puertas a que pueda junto con sus pares lograr comunidades de profesionales dispuestos a la búsqueda de cambios que puedan impactar en el crecimiento, no solo del docente como profesional, sino en el impacto que se ha de lograr en los jóvenes que están bajo su responsabilidad. Así, la IA te invita a ser más reflexivo, analítico y crítico en tu labor docente. El grupo es un espejo, que te ayuda a mirarte a ti mismo.

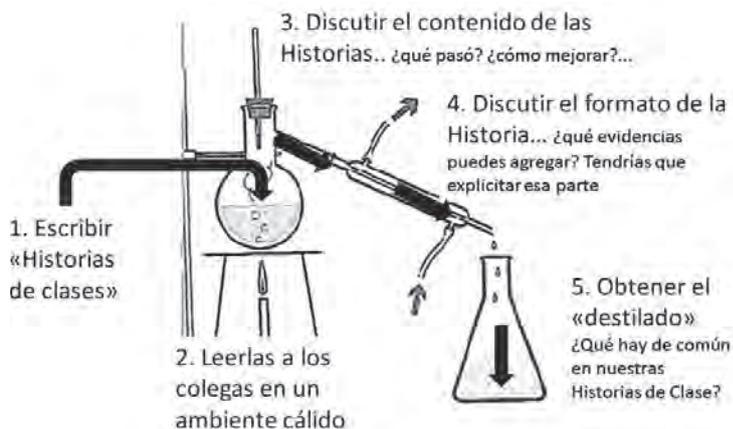
Esta primera manera de trabajar colaborativamente, tuvo varias consecuencias en nosotros. En el ámbito personal, a varios nos pasó que transitamos desde una visión más bien técnica de nuestro rol como docente –en donde la mayoría de los problemas son externos y no tengo ninguna incidencia sobre ellos–, a una visión profesional de nuestro rol –en donde lo que sucedía en el aula sí dependía mayoritariamente de nosotros– y, por lo tanto, era susceptible de

ser cambiado. Este mismo cambio de visión hizo que varios colegas se movieran desde un sentimiento de desesperanza e impotencia, a una sensación de empoderamiento frente a la posibilidad del cambio. Otra consecuencia fue que reconstruimos el significado de ser profesor de ciencias, lo que nos ayudó a fortalecer nuestra identidad como grupo, al reconocer que todos “remábamos para el mismo lado”. Del mismo modo, hubo una revaloración del trabajo colaborativo, lo que en muchos casos, tratamos cada uno de hacer extensible a su propio contexto laboral, e incluso a nuestras salas de clase. Si nosotros aprendíamos tanto trabajando en grupo, ¿por qué no habría de suceder lo mismo con nuestros estudiantes o nuestros colegas?

Una segunda manera de abordar el trabajo colaborativo fue comenzar a compartir las Historias de Clase³. Como se mencionaba más arriba, conocimos algo parecido a las historias de clase con la visita de Ian Mitchell. Él nos habló de escribir “casos”. En ese entonces, la instrucción era que en una plana se relatara una clase donde nosotros pensáramos que habíamos generado aprendizaje en los estudiantes, lo que luego era leído frente al grupo, y discutido. Más adelante, hemos definido las Historias de Clase como *la explicitación por escrito de un relato sobre las actividades que cada docente realiza en sus salas de clase, acompañado de reflexiones en torno a los resultados obtenidos*. En algún momento entendimos de Ian que compartir las clases de esta manera se llamaba “*debriefing*”, lo que por alguna curiosa razón tradujimos erróneamente como “*destilar*”. Dos años

después nos dimos cuenta del error, pero el concepto “destilar la clase” ya estaba instalado en nuestro lenguaje. Como además somos profesores de ciencia, el proceso completo quedó ilustrado así:

Proceso de sistematización y destilación de nuestras prácticas



Al comienzo, nuestras historias eran breves y se limitaban a describir (de manera muy general) una clase. Con el tiempo, nos fuimos dando cuenta de lo importante que es para quien escucha, describir con detalle lo que hacíamos. Pasamos de escribir “hice una actividad *que resultó muy interesante*”, a explicar qué habíamos hecho en concreto, y por qué pensábamos que era interesante. En algún momento,



³ El término Historias de Clase fue acuñado por el grupo.

sentimos la necesidad de incorporar evidencias a nuestras historias. Entonces cambiamos frases como “yo creo que los estudiantes aprendieron mucho” a evidencias concretas, por ejemplo, una lista con frases que habíamos recogido de los propios estudiantes respecto de la actividad. Del mismo modo, fuimos incluyendo reflexiones en nuestras historias de clase. *¿Qué me había llevado a pensar en una clase así? ¿Qué aprendí de la realización de esta clase? ¿Qué dudas me surgieron después de su realización?* En cada sesión, uno o dos de nosotros presentábamos una historia de clase. Algo que intentamos hacer para mejorar nuestra escritura, fue remitirnos a leer la historia, de corrido, sin explicar nada entremedio. A continuación, los diferentes colegas hacen comentarios (generalmente sobre los aspectos positivos de la historia), y preguntas acerca de aspectos que no se entendieron bien, o sobre aspectos más profundos de la historia, del tipo “¿por qué usaste esa estrategia?” o “¿de dónde crees que tus estudiantes traen estas ideas?”, para llegar a comentarios más críticos, los que siempre se plantean de manera constructiva: “Queda claro que tus estudiantes aprendieron de este aspecto, pero si comparas con el objetivo de tu clase, ¿crees que tus estudiantes realmente aprendieron lo que esperabas?”. Después de cada sesión de historias de clase (las que duran entre dos y tres horas) la sensación de todos siempre es la misma: de admiración por las ideas de los colegas (en el caso de los “oyentes”, de admiración por el que contó la historia [“¡Ohhhh, qué genial, voy a probar hacer eso mismo en mi clase!”], y en el caso de los “contadores-de-historia”, por los comentarios tan buenos que nos hicieron los colegas [“Tienen toda la razón, en esta parte metí la pata, la próxima vez mejoraré ese aspecto”]. La sensación general es de un gran aprendizaje.

¿Por qué nos seguimos juntando?

“Me siento parte de un sistema donde se me valora, pues docentes universitarios y de aula de colegio reflexionan por igual y sin descalificación, lo que logra un crecimiento mutuo y con desarrollo de futuro, y todo esto me ha hecho permanecer en el grupo por seis años”.

El participar de este grupo, si bien ha significado un gran enriquecimiento a nivel personal y profesional, no ha estado exento de problemas. En algunos casos, la innovación

Al reflexionar sobre qué ha permitido que nos sigamos juntando a pesar de las dificultades, nos damos cuenta de que este es un espacio donde se genera reflexión, motivación, y se comparten experiencias de nuestras prácticas y metodologías.

de las prácticas como consecuencia de la participación en el grupo, no ha sido bien recibida por los directivos, puesto que se opone al paradigma de clase tradicional, en donde el estudiante escucha y el profesor habla (¡nuestras clases se han vuelto más ruidosas y “desordenadas”!). Por otra parte, profesores que se desplazan desde comunas lejanas (San Antonio, San Felipe), han asumido por sí mismos el costo en transporte, a pesar de que los beneficiarios finales son los estudiantes de la escuela. No obstante, el interés por juntarse, permanece.

Al reflexionar sobre qué ha permitido que nos sigamos juntando a pesar de las dificultades, nos damos cuenta de que este es un espacio donde se genera reflexión, motivación, y se comparten experiencias de nuestras prácticas y metodologías. Una vez, un profesor del grupo mencionó en una encuesta que “el motor principal del desarrollo profesional lo constituye la automotivación y el sentirse entre pares y personas que sentimos lo mismo. Ayuda no solo a seguir trabajando, sino también a seguir innovando”. Es importante recalcar que el trabajo colaborativo se realiza entre colegas, donde se destaca el respeto y valoración de las diversas experiencias. Desde esa perspectiva, un rasgo muy importante del grupo es la afectividad, porque nosotros nos apoyamos continuamente frente a las adversidades que sentimos en nuestros establecimientos y nos potenciamos continuamente a superar nuestras debilidades, de una manera que involucra confianza y empatía.

¿Qué nos mantiene juntos? o ¿por qué creemos que reunimos a discutir sobre nuestras prácticas nos permite un desarrollo profesional? Cada año y cada vez que algún



experto académico nos visita, nos pregunta qué es lo que nos hace seguir reuniéndonos. Esto nos ha hecho pensar en cuáles son los aspectos que nos distinguen como grupo. Los participantes nos hemos mantenido en él a lo largo de seis años por una necesidad de crecimiento profesional, que no es suplida por el entorno inmediato, ni siquiera planteada como estrategia dentro de los cursos de actualización profesional docente. El tenor del trabajo colaborativo centra su premisa de participación en el desarrollo profesional continuo, se valida en el tiempo y es necesariamente contextualizado para dar respuestas a las necesidades del proceso educativo. Quizás lo más importante es que nos sentimos parte del grupo, podemos opinar, criticar y relatar nuestras experiencias sin ser desvalorados. Este grupo está formado por profesores y para profesores, donde todos somos un equipo y cumplimos roles importantes, donde académicos y profesores de aula comparten sus experiencias de igual manera (todos hemos contado historias de clase: estudiantes en práctica, profesores universitarios y profesores en ejercicio en el sistema escolar), nadie es superior a nadie, acá todos estamos para aprender de todos. En las reuniones hay un diálogo muy fluido, un trato igualitario para todos y no hay nadie parado al frente diciéndonos lo que tenemos que hacer, a diferencia de muchos de los programas de formación que han realizado las universidades o que nos ha sugerido el Ministerio de Educación. Una profesora mencionó que le gusta ser parte de esta comunidad de aprendizaje porque “en esta experiencia vamos creciendo juntos y vamos analizando problemas reales en el aula y cómo podemos abordarlos, desde nuestras necesidades y experiencias”.

Existen diversos problemas en los establecimientos donde realizamos nuestras prácticas, que involucran a actores tan diversos como sostenedores, directivos, apoderados y estudiantes. En PRETeC abordamos de diversas maneras cómo podemos mejorar nuestras prácticas y, adicionalmente, cómo lograr convencer a nuestros directivos. Desde esa perspectiva, ha sido sumamente importante reunirse con otros profesores, porque no solo compartimos nuestros relatos de experiencias, discutimos y reflexionamos sobre ellos. Los contrastamos, fundamentamos y analizamos con la teoría, qué nos dice la didáctica de las ciencias y la psicología educacional sobre qué estamos haciendo y sobre cómo mejorar. Es decir, continuamente vinculamos el conocimiento generado por académicos con nuestra práctica, de esta forma

Como consecuencia de las diferentes acciones que hemos realizado en el aula, hemos podido notar en los estudiantes una mayor participación y aumento del interés por la clase.

consideramos que potenciamos nuestra reflexión colaborativa, incluyendo esta dualidad teoría y práctica al proceso. Ser parte de una comunidad de aprendizaje nos permite a todos y todas estar actualizados teóricamente, mientras mejoramos nuestro desarrollo profesional. Un profesor del grupo comentó que “el hecho de realizar personalmente una actualización del conocimiento que hay en los artículos que la academia hace en los ámbitos de los procesos educativos reales (en aula) ha sido bastante significativo. Por otra parte, en lo que dice relación a las miradas de otros profesionales, ha sido muy vital y enriquecedor, a partir del diálogo que se ha verbalizado constantemente con los pares, saber sobre su experticia, concordar en aspectos de sus profesionalidades y conocer cómo ellos abordan sus procesos *in situ*. Aprendizajes que obviamente no se deben desestimar, sino que se valoran y se ejecutan posteriormente en terreno”.

Es sumamente importante probar las experiencias que nos cuentan nuestros colegas en nuestras aulas, reflexionar de forma personal y luego, colaborativamente sobre nuestros resultados, así como aprender del error para seguir mejorando nuestro quehacer profesional.

Lo que hemos aprendido después de seis años y las dificultades que supone llevar esta experiencia a otros contextos

La participación en este grupo de reflexión docente, PRETeC, le ha dado un nuevo sentido a la práctica de sus integrantes. Los profesores participantes han dado cuenta de que el trabajo colaborativo les ha permitido enfocar adecuadamente la integridad de las diversas problemáticas que implica el trabajo docente, ya que las diversas situaciones que se



dan en aula no son exclusivas de su propia práctica, sino más bien se presentan como indicadores comunes al trabajo docente y, por lo tanto, puede ser discutido a nivel de pares. Ha sido un proceso de aprendizaje para todos nosotros, el que se ha desarrollado en un ambiente de creatividad y libertad, sin imposiciones, partiendo de nuestras propias experiencias de aula. A partir de nuestras narraciones, las historias de clase, los que participantes nos internamos en una serie de aportes, preguntas, comentarios, los que a su vez se transforman en una discusión que nos adentra en niveles reflexivos más profundos, donde afloran sentimientos, fortalezas, debilidades y consideraciones éticas sobre nuestra práctica. En esta rutina de la práctica reflexiva de nuestro grupo, incluso se han creado nuevas ideas, que los participantes oyentes han puesto en práctica en sus propios contextos. Estos hábitos reflexivos nos han permitido, además, lograr nuevas aventuras didácticas que repercuten en el aprendizaje de nuestros estudiantes, encaminándolos hacia una de las metas de la educación en ciencias, la *alfabetización científica*. Un ejemplo concreto del impacto de participar en el grupo es el darnos cuenta de que lo que varios pensábamos en “privado” respecto de ciertas acciones innovadoras (como planificar junto a los estudiantes, considerando sus intereses), eran ideas comunes en el grupo, y por lo tanto –a diferencia de lo que se pensa-

ba en nuestro Establecimiento– no estábamos equivocados. Como consecuencia de las diferentes acciones que hemos realizado en el aula, notamos en los estudiantes una mayor participación y aumento del interés por la clase, porque por ejemplo, hemos modificado nuestra enseñanza para que los contenidos ya no les sean tan ajenos y los puedan relacionar con su vida cotidiana.

Participar en el grupo, ha tenido también otro tipo de consecuencias, más allá de nuestra sala de clases. Una de ellas es que varios de nosotros hemos promovido la generación de otros grupos de reflexión en las escuelas donde nos desempeñamos. Así por ejemplo, en algunos casos hemos conseguido convencer a un pequeño grupo de colegas y a los directivos para generar grupos de discusión acerca de las experiencias de aula. En otros casos, se ha logrado ganar un espacio en algunos consejos de profesores, para generar instancias de trabajo interdisciplinario, por ejemplo, fomentando un currículo integrado entre artes, lenguaje, historia y química, con la inquietud de lograr innovación curricular y, por sobre todo, motivar a un curso disminuido en disciplina y rigor académico.

También se han generado ideas exitosas que involucran a actores más allá de la escuela, como trabajos con



Si en los establecimientos se dieran las condiciones para generar grupos como este, el Estado tendría un sustancial ahorro en capacitaciones inoficiosas, que actualmente no conectan la realidad del educando, su entorno, el tema curricular y la labor del profesor.

grupos vecinales para la mejora de problemas ambientales. Así, otra de las consecuencias de estar en el grupo, ha sido el deseo no solo de transformar el aula, sino de transformar la escuela y el entorno en general. Una característica de un docente que transforma su práctica es que es reflexivo y cálido a la hora de retroalimentar y enriquecer sus conocimientos con sus pares. Esto ayuda a tener ideas y proponer nuevas prácticas innovadoras que potencian la vinculación de los estudiantes y la ciencia con redes externas, como centros de investigación, juntas de vecinos, talleres científicos de otros establecimientos, universidades, etc.

Pero llevar la experiencia PRETeC a otros contextos no ha sido un trabajo fácil. Los espacios formales destinados a la reflexión docente son escasos, y en general, se desarrollan de manera poco adecuada. Así por ejemplo, nuestra experiencia señala que la Jornada de Reflexión Docente promovida por el Mineduc y realizada con una mirada al Marco de la Buena Enseñanza, si bien tiene buenas intenciones, no siempre es efectiva en términos de aprendizaje y de reflexión, ya que se hace lo que se acostumbra a realizar en las reuniones de profesores (planificar según el programa, tomando decisiones pedagógicas en forma aislada) y no se centra la atención en el trabajo colaborativo. En otro plano, donde por iniciativa de corporaciones se han conformado redes comunales de ciencias, sus objetivos no están centrados en aportar con esta reflexión, a pesar de que sí existe la inquietud y motivación de los profesores para ello. Estas redes suelen estar enfocadas netamente en la organización de

ferias científicas de carácter público, con el fin de promocionar estos establecimientos a nivel comunal. En definitiva, no se valora esta instancia como espacio reflexivo que permita la generación de comunidades de aprendizaje que beneficien directamente a nuestros estudiantes.

A partir de esto, cabe preguntarse: ¿los profesores nos sentimos como profesionales que participamos en forma activa en la toma de decisiones sobre qué enseñamos? Lo cierto es que los docentes somos considerados como técnicos, que solo transmitimos lo que otro, desde el exterior de las aulas, quiere que transmitamos, transformándonos en participantes pasivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes comúnmente no reflexionamos sobre nuestras experiencias. No es una práctica común, es más, los docentes tomamos decisiones en nuestro quehacer a cada instante, sin embargo, estas no se analizan una vez que se realizan. Entonces, ¿cómo profundizar en esta actividad reflexiva para que sea realmente de calidad? Nuestra experiencia como PRETeC arroja algunas luces al respecto, pero indudablemente que se requiere más que solo la voluntad de los docentes para que la reflexión se vuelva un hábito que impacte en las clases de todos los colegas. Por lo demás, y desde nuestro punto de vista, si en los establecimientos se dieran las condiciones para generar grupos como este, el Estado tendría un sustancial ahorro en capacitaciones inoficiosas, que actualmente no conectan la realidad del educando, su entorno, el tema curricular y la labor del profesor.

¿Hacia dónde vamos ahora?

En junio de este año (2016) cumplimos seis años de reunirnos y desarrollarnos tanto profesional como personalmente. Consideramos que nuestra principal proyección es continuar reuniéndonos por muchos años más, pero además esperamos poder seguir difundiendo lo que el grupo PRETeC realiza. Nos parece muy importante poder compartir y comunicar lo que hacemos, para que otros profesores y profesoras del país puedan sentir que existen espacios de reflexión y desarrollo que no solo implican recursos. Aunque son necesarias ciertas condiciones por parte del colegio y del Gobierno, no es necesario tener grandes elementos para generar un espacio como este. Si bien hemos escrito algunos artículos (ver González-Weil et al. 2014a y 2014b) en donde comunicamos diversos

aspectos de lo que ha significado el grupo, abordando nuestra historia y, más en específico, el cómo hemos trabajado, prontamente lanzaremos un libro, titulado *Navegamos, pese a todo*, donde podrán leer a PRETeC en profundidad. Lo importante de este libro es que está contado desde la experiencia de los profesores y profesoras que participan del grupo, siendo todos nosotros los que escribimos para contar desde primera fuente lo trascendente que ha sido esta experiencia para cada uno.

Para finalizar, es importante hacer notar que nuestro crecimiento como grupo, surge a partir de la reflexión colaborativa y comprometida. Un proceso de

acompañamiento que repercute en la mejora de la docencia, la planificación de nuestras clases, la interacción con nuestros estudiantes y el compromiso con aspectos del conocimiento didáctico del contenido a enseñar. Si bien lo anteriormente expuesto es importante, lo que consideramos más relevante, es experimentar la valoración de nuestra experiencia docente, situándonos como profesionales que podemos investigar sobre nuestra práctica, y en conjunto con otros, mejorarla. Esperamos seguir con el grupo por mucho tiempo más, para que nuestras y nuestros estudiantes aprendan sobre ciencia, sean más críticos y reflexivos, tal como lo hemos tratado de ser nosotros por más de seis años. 

Referencias

- Elliot, J. (2010). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., Maturana, J. y Abarca, A. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (región de Valparaíso). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 85-102.
- González-Weil, C., Cortez, M., Pérez, M., Bravo, P. e Ibaceta, Y. (2013). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de ciencias: incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 129-146.
- González-Weil, C., Gómez-Waring, M., Ahumada Albayay, G., Bravo González, P., Salinas Tapia, E., Avilés Cisternas, D., Pérez Flores, J., Santana Valenzuela, J. (2014a). Principios de Desarrollo Profesional Docente contruidos por y para profesores de ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 40, Número Especial 1, 105-126.
- González-Weil, C., Gómez-Waring, M., Ahumada Albayay, G., Bravo González, P., Salinas Tapia, E., Avilés Cisternas, D., Pérez Flores, J., Santana Valenzuela, J. (2014b). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 51(2), 76-86.
- Martínez, M. (2011). *Formación y transformación del profesorado: un estudio biográfico acerca de profesores de ciencia secundarios de la región de Valparaíso para comprender el cambio en sus prácticas de enseñanza*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Pedagogía y Gestión universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Montecinos, C., Soliz, M. y Gabriele, A. (2001). Aprendiendo a enseñar a través de la investigación-acción. *Paideia*, 30/31, 37-50.



* Las imágenes de este artículo corresponden al seminario "Sistematización de Experiencias y Trabajo Colaborativo Docente", realizado en Valparaíso el 25 de agosto de 2016, por Movimiento Pedagógico.

Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo

Los profesores hablan

por Ana Arévalo y Mauricio Núñez.

En este artículo, Ana Arévalo y Mauricio Núñez realizan una síntesis y análisis sobre qué es y no es, para los propios docentes, el trabajo colaborativo en la escuela, qué lo diferencia del trabajo en equipo, y cuáles serían las condiciones que lo facilitan u obstaculizan. Las conclusiones se desprenden de las voces surgidas en la reflexión de un grupo de docentes de Valparaíso en el marco de un taller de Movimiento

Ana Arévalo

Profesora de Filosofía, académica del Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.

Mauricio Núñez

Profesor de Historia, académico del Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.

Pedagógico, donde emergió como una necesidad fundamental el empoderamiento de los docentes y la construcción de relaciones de confianza y apertura hacia los pares, para cultivar una verdadera cultura de colaboración en la escuela.



Introducción

El presente escrito intenta dar cuenta de las representaciones y significados en torno al trabajo colaborativo docente de un grupo de profesores participantes de un taller de narrativas realizado en la ciudad de Valparaíso el 25 de agosto de 2016, en el contexto del proyecto “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores. El taller constituyó una instancia para el diálogo distendido entre los docentes y la elaboración de relatos escritos basados en su experiencia cotidiana en el contexto de su trabajo. En el diálogo, los profesores se aproximan a la noción de trabajo colaborativo, a las condiciones en la escuela que lo favorecen, aquellas que lo obstaculizan, las tensiones que supone la existencia de iniciativas de colaboración en el contexto de una cultura individualista y de ambientes burocratizados que permean los centros educativos. A través de los relatos escritos, los docentes dan cuenta de experiencias diversas y relevantes, las que junto a la dinámica misma del taller constituyen indicios para imaginar posibles salidas a los obstáculos señalados, así como para potenciar el desarrollo del trabajo colaborativo en la escuela.

Definiendo lo colaborativo

¿Qué es el trabajo colaborativo? ¿Cómo lo conciben los propios actores interpelados por esta dimensión, relativamente nueva en el discurso educativo, pedagógico y laboral? Al intentar caracterizar lo colaborativo, algunas voces nos hablan de ciertos rasgos constitutivos de la colaboración, tales como la voluntariedad, la decisión de los sujetos, que conlleva un compromiso y una corresponsabilidad con una idea, con un proyecto; una orientación o focalización compartida y una reciprocidad. La literatura habla, a propósito de los inicios de un trabajo de esta naturaleza, de la necesidad de una focalización que ponga metas, horizontes, marcos, sentidos, la instalación de un enfoque o perspectiva acordada que algunos llaman co-situación (Desgagné, 1997; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier y Lebuis, 2001). Pero, ¿qué significa co-situación? ¿Dónde estaría puesta la mirada?, ¿en discernir un problema a estudiar o en el ejercicio dialógico de los sujetos que se disponen a colaborar? Tal vez la co-situación requiera de ambos focos, sobre todo en la medida que el ejercicio

dialógico permite a su vez situar, de un modo más ajustado, un problema, instalando con ello el diálogo como condición base de toda colaboración (Martineau y Simard, 2011).

El trabajo colaborativo pareciera definirse, por este grupo de profesores, inicialmente más desde la negación que desde la afirmación, es decir, definimos lo que no es colaborativo y acabamos categorizando, por extensión, el trabajo en equipo bajo este perfil. La definición por afirmación acaba relegada a un segundo momento, sin llegar a re-conceptualizar de un modo explícito los significados expuestos. En este punto, podemos observar que lo colaborativo es comprendido como un camino que es construido y significado por los propios docentes, donde las demandas y definiciones de la institución no siempre corresponden en propiedad al concepto de lo colaborativo. Aquí, la institución escolar –y más específicamente la dirección escolar– es vista como un lugar de poder propiciatorio de un trabajo de grupo, más que de una auténtica experiencia de colaboración. ¿Es posible, entonces, pensar en una evolución hacia una cultura de colaboración, como lo expresa Hargreaves (1994), que fuera instalada o fomentada desde un equipo de dirección? ¿Cuáles serían los riesgos de institucionalizar lo colaborativo en la escuela? (Borges y Lessard, 2007). En el discurso, los profesores hablan de estas diferencias, claramente reconocibles en la práctica escolar:

La institución siempre forma equipos de trabajo, que son como parte de la pega y son asignados (Profesora).

En el trabajo uno siempre está haciendo trabajo en equipo en actividades articuladas, extra disciplinarias [...] Estas tareas hay que hacerlas, y uno trabaja con otros colegas, pero no pasa ni por las concepciones, ni las ideas, ni la toma de decisiones de los profesores, entonces yo separaría dos aspectos, el trabajo en equipo y cómo desde los docentes y las docentes se construye un camino hacia la colaboración, y que eso es autónomo, es voluntario, hay una decisión y un poder pedagógico que dice yo con tal profesor, frente a tal mirada del quehacer educativo vamos a hacer esto, y avanzamos con eso. [...] lo colaborativo es una decisión nuestra, o sea, cómo yo quiero trabajar con el otro y desde dónde (Profesora).

El desafío del trabajo colaborativo se manifiesta como resultado de una acción dialógica donde poco a poco aparecen los con quién, desde dónde y para qué colaborar, revelando en ello intencionalidad y voluntad. De este modo, la colaboración se construye sobre sentidos compartidos, lo que no puede por ningún lado ser decretado, pero que, sin embargo, exige una transformación de la cultura profesional e institucional.

Ahora bien, todo el trabajo que ha surgido en los últimos años en torno a la noción de liderazgo distribuido (Anderson, 2010; Fullan y Hargreaves, 1999), constituye un argumento que identifica a los liderazgos directivos como claves para implementar cambios en una comunidad educativa, en la medida que su liderazgo sea concebido como pedagógico y no como una mera gestión escolar. En ese sentido, sin llegar a institucionalizar el trabajo colaborativo, un líder pedagógico puede propiciar el sentido de lo colaborativo en la escuela, sobre todo cuando se trata de un liderazgo endógeno (Ávalos, 2011), es decir, un liderazgo que surge de la propia comunidad y que, en consecuencia, obtiene de ella su reconocimiento. En este último punto no podemos dejar de preguntarnos cuál sería entonces la función de un equipo directivo que quisiera ver instalarse en su comunidad el sentido de lo colaborativo. Alguna pista de ello obtenemos mirando tanto lo que favorece como lo que obstaculiza la instalación de una cultura colaborativa en la escuela.

¿Cómo se favorece el trabajo colaborativo en una comunidad escolar?

El trabajo colaborativo presenta grandes exigencias. Hemos sugerido que instalarlo en la cultura profesional docente, no pasa por cambios del tipo *top down* (es decir, desde las direcciones escolares o el Ministerio), sino por la emergencia de un tipo de relación entre profesionales que dispone al logro de metas compartidas y a la potenciación de la experiencia de comunidad:

Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo (Anderson, 2010, p. 43).

La colaboración se construye sobre sentidos compartidos, lo que no puede por ningún lado ser decretado, pero que, sin embargo, exige una transformación de la cultura profesional e institucional.

Podríamos pensar que este tipo de relación se caracterizaría por el establecimiento de ciertos valores tales como la confianza y la confidencialidad, la transparencia, la solidaridad, la reciprocidad, la valoración de la experiencia del otro, la corresponsabilidad y, con esta última, una larga serie de otros términos con prefijo *co* (co-operación, co-construcción, co-autoría, co-participación, co-investigación, co-enseñanza, co-producción, etc.) que le otorgan ciertamente un carácter más colectivo, más participativo y menos definitorio, a un trabajo que ha sido sumido en la individualidad y la certidumbre. Para el grupo de profesores que nos acompañaron en este ejercicio de caracterización, el trabajo colaborativo se fundamenta claramente en tres pilares: **la confianza, el discurso y el empoderamiento de los docentes**, que rompen con las ataduras de un miedo que ha sido instituido por una cultura profesional artificial, que se mantiene hegemónica, y que en ningún caso se ha gestado desde la consideración de la voz de los docentes.

Así, para favorecer el trabajo colaborativo se necesitaría, primeramente, capacidad de convocatoria y de generación de confianzas. Al respecto, una profesora en cargo directivo, señala:

He sido la piedra en el zapato para los directivos del colegio siempre, pero estoy donde estoy, convocando a mis colegas, y la fortaleza viene de convocarlos y eso ha producido el equilibrio; siempre estoy en punching ball entre el directivo y los colegas, [...] pero alguien siempre tiene que perder el miedo, yo lo perdí y la verdad es que mis colegas tomaron también esa confianza; también delegaron mucha confianza en mí, o sea,



es un peso súper grande, porque tú convocas a la gente pero también te llevas a toda la gente en tu espalda y te sientes súper responsable ante la Dirección de cumplir las expectativas de tus colegas (Profesora).

Luego, el discurso surge como otra clave. La claridad y la coherencia del mismo aparecen como esenciales a la hora de convocar. El discurso constituiría un marcador de liderazgo pedagógico:

Siempre me he manejado en eso, para mí la discursividad ha sido esencial para convocar al equipo de trabajo, a mis compañeros de trabajo y a mis amigos de trabajo (Profesora).

Por último, se enuncia el empoderamiento que experimentan los docentes como una forma de resistir a los sinsentidos instalados en la cultura profesional:

El camino que nosotros los profesores, en general, tenemos que dar para construir esa mirada y el concepto incluso de lo colaborativo, tiene que ver harto con el empoderamiento de los docentes (Profesora).

Temor y desconfianza como obstáculos del trabajo colaborativo

Estos pilares, identificados desde la vivencia cotidiana, son permanentemente cuestionados. Así lo señala una profesora que se refiere a las emociones que acompañan su trabajo cotidiano:

Una frase que a mí me hace mucho sentido es cómo nosotros perdemos el miedo, tiene que ver con el miedo a escribir y un montón de otras cosas más, porque en el fondo estamos en una línea donde desde la desconfianza, el temor y todas esas cosas, estamos atomizados profesionalmente (Profesora).

Podemos ver aquí enunciado algo así como los estertores de la profesión¹, la desconfianza, el temor, expresión de un malestar docente agudizado en parte por una dicotomía entre lo que corresponde o no hacer, tal vez asociado a una profesión que se ha vuelto altamente burocratizada y

¹ Dificultad respiratoria propia de la agonía y del coma.

observada desde los instrumentos del juicio evaluativo de altas consecuencias. Su impacto directo: profesores que se experimentan “amarrados”, atomizados. De ahí emergen a su vez, lo que podríamos reconocer como barreras para el trabajo colaborativo: la cultura individualista, las deficiencias en la formación inicial, las políticas docentes que dividen a los profesores, pero sobre todo el temor a ser cuestionado por otro docente, el recelo respecto de ser ayudado u observado por otro, la estigmatización o subvaloración de parte de otro docente, la desconexión o desvinculación entre ellos, la falta de articulación desde los cargos directivos, la desconfianza entre pares, la desconfianza respecto de los directivos.

En síntesis, el temor y la desconfianza aparecen como señeros de la cultura profesional vigente, y se comprende luego que la confianza y el empoderamiento aparezcan como contraparte en la articulación de una cultura nueva de colaboración. Pero, ¿cómo se rompe con el temor y la desconfianza? Aparentemente habría algo de una voluntad inicial, de comprender que hay un nuevo *ethos* emergente, pero que debemos ayudar a parir:

Aquí, de por sí, porque así tiene que ser, vamos a trabajar todos en equipo, todos vamos a trabajar colaborativamente (profesora).

Al trabajar en común, nosotros conseguimos un objetivo y lo conseguimos todos, o sea, yo puedo hacer clases a cuarto básico, pero yo necesito a la profesora de primero, necesito a la profesora de segundo, de tercero; esto es mancomunar (Profesora).

El trabajo colaborativo se fundamenta claramente en tres pilares: la confianza, el discurso y el empoderamiento de los docentes, que rompen con las ataduras de un miedo que ha sido instituido por una cultura profesional artificial.

Cómo nosotros rompemos ese cerco, tiene que ver con que nos empoderemos de que en el fondo lo pedagógico pasa por nosotros, no pasa por ningún otro lado, y eso es lo que está quebrado, eso no es casual, está atomizado porque estamos en una línea, o somos funcionarios o somos profesores, y el directivo que se olvidó que es profesor, que le pasa a la mayoría, porque se convirtió en un funcionario (Profesora).

La burocratización como causa del temor y la desconfianza

La burocratización de la profesión se ve aquí claramente asociada a los obstáculos del temor y la desconfianza. Pero no son obstáculos que hayan sido instalados por los profesores, sino por un sistema que busca la primacía de la gestión hacia una escuela eficaz, más que la primacía del juicio y la *sabiduría de la práctica* (Shulman, 2005a, 2005b), en función de la construcción de una escuela más justa y más humana. En este segundo foco, necesariamente emerge la voz de la experiencia. En el primero, poco importa, y la voz de los sujetos queda relegada a espacios de poca incidencia para las decisiones de transformación de la escuela. Esto tiene un impacto en la autoestima y en la confianza personal y comunitaria en la capacidad y posibilidad de generar cambios sustanciales. Marcel Crahay (2000), en un ejercicio de metaanálisis a partir de múltiples investigaciones en educación, se pregunta ¿puede ser la escuela justa y eficaz? Responde que las escuelas que han resuelto el tema de la justicia (de aprendizajes, de tratos, de posibilidades de desarrollo de sus habitantes), resultan ser las más eficaces. Para lograr este fin, es crucial el empoderamiento tanto de los sujetos docentes como, en forma más amplia, de todos aquellos que conforman la comunidad escolar.

Por otro lado, si el temor a ser cuestionado por otro docente es un obstáculo mayor a las prácticas colaborativas –lo que refleja una incompreensión de sentido y fondo del trabajo colaborativo–, el paso necesario a dar para romper con esta fuente de temor presentaría la forma de la aceptación de la propia fragilidad y del vivir abierto a la incertidumbre y al cambio, así como a la mantención de una conexión y vinculación con los pares:



El temor y la desconfianza aparecen como señeros de la cultura profesional vigente, y se comprende luego que la confianza y el empoderamiento aparezcan como contraparte en la articulación de una cultura nueva de colaboración.

Yo siento muchas veces que nosotros como docentes tenemos un cierto miedo a trabajar con alguien que a lo mejor puede cuestionar nuestro quehacer en el aula, [...] uno como profesor no quiere ser cuestionado por otra persona, uno muchas veces piensa que lo está haciendo muy bien y se da cuenta cuando tiene a alguien al lado que a lo mejor ese comentario, que alguna vez lo malentendimos en alguna circunstancia o en algún momento determinado, también nos lleva a ser, a ir construyéndonos un poco más como profesores (Profesor).

Han sido décadas de tránsito, de que nos empezamos a reconocer en el trabajo colaborativo cuando todos los días empezamos juntos, todos los días, como decía el profesor, nos necesitamos el uno al otro (Profesor).

En esta vinculación o asociatividad es reconocida claramente la función de los equipos directivos, y esto a pesar de la desconfianza instalada hacia ellos:

La unidad técnico-pedagógica se tiene que encargar de lo pedagógico, y uno de los conceptos importantes en esta [función] es la articulación, [...] [esta] debiera ser nuestra columna vertebral, el trabajo articulado, desde un objetivo en común abordar ciertos temas (Profesor).

El clima organizacional es muy importante en las confianzas, porque cuando uno tiene confianza se atreve a compartir sus prácticas pedagógicas, por-

que si yo no le tengo confianza a mi colega, si yo pienso que, no sé, va a conocer mis debilidades y no sé, las puede utilizar en mi contra, obviamente no lo voy a compartir, tiene que haber una confianza; ahora, lo que pasa en las escuelas es que esa confianza se da a nivel de profesor [entre pares]; el problema es que no se da con los directivos docentes. Nosotros, los profesores, cuando estamos frente a los directivos docentes nos quedamos calladitos ¿por qué? porque todo lo que decimos puede ser usado en nuestra contra; se usa, eso es lo que pasa (Profesora).

Y, en este punto, pareciera que la experiencia es más fuerte que el deseo. Miremos, entonces, qué nos dice ahora la experiencia.

Los sentidos compartidos como catalizadores del trabajo colaborativo

En la intensidad del diálogo, surge en los/as profesores, la necesidad de comunicar la experiencia vivida en los distintos escenarios e instancias de su trabajo docente. Experiencias positivas que dan cuenta, por ejemplo, del valor que significa el encuentro voluntario de los docentes en torno a la indagación sistemática de la práctica, su re-significación y posible transformación, así como del aprecio al aprendizaje logrado cuando dichos encuentros se basan en la participación amplia, la escucha, el respeto y la confianza:

Les propuse, de parte de ellas de una manera voluntaria, poder juntarnos en espacios, que nos dieran la posibilidad en las horas de Consejo de Profesores de poder trabajar en esto, y así ellas no tenían que dar más tiempo del personal [...] y trabajamos durante varios meses en poder revisar la teoría, en poder aterrizarla a nuestra realidad, en poder hacer las modificaciones, en poder hacer catarsis de muchas cosas [...] en un ambiente de mucho respeto, se pudo llegar a establecer confianza, y también de aprendizaje, de escucha. Matizaba ese grupo gente que ya estaba por jubilar y gente que estaba entrando, entonces... mucha experiencia compartida (Profesora)².

Experiencias que se valoran positivamente, a pesar de, en algunos casos, enmarcarse en iniciativas externas a la

² El relato describe un proyecto realizado en el marco de la Red de Maestros de Maestros.



comunidad de docentes, como exigencias de tipo técnico-pedagógico o de ejecución de dispositivos de política educativa, como la evaluación docente. En el caso de esta última, a pesar de constituir un mecanismo y procedimiento individual, los docentes consignan el valor que ha supuesto para el colectivo de profesores haberla enfrentado como equipo, dándole a aquella un giro colectivo y colaborativo. Y el resultado redundaría en el crecimiento y aprendizaje de los participantes:

Los profesores, primero, cuando estábamos en contra de la evaluación docente, decidimos, aunque la evaluación era individual por definición, enfrentarla colectivamente y colaborativamente (Profesora).

En mi colegio en sí hay buenas experiencias en el sentido de la evaluación docente porque se trabaja en equipo, se leen los portafolios, se ve lo que se hace [...] la mayor cantidad es la gente que se nutre de este compartir y crecen todos (Profesora).

Es interesante notar el aprecio y alta valoración de los profesores al trabajo entre pares (el usualmente denominado *trabajo en equipo*), a pesar de estar enmarcado en exigencias de orden burocrático en que se ha transformado gran parte del quehacer pedagógico en las escuelas:

Para las planificaciones anuales, que las hacemos en conjunto, tenemos una base ya escrita que modificamos levemente año a año, pero ese trabajo tan tedioso, la verdad es que resulta para nosotros muy sencillo. No nos demoramos más de una semana en tenerlo listo, porque los tres profesores de matemáticas trabajamos en conjunto y nos apoyamos (Profesor).

De la cultura individualista a la cultura colaborativa: tensiones y posibilidades

Las iniciativas impuestas desde el marco institucional (y por tanto externas en su origen a los docentes) en ocasiones posibilitan, creando condiciones para el trabajo articulado y despliegue del potencial colaborativo entre profesores; pero también limitan, al no ir acompañadas dichas propuestas y las consecuentes acciones (por potentes y promisorias que sean) del desarrollo de una cultura colaborativa de largo alcance en la comunidad docente, que llegue a constituir un modo de ver y actuar internalizado, al modo de un *habitus* según la acepción de Bourdieu (Capdevielle, 2011). Escuchemos el relato docente:

A nosotros se nos impuso la cosa en el colegio como una medida instaurada hace cuatro años aproximadamente, donde se nos obligó a trabajar



con un profesor del Proyecto de Integración Educativa del colegio en una co-docencia donde cada estamento tenía cierta estructura durante la clase[...] y luego de cuatro años de tener instaurada esa instancia hay tantas cosas significativas que se van ganando dentro del proceso, un compañerismo, un conocer las necesidades de los alumnos que a lo mejor desconocíamos [...] yo escucho la colaboración muchas veces desde el ámbito de que uno tiene que generar vínculos, en el caso de nosotros ese vínculo no fue generado, fue un vínculo impuesto, y si bien se ganan muchas cosas, también se pierden otras tantas, en el hecho de que muchas veces tenemos distintas opiniones o distintos puntos de vista, y también existen ciertos cuestionamientos, uno como profesor no quiere ser cuestionado (Profesor).

De modo contrario, la acción colaborativa puede surgir desde la necesidad intrínseca a la acción profesional, por ejemplo, desde la necesidad de responder de modo pertinente a los requerimientos (no necesariamente explícitos) de un estudiante:

Tuve que acudir a distintos estamentos dentro de la comunidad escolar, me tuve que poner en contacto con el equipo directivo, con el estamento de los asistentes, también conversar con un colega, por una situación de una alumna que cambió de sexo, entonces generó toda una reacción de mi parte en donde tuve que empezar a vincular a todas las demás personas y solicitar también colaboración (Profesor).

En el relato del docente se expresa de modo claro la colaboración como necesidad inherente a la acción



profesional basada en el compromiso con el/la estudiante. Se revela a su vez la importancia de la participación e implicancia de los diferentes actores de una comunidad escolar cuando se trata de responder a una necesidad educativa apremiante y compleja como la del caso descrito, y da cuenta, finalmente, de los grados de autonomía y empoderamiento necesarios en el docente como condición para la búsqueda de complicidades y para la generación de vínculos como base de la acción colaborativa.

Las experiencias antes descritas, que los docentes reconocen en general como positivas en el marco de lo que se representan como trabajo colaborativo, conviven con otras no tan promisorias. Dichas experiencias hablan de obstáculos para el desarrollo de un quehacer basado en la colaboración, y revelan, a su vez, la primacía de la cultura individualista instalada en las escuelas, así como la imposición de una política educativa sustentada en el logro individual. La siguiente experiencia constituye un ejemplo de lo anterior, y se enmarca en la colaboración efectiva no reconocida por el par, en el contexto de la Asignación de Excelencia Profesional (AEP):

Aprendí mucho en todo el proceso [de ayudar a mi colega a postular a la AEP], también yo me retroalimenté mucho, pero en ese tiempo era como súper reconocido ser AEP, era cuando recién salió, entonces después había un libro que salía con el nombre de la colega y todo, y la colega no me dio ni las gracias, después ni me miraba, así como “yo a ti no te conozco”, entonces yo igual me sentí mal porque ese trabajo lo hicimos juntas, yo la traté de ayudar; aprendí mucho, o sea, no niego que yo era también una niñita y aprendí mucho de lo que la colega me entregó también, pero no sé, tal vez a lo mejor haberme dicho, “oye, nos fue bien”, por último, “qué bueno”, no sé, pero no pasó eso (Profesora).

El relato de la docente nos habla de ausencias que son posibles de entender como necesidades sentidas: la necesidad de reciprocidad en el trabajo como práctica habitual y de reconocimiento mutuo entre pares. El problema, al parecer, es que la cultura individualista asentada en las

La existencia de una comunidad que acoja, sostenga y reconozca a quienes la conforman es, al parecer, la clave para dar respuesta a la necesidad de reconocimiento tanto individual como colectivo de los docentes.

escuelas y la política basada en el mérito individual que se instala en ellas, inhiben sus posibilidades de concreción.

La existencia de una comunidad que acoja, sostenga y reconozca a quienes la conforman es, al parecer, la clave para dar respuesta a la necesidad de reconocimiento tanto individual como colectivo de los docentes, esto es, el reconocerse a sí mismos en su valor (entre pares y con el equipo directivo) en función de un trabajo y sentidos compartidos. Si no se vive esta experiencia en su doble dimensión se corre el riesgo, como se expresa en los relatos, de sentirse invisibilizado, y hasta la sensación de ser abusado por los otros, con quienes –paradójicamente– se convive en el día a día de la escuela:

A veces uno queda en el anonimato y las ideas salen [...] Me ha tocado lamentablemente en lo personal tener experiencias de abuso colectivo, donde se apoderan de una idea tuya y la hacen aparecer en el resto de la comunidad o la sociedad en general como que la idea es de otra persona, de ellos, a distintos niveles (Profesor).

No solo dan cuenta los y las docentes de la ausencia de la vivencia de comunidad en la escuela, sino, en el caso de algunos de ellos, de haber vivido en ella bajo un poder jerárquico absoluto y arbitrario, que crea en la vivencia docente la sensación de “marginación” en el espacio laboral y de distanciamiento en relación a los pares, así como la experiencia de injusticia frente a tal arbitrariedad:



Yo sufrí acoso laboral [...] por parte de la dirección del establecimiento, también lo sufrí en los actos, en todas partes se produjo [...] como ahora las autoridades, las direcciones de establecimientos, tienen el poder completo, entonces se produjo esa situación que nadie quería estar cerca de mí porque se le llamaba a la oficina (Profesora).

Cuando el jefe se equivoca, el jefe no se equivoca, es uno; cuando uno tiene un acierto, uno no tiene aciertos, el jefe lo tiene (Profesora).

En síntesis, la cultura individualista instalada en las escuelas, el estímulo y premio al mérito individual de los docentes surgida de la política educativa que ha permeado su quehacer y desarrollo profesional, la existencia de lógicas de poder jerárquico que subvaloran y marginan al profesor, la ausencia de diálogo, reciprocidad y reconocimiento entre pares, en definitiva, la ausencia de la vivencia de comunidad y de condiciones para la colaboración en los escenarios educativos, nos ofrece, en primera instancia, un panorama desolador en relación a cómo viven algunos profesores su experiencia de ser docente en los contextos institucionales de nuestro entorno. En relación a esto, podríamos decir que lo anterior constituye una semblanza del panorama educativo general, del tipo de educación que se ha instalado en Chile desde hace algunas décadas, y que es posible comprender, desde un “otro” lugar, que trasciende pero que impacta a la escuela. El fenómeno que se ha descrito como la intensificación del trabajo docente, potenciado desde los discursos y prácticas políticas promotoras de la eficiencia docente (Fardella y Sisto, 2011), y asociado a la promoción de la idea de un docente efectivo (Bellei, 2001), con la consecuente incorporación de criterios de rendición de cuentas en su trabajo, han fomentado el deterioro de los ambientes laborales en que se desempeñan los profesores. Un deterioro que, en algunas experiencias señaladas por los docentes del taller, se ha traducido en relaciones de trabajo empobrecidas, basadas en la desconfianza o definitivamente inexistentes. Todo esto se vincula, de modo a ratos dramático (en la emoción de la palabra de algunas profesoras), a lo que se ha descrito desde la investigación como malestar psicológico (*burnout*), entendido como la pérdida de significado y sentido en el trabajo (Cornejo, 2009).

El taller de narrativas: práctica de resistencia y posibilidad de transformación

Sin embargo, y a pesar de este oscuro escenario del que algunos testimonios docentes dan cuenta, y a través de lo ocurrido ampliamente en el taller de narrativas, es posible avizorar nuevas ventanas de salida, como posibilidad de cambio. Un cambio que no necesariamente se originaría en condiciones externas al docente. La experiencia del taller, en que un grupo heterogéneo de docentes se encuentran para relatar su vivencia profesional más sentida, relevante y de fuerte impacto para el colectivo de profesores, constituye en sí una señal de que los docentes congregados pueden –desde el transitar del silencio a la palabra– (Mecenero, 2003) y de modo colectivo, empoderarse y re-construir esas otras posibilidades, a través de un quehacer de concientización personal y colectiva.

Y las claves no solo se encuentran en la vivencia y potencial de la metodología propuesta (posible de extrapolar en los contextos a los que ellos/as pertenecen) sino en los mismos relatos nacidos en aquella instancia; narraciones que hablan no solo de vivencias desoladoras, sino también memorables, en que se trasunta el poder del docente cuando se empodera de sí mismo para construir con otros, experiencias con sentido para sí y los/as otros/as, con quienes y para quienes se dirige su accionar. Es así como en los relatos nos encontramos con historias que hablan de la vivencia de una comunidad de docentes y padres articulada en torno al logro de un estudiante, en el contexto de una escuela de integración (relato titulado “Emoción y alegría”); la creación de vínculos entre una docente y sus estudiantes, que posibilitaron el aprendizaje y la transformación de los jóvenes y la docente misma, a pesar del contexto impregnado de violencia y vulnerabilidad social y afectiva (“Los niños valen”); la relación de complicidad entre un docente y sus estudiantes que logran, a través de un trabajo sostenido y de implicancia mutua, revertir los precarios resultados en el Simce (“Simce ¿y los laureles?”); el pesar que genera en un docente la falta de empatía y distanciamiento que instalan sus colegas frente a sus estudiantes marginales, lo que revela y afirma sus propias convicciones, y genera en sí mismo un proceso reflexivo acerca del sentido del quehacer profesional docente frente a jóvenes vulnerables (“Cero empatía”)³. **D**

³ Para mayor información sobre los talleres de Documentación Narrativa del Movimiento Pedagógico, ver la sección Movimiento Pedagógico en esta misma revista.

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237-252.
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago: PREAL-CIDE.
- Borges, C. y Lessard C. (2007). Quand la collaboration enseignante devient une norme? En J. Marcel, V. Dupriez y D. Périsset-Bagnoud (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. (pp. 61-74). Bruxelles: De Boeck.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45. Recuperado de: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeHabitus-3874067%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeHabitus-3874067%20(2).pdf)
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, 30(107), 409-426.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité de chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. y Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1). Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.html>
- Fardella, C. y Sisto, V. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu/Secretaría de Educación Pública de México.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Martineau, S. y Simard, D. (2011). Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en stage ou en accompagnement mentorale. En L. Portelance, C. Borges y J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 13-26). Québec, CA: Press de l'Université du Québec.
- Mecenero, C. (2003). Cerca del comienzo. *Duoda, Revista d'Estudis Feministes*, 25, 103-109.
- Shulman, L. (2005a). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.
- Shulman, L. (2005b). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.



Imagen: Stockvault.net.

Desarrollo de liderazgo docente en una comunidad de profesores

por **Mary Kooy y Carlos Ossa Illanes**

Creemos que el profesor que lidera lo hace desde y más allá de la sala de clases: se identifica con una comunidad de profesores y líderes, y contribuye con ella; influencia a otros para mejorar las prácticas educacionales; y se hace responsable por los resultados de su liderazgo.

Katzenmeyer y Moller, 2009

Mary Kooy

Profesora Emérita en el Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto.

Carlos Ossa I.

Profesor Asistente en el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile.

Nota: Todas las traducciones, tanto de las citas como de los testimonios de las profesoras, son de los autores de este artículo.



Recurrentemente se atribuye el liderazgo a los directivos de las escuelas (Katzenmeyer y Moller, 2009). Esta definición, sin embargo, menoscaba el potencial de liderazgo que poseen los profesores, quienes son los actores más significativos cuando se habla de aprendizaje escolar. La distribución del liderazgo entre quienes tienen injerencia en la actividad educacional, particularmente cuando se considera a los profesores como líderes profesionales, permanece subestudiado en la investigación educacional. Dado que son los profesores quienes más afectan el aprendizaje escolar (Yoon et al., 2007) y que los buenos profesores proveen al aprendizaje de los estudiantes un valor agregado (Kooy y van Veen, 2012, Wayne y Youngs, 2003), este artículo explora el aprendizaje sostenido que profesoras, en una comunidad de aprendizaje, han desarrollado respecto del liderazgo en la enseñanza y en el aprendizaje. Este artículo, además, busca problematizar las convenciones respecto del liderazgo escolar y considerar la naturaleza y el impacto del liderazgo distribuido entre directivos y profesores en las escuelas.

Desde 2011, Mary Kooy y su equipo, en el que Carlos Ossa ha sido investigador desde 2012, han conducido una investigación de corte multimodal llamada “Aprendizaje profesional que importa: Expansión de un estudio longitudinal de una comunidad de profesores tecnológicamente mediada”, financiada por el SSHRC¹. Con una metodología cualitativa (*grounded theory* y etnografía, principalmente) su objetivo central ha sido responder a una pregunta implícita en el proyecto relacionada con qué sucede cuando profesores se juntan a conversar de su profesión, sin una agenda impuesta desde arriba. La investigación incluía el trabajo con dos cohortes de profesoras, quienes enseñan en el sistema educacional en distintos segmentos, desde la educación preescolar hasta la enseñanza media (K-12), en Ontario, Canadá, y en Michigan, Estados Unidos. Nuestra investigación incluía la creación y uso de espacios –tanto presenciales como virtuales– para cultivar y desarrollar conocimiento profesional en ámbitos colaborativos. En este contexto, las profesoras participantes recibían un día libre al mes para desarrollar una pequeña investigación personal en su escuela, que respondiera a preguntas que a ellas les fueran acuciantes, usando estrategias simples pero rigurosas de investigación; así como para participar, durante ese mismo día, en una reunión *on-line* de dos horas para dar y

recibir apoyo en los procesos de creación y desarrollo de sus investigaciones, la mayoría referida a la enseñabilidad de una materia, o a cuestiones de justicia social, como acceso igualitario a la educación en contextos de vulnerabilidad o de diversidad.

Nuestro programa de investigación contemplaba, además del día libre al mes para las actividades mencionadas, una reunión presencial de verano, de tres días. Por otra parte, se proveyó de un foro *on-line* permanente, llamado La Comunidad Virtual de Aprendizaje Profesional (CVAP), que servía como centro de comunicaciones entre las docentes, para encontrar y enviar recursos, para acordar encuentros personales u *on-line*, para reflexionar sobre variados asuntos, para hacer demostraciones y enviar resultados de sus investigaciones. En cada uno de estos tres contextos, las profesoras eran desafiadas y apoyadas en sus procesos de aprendizaje profesional y de enseñanza.

Las profesoras participantes poseen amplia experiencia en el sistema (entre 5 a 18 años de docencia) y trabajan en zonas de complejidad social alta y media. Cada una se presentó como voluntaria en este estudio, como una manera de aprender de otras profesoras y determinar de manera colectiva e individual lo que necesitaban aprender y desarrollar. En parte, ellas escogieron responsabilizarse de manera personal por su aprendizaje profesional como una manera de resistir las sesiones de capacitación tradicionales: descontextualizadas, aisladas y diseñadas “desde arriba”, predominantes en el sistema.

Este estudio investigó cómo esas profesoras desarrollaron su conocimiento profesional por medio del cuestionamiento y la negociación de su conocimiento profesional en una comunidad de profesoras. Sin embargo, se debe decir que mientras el aprendizaje es la meta de los contextos sociales interactivos, ese aprendizaje no es condición suficiente para que se haga una transición hacia la enseñanza; esto es, saber que algo no sea suficiente o bueno para un propósito, no necesariamente significa que se sepa con qué reemplazarlo. Existe un espacio intersticial entre estos dos dominios que debe ser explorado para hallar esas marcas de transición. ¿Cómo sabremos, por ejemplo, cuál es la evidencia que emerge de los datos que sugiere que el recién adquirido aprendizaje docente viene acompañado de

¹ Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC, por sus iniciales en inglés).

la pedagogía necesaria para que sea transmitido, trabajado de la manera en que Freire (1997) propone como “praxis”?

Forjando una identidad docente intelectual y pedagógica

El *profesor como intelectual* no es una noción nueva en el campo de la investigación educacional (Giroux, 1988; Schön, 1988, 1991; Smyth, 2011), sin embargo, encontrar en la literatura especializada voces de profesores reconociéndose como intelectuales es poco frecuente. La revisión de extractos del discurso de cuatro profesoras, que son parte de la CVAP, permite darnos cuenta de hasta qué punto es posible construir consciencia e identidad profesional. Estas profesoras crearon relatos de su desarrollo en la CVAP que reflejaban sus posiciones individuales, sus necesidades y su conocimiento.

En este artículo se recogen las voces de cuatro profesoras que participaron los cuatro años que duró esta investigación. Las citas a continuación pertenecen a parte de las conversaciones y entrevistas que sostuvimos durante y al final de nuestro proceso de investigación. En sus palabras, las profesoras ilustran sus representaciones acerca del liderazgo docente y los procesos de aprendizaje que conllevan. Las profesoras incluidas en este artículo son Nina, profesora de tercero básico en Ontario, Canadá; Tracey, profesora de educación media en Lenguaje (Inglés) en Michigan (EEUU); Andrea, profesora de Matemática y Ciencias en octavo básico, y que está terminando los cursos para ser subdirectora de escuela, en Ontario; y Kathy, profesora de quinto básico en Ontario.

Nina: ser profesora e intelectual

También quisiera capacitación dirigida por profesores, y enfocada en lo práctico. Pero haciendo referencia al libro que estamos leyendo², también necesitamos capacitaciones que nos hagan debatir y generar teoría. Ya sé que una gran queja de las capacitaciones es que no son prácticas, pero yo creo que debemos tomar control respecto de sobre qué se construye lo práctico. Cuando escuchamos ‘intelectual’, perdemos un montón de gente, porque piensan ‘esos pedantes académicos’. Voy a leerles cómo define Smyth ser intelectual: ‘Alguien que conoce su campo, que

La distribución del liderazgo entre quienes tienen injerencia en la actividad educacional, particularmente cuando se considera a los profesores como líderes profesionales, permanece subestudiado en la investigación educacional.

posee un conocimiento amplio acerca de otros aspectos del mundo, que ha usado la teoría y la cuestiona pensando en otras posibles experiencias’. Y, lo más importante para mí: ‘alguien que tiene la valentía de cuestionar la autoridad y que rehúsa actuar en contra de sí misma, de su propia experiencia y juicio’. Así que, exactamente, la intelectual en nosotras ha sido disminuida e ignorada. Andrea, tú hablabas del predominio de las instrucciones que bajan a los profesores. En cambio, nosotros tenemos que construir desde abajo.

Tracey: liderazgo colaborativo entre profesores

El año pasado en la escuela me faltaba la inspiración que siempre tengo para hacer las clases sólidas, prácticas y generadoras de entusiasmo, que regularmente sostengo con mis alumnos. Necesitaba un desafío fuera de la sala de clases. Me invitaron a un proyecto de investigación con profesores. Me sumé inmediatamente. Con mi cohorte de profesoras nos encontramos en el primer encuentro de verano en 2011, y ahí determiné que iba a estudiar de qué se trata la mentoría, no solo con y para mis colegas, sino también con y para colegas de otras escuelas y de otro país.

El director de mi escuela tiene como meta el empoderamiento de los profesores como aprendices y que se involucren activamente como ayuda de los colegas. Este año creó un nuevo puesto con tres medias jornadas de entrenadores [coaches] instruccionales para apoyar el aprendizaje de los profesores y mantener presencia activa en las salas de clase. Postulé y fui aceptada. Los tres entrenadores formamos un equipo y estamos abiertos

² *Pedagogía crítica para la justicia social*, de J. Smyth. Ver Referencias.



a discutir, observar y colaborar con los colegas. Nuestras reuniones semanales se enfocan en analizar, preguntarnos, identificar problemas y encontrar nuevas perspectivas. Es interesante que, como entrenadores, nos hemos convertido en aprendices, y de los curiosos: investigando, escribiendo, yendo a conferencias, desarrollando relaciones con profesores a través de conversaciones que son informales, pero que son inspiradoras respecto de la práctica docente. Nuestro establecimiento tiene una comunidad de cerca de 100 profesores.

Actualmente, cada uno de nosotros ha formado una Comunidad de Aprendizaje Profesional en la escuela, y trabajamos leyendo en conjunto un libro. Los profesores proponen libros que los han inspirado o que han desarrollado en ellos su conocimiento docente. Aunque cada grupo se enfoca en la enseñanza de diferentes materias, los tres grupos son liderados y conducidos por los mismos profesores. A algunos se ha invitado a un directivo a participar de las discusiones. Las conversaciones son dinámicas, con un énfasis en narrar lo que sucede en el aula, de manera dinámica y relevante. El coaching que hacemos se ha transformado en reflexivo, esto es, que mientras más tiempo dedico a conversar con mis colegas, más desarrollo la valentía de transferir esas experiencias a mi propia sala de clase.

Andrea: desafiada (y perfeccionada) por el trabajo colaborativo

He estado trabajando en los últimos 10 años en una de las juntas locales de educación³ más grandes de Ontario. Mi compromiso como profesora en liderazgo docente comenzó bien temprano en mi carrera, y probablemente creció a partir de las frustraciones que con la oferta de capacitaciones iba teniendo. No fue sino hasta unos años atrás, con mi participación en este proyecto liderado por la profesora Mary Kooy, en que desarrollé mis conocimientos y habilidades como profesora líder. En nuestro primer año, nos encontramos nueve profesoras experimentadas, cada una con ganas de aprender más, pero frustradas, con mucha pasión por el trabajo y armadas con el conocimiento de lo que es necesario para cambiar cosas de nosotras mismas, en nuestros colegas y estudiantes, pero con poca voluntad política respecto de cómo hacer estos

El profesor como intelectual no es una noción nueva en el campo de la investigación educativa, sin embargo, encontrar en la literatura especializada voces de profesores reconociéndose como intelectuales es poco frecuente.

cambios. Nos juntamos por tres días en el encuentro de verano en agosto de 2011. Llegamos como desconocidas, pero terminamos como amigas, un equipo con la intención de juntarnos online una vez al mes. No nos tomó mucho tiempo transformarnos en una comunidad. A nuestro modo ya sabíamos que éramos líderes en nuestras escuelas, pero ahora teníamos una comunidad. De alguna manera, fue una malla de contención, donde nos sentíamos libres de expresar ideas, de tener nuestro tiempo para solucionar problemas, y hasta cierto punto, negociar nuestras propias identidades como profesoras, como líderes.

Al verme involucrada, me di cuenta de que era capaz de desarrollar y refinar mis habilidades como profesora líder. En los días mensuales de investigación que teníamos, fui capaz de establecer una comunidad con 10 profesores de segundo ciclo básico, en mi antigua escuela. Desarrollamos un sistema de mentorías que buscaban el aprendizaje de capacidades y compartíamos nuestras buenas prácticas. Dos de esos profesores hoy han comenzado a conducir sus propios procesos de investigación-acción en sus respectivas escuelas.

Mi trabajo ahora continúa con la educación de estudiantes de pedagogía en práctica. Mis próximos pasos incluyen una progresión natural desde ser profesora líder a ser líder en la escuela, aumentar mi impacto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y apoyar prácticas sustentables en la actividad docente.

Kathy: de la marginación a la integración

Mi carrera docente comenzó en 1996 con el deseo de ir a enseñar inglés a Corea. Con mi título nuevo en Estudios de la Mujer bajo el brazo, la situación económica

³ Las juntas locales de educación, traducción libre de Boards of Education, son las instituciones que, en Norteamérica, administran la educación en un territorio determinado (una ciudad, por ejemplo), bajo el mandato del Ministerio de Educación de la provincia (en Canadá) o del estado (en EEUU).



Fotografía facilitada por los autores.

por los suelos con la recesión y altos niveles de desempleo, comencé a enseñar, y aprendí mucho de planificación y de manejo del tiempo. Esas herramientas me ayudaron mucho cuando me fui a Curitiba, en Brasil, donde, al preguntar por cursos de idioma, me mal interpretaron y me enviaron a la International School of Curitiba, donde el director estaba desesperado por una profesora reemplazante para hacer clase por dos semanas en cuarto básico. Acepté la oferta, que duró finalmente tres años.

Más allá de la prueba de fuego que fue ese trabajo y sus largas horas de clase, amé trabajar ahí. Me metí en las guías de los profesores y encontré artículos de pedagogía en la pequeña biblioteca de la escuela. Cuando traté de involucrar a mis colegas en lo que estaba leyendo, y les sugerí un grupo de lectura, me miraron como si estuviera loca. Un director de ahí me llamó intelectual. Nadie se quiso involucrar conmigo en una conversación acerca de la docencia y de la enseñanza. Me sentí rechazada y tonta. Parecía que cada uno estaba feliz con la forma como estaba haciendo las cosas y que la rara era yo.

Mi experiencia en Ontario ha sido más o menos lo mismo. Hace dos años, cuando el director de la escuela usó unos resultados de un diagnóstico para decirnos que como equipo docente no estábamos haciendo las cosas bien en comprensión lectora, yo cuestioné su interpretación de los datos y le escribí una respuesta detallada. Mi análisis

fue considerado como una insubordinación, y no me permitieron postular para cambiarme de colegio cuando pude hacerlo. Enfurecida porque me prohibían continuar mi carrera docente, decidí hacerme las oportunidades yo sola y contacté a una antigua profesora mía en OISE⁴, y como cosa del destino, ella estaba comenzando una comunidad virtual de aprendizaje de profesoras que estaban interesadas en conducir su propio aprendizaje.

Nuestros encuentros mensuales han sido una bocanada de aire fresco. Me siento empoderada al escuchar las preguntas, observaciones, frustraciones, investigaciones y las historias entretenidas que cada una trae. He tenido el tiempo y la libertad de explorar mis propias preguntas y mi propia investigación, y de una vez por todas no siento vergüenza de llevar una actividad así. De hecho, me siento menos sola en mi práctica.

Hacer una pequeña investigación bajo el amparo de OISE, me ha legitimado al realizar preguntas complejas a mí misma y a mis colegas: ¿por qué soy tan infeliz en mis capacitaciones?, ¿qué es lo que quiero y necesito aprender?, ¿cuándo soy más feliz en mi profesión? Al hacer estas preguntas trato de romper mi aislamiento y construir relaciones colaborativas dentro y fuera de mi escuela. Es este diálogo profesional el que renueva mi compromiso con la enseñanza.

4 OISE es el Ontario Institute for Studies in Education, de la Universidad de Toronto, Canadá. Es el lugar donde se desarrolla principalmente la investigación educacional en esa universidad.



Discusión y reflexiones

Estas cuatro profesoras han dejado claro que es posible enfocarse en otros aspectos del liderazgo profesional, para conseguir lo que Geertz (1973) llamaba “descripciones densas”. Nina trata de comprender los fundamentos teóricos y filosóficos de la enseñanza para estar equipada a la hora de desafiar tanto a la autoridad como a los referentes educacionales, que le permitan transformar las nociones actuales de educación, práctica, enseñanza, aprendizaje, y para tomar decisiones que emerjan desde sólidos fundamentos con base crítica. Nina revela su perfil de líder en la búsqueda intelectual de los fundamentos epistemológicos de su práctica que le da forma y significado a su trabajo.

El trabajo intelectual de Tracey viene bajo la forma de una reflexión que emerge del trabajo colaborativo con profesores, que incluye la investigación, la escritura, la asistencia a conferencias, el desarrollo de relaciones entre colegas de manera formal e informal acerca del arte de enseñar. Al involucrarse en el liderazgo de sus pares, ella desarrolla nuevas maneras de mirar y una conciencia más profunda de su enseñanza en el aula. Su experiencia haciendo *coaching* cierra un círculo en su proceso de liderazgo educativo que reposiciona su propio aprendizaje y que evoluciona en nuevas y mejores prácticas pedagógicas.



Fotografía facilitada por los autores.

La circularidad de esas experiencias hace posible la reflexión intelectual sostenida acerca de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde el principio de su carrera, Andrea reconoce sus capacidades como profesora líder. Sin embargo, sus comprensiones de las cosas solo son desafiadas y desarrolladas cuando ella entra a una comunidad de profesoras (2011), donde necesita construir nuevo conocimiento, identidad y “refinar mis habilidades como profesora líder”. Su participación continua permite a Andrea localizar su centro efectivo y tener las epifanías que le permiten mejorar su conocimiento y concepción de liderazgo docente efectivo.

El conocimiento implícito de Kathy acerca del liderazgo docente estaba presente cuando ella invitaba a discutir a sus colegas de Brasil y de Ontario, y cada vez, en cada contexto nacional, los profesores rechazaron sus iniciativas. En un punto ella llega a ser marginada por su director debido a su “intelectualismo”. Sin embargo, lo que ella percibía como sus debilidades, le sirvieron para fortalecer su determinación y persistir en creer en ella misma y en su propia identidad intelectual y pedagógica. En la comunidad de profesoras, la persistencia de Kathy, su compromiso, así como su búsqueda de educación intelectual, fueron legitimados. Y esta misma red es la que le anima e inspira a continuar con su proceso de liderazgo docente.

Al revisar las narrativas de estas profesoras, vemos que no son estáticas, sino dinámicas, que evolucionan en el tiempo, y que cambian de acuerdo a las interacciones regulares que sostienen con los otros miembros en la comunidad. La búsqueda de Nina de una actividad intelectual emergió después de un año de silencio activo (Freire, 1998) en la comunidad, leyendo, pero con pocas intervenciones tanto en las reuniones como en la CVAP. Su eclosión sucedió después de leer la obra de Smyth *Pedagogía crítica y justicia social* (2011). Esa experiencia la validó como una intelectual y profesional en la comunidad y en su escuela. Tracey, por otro lado, usó su nombramiento como líder instruccional para enfocarse en su investigación y aprendizaje para su propia enseñanza en el contexto de ser una entrenadora de sus pares. En un momento condujo autoestudios acerca de la naturaleza del aprendizaje por medio del liderazgo. Andrea presentó su idea investigación en la primera reunión de

verano en 2011, y la continuó creando una comunidad de 12 profesores en su escuela que permanece activa. El ingreso de Kathy a la comunidad de profesoras le permitió revivir el deseo de aprender y colaborar con pares, y abandonar el aislamiento que había marcado su carrera. Su compromiso con sus colegas en la escuela llevó a que su rol de liderazgo en la misma fuera reconocido positivamente.

Sin embargo, el liderazgo docente dentro de las escuelas y en los contextos más amplios permanece en la periferia de lo profesional, y las complejidades tanto de la enseñanza como del liderazgo siguen siendo patentes. Los desafíos de tiempo, roles (profesor novicio, investigador, etc.), tecnología (las dificultades de conexión, de uso de los equipos o del manejo de software), de las investigaciones que las profesoras buscaban hacer en terreno (con problemas propios de la complejidad local) y el foro CVAP (sus contribuciones y el uso continuo) persisten sin resolución. Aunque reconocemos las complejidades del trabajo, las narraciones de las profesoras proveen una ventana en los ámbitos de las comunidades y su construcción, que permiten

el desarrollo de relaciones profesionales que se sostienen en el tiempo por medio de múltiples soportes. Estos actúan como redes de contención y generan oportunidades a los profesores de equiparse para tomar decisiones, persistir en su tarea, aumentar su confianza y su nivel de influencia en múltiples niveles.

El estudio del que surge este artículo intenta ser una palanca que permita el desarrollo de profesores líderes, cuya profesionalidad como pedagogos intelectuales sea sostenida por la participación activa, en ambientes profesionales que se permitan ser espacios de aprender y enseñar en comunidad. La cita al inicio es confirmada por las profesoras participantes de este estudio, que han desarrollado sus capacidades de liderazgo, y que lideran “desde y más allá de la sala de clases: se identifican con una comunidad de profesores y líderes, y contribuyen con ella; influyen a otros para mejorar las prácticas educacionales; y se hacen responsables por los resultados de su liderazgo” (Katzenmeyer y Moller, 2009, p. 6). 

Referencias

- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Oppressed*. New York - London, UK: Continuum.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Westport: Bergin and Garvey.
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders. (Despertar al gigante dormido: ayudar a los profesores a desarrollarse como líderes)* 3rd Ed. Thousand Oaks, CA.: Corwin.
- Kooy, M. (2006). *Telling Stories in Book Clubs: Women Teachers and Professional Development*. New York: Springer.
- Kooy, M. y van Veen, K. (Eds.) (2012). *Teacher Learning That Matters: International Perspective*. New York: Routledge.
- Schön, D. (1988). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York – London: Teachers College Press.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. New York – London: Continuum.
- Wayne, A. J. y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. y Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement *Issues & Answers Report*, REL 2007–No. 033. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>



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

por **Leonora Reyes J.**

Leonora Reyes J.

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

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

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



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

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

PRIMERA ETAPA (1923-1973)

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

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



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

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

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

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

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

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



Curso de formación de profesores experimentales.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



SEGUNDA ETAPA (1973-2016)

Algunos meses despu3s del golpe de Estado, la junta militar cancel3 jur3dicamente el Sindicato 3nico de Trabajadores de la Educaci3n y derog3 el decreto que hab3a creado los Talleres de Educadores coordinados por el CPEIP. Con ello se marcaba el fin de una etapa, iniciada durante las primeras d3cadas del siglo XX, en que grupos de profesores impulsaron iniciativas pedag3gicas tendientes a democratizar las relaciones pedag3gicas, a veces al amparo de los sindicatos, otras al amparo de proyectos educativos desarrollados en las propias escuelas.

El proceso de rearticulaci3n sindical magisterial durante la Dictadura Militar entre 1977 y 1979 se caracteriz3 por un movimiento t3mido, pero sostenido, frente a la reestructuraci3n privatizadora del sistema educacional. Al principio las asociaciones culturales representaron la 3nica forma de reunirse sin llamar demasiado la atenci3n de los aparatos represivos de la Dictadura. Las reuniones comenzaron a hacerse cada vez m3s frecuentes, en torno a talleres de cuento, poes3a, teatro, pintura, hasta deportivos. El apoyo de la Iglesia Cat3lica fue estrat3gico, posibilitando una mayor coordinaci3n y sistematicidad para este tipo de reuniones. Estas se realizaban en los Departamentos de Capacitaci3n Laboral de la Arquidi3cesis de Santiago, confluyendo en la Coordinadora Metropolitana de Educadores. Con el tiempo, las tem3ticas variaron desde peñas folkl3ricas a asambleas sindicales, haciendo llamados al magisterio para constituir Consejos Gremiales. El mismo proceso se daba en otras ciudades del pa3s como Concepci3n y Viña del Mar, lo que en conjunto convergi3 en la creaci3n de la Asociaci3n Gremial de Educadores de Chile (AGECH) en 1981. Esto posibilit3 organizar al magisterio para oponerse a los cambios estructurales en las condiciones laborales. Las principales acciones pol3ticas del profesorado durante la d3cada de 1980 se enfocaron en el an3lisis y balance de estas, haciendo que “lo laboral” asumiera m3s protagonismo que “lo pedag3gico”. A pesar de ello, grupos de profesores lograron desarrollar importantes procesos de trabajo colectivo, basados en la autoinvestigaci3n y reflexi3n de la pr3ctica pedag3gica (Reyes, 2005, pp. 283-329).

A) Los Talleres de Educadores Democr3ticos (1979-1994)

Los Talleres de Educadores Democr3ticos (TED) reemergieron hacia fines de la d3cada en un nuevo contexto: al alero de una organizaci3n no gubernamental chilena, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educacionales (PIIE), y con el apoyo financiero de agencias de cooperaci3n canadienses y noruegas. Tuvieron tres grandes ejes de trabajo: la construcci3n de un nuevo orden y una nueva cultura escolar, generando condiciones propicias para que los alumnos pudieran convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento; insertarse en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores se convirtieran en los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente; y, lograr entender la docencia en el sistema escolar como una labor de orden “profesional” y no meramente de orden “t3cnico”.

Su fundamento radicaba en la concepci3n de que “para generar cambios que apuntaran al mejoramiento de la calidad de la educaci3n, era fundamental transformar la relaci3n pedag3gica cotidiana” (Assa3l y Guzm3n, 1992; Guzm3n et al., 1989) y en este proceso, los profesores deb3an tener un rol protag3nico. Se pretend3 con esto cambiar una concepci3n de “calidad de la educaci3n” centrada exclusivamente en las condiciones materiales de la escuela (planes y programas, niveles de preparaci3n formal del docente, o mejores condiciones de empleo y trabajo) por un cambio en el rol del profesor y de la organizaci3n del trabajo docente (Assa3l y Guzm3n, 1994).

En relaci3n a los movimientos docentes antes descritos, estos fueron los que menos establecieron redes con el entorno comunitario de la escuela al no haber sido una pr3ctica pedag3gica desarrollada al interior de los establecimientos ni del sindicato. A pesar de ello, su planteamiento pedag3gico, en esencia, apunt3 a establecer estas redes, focalizando su trabajo en una etapa previa: la promoci3n de metodolog3as de trabajo que apunten a desarrollar relaciones democr3ticas entre los sujetos dentro de la escuela. Los TED sucumbieron pocos a3os despu3s de iniciada la transici3n hacia la democracia al no ser incorporados por la reforma educacional emprendida por la nueva coalici3n gobernante.

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

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

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



Seminario Movimiento Pedagógico 2003.

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

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

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



Núcleo Macul de Documentación Narrativa. Movimiento Pedagógico 2015.

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

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

Proyecciones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Referencias

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



Ventana Pedagógica



Construyendo identidad

Nataly Guzmán Varela
José Manuel Rodríguez Silva
Claudia Silva Roldán
Natalia Torres Hernández
Gabriela Valdés Cáceres
Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés

En este relato, un grupo diverso de profesionales del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés nos cuenta su experiencia de cómo se propusieron cambiar el clima escolar que se vivía en el establecimiento al que recién llegaban a trabajar. Veían alumnos poco motivados y un ambiente de escasa participación e interés por desarrollarse en distintas áreas. Fue entonces como a partir de un trabajo colectivo y la organización de diversas actividades cívico-culturales en que confluían contenidos curriculares con acontecimientos de interés general, lograron despertar a esta comunidad.

El origen

El Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés está ubicado en la comuna de Lo Barnechea, en el sector oriente de Santiago y alberga aproximadamente a 550 estudiantes de escasos recursos, desde séptimo básico a cuarto año medio. En tercer año de enseñanza media nuestros alumnos pueden optar a una de las tres carreras técnico-profesional es: atención de enfermería, administración de empresas y mecánica automotriz.

Quienes escribimos este artículo ingresamos a trabajar al establecimiento en marzo de 2012. En cuanto nos conocimos comenzamos a intercambiar visiones sobre nuestra idea de educación y opiniones sobre las dinámicas del lugar donde habíamos llegado. Recordando, nuestra primera coincidencia fue buscar formas de darle vida a

un lugar que parecía estático y poco atractivo tanto para los estudiantes como para nosotros que convivíamos día a día en esta comunidad. Nos llamaba la atención el poco protagonismo de nuestros estudiantes y la baja motivación frente a su proceso de aprendizaje y, también, ante otras actividades extracurriculares.

La conclusión: chicos escasamente motivados a potenciar sus habilidades en las diversas áreas del desarrollo humano. Necesitábamos una respuesta concreta y urgente para comenzar a transformar la vida en nuestro colegio. Afortunadamente, nos reunimos en un mismo lugar personas con un objetivo común, llenos de entusiasmo, osadas ideas y pasión por conseguir lo que comenzamos a soñar. Es así como Natalia Torres (bibliotecaria), José Manuel Rodríguez, Gabriela Valdés, Claudia Silva (profesores de Lenguaje) y

*Las fotografías de este artículo fueron facilitadas por sus autores.



Nataly Guzmán (asistente de la educación), nos propusimos emprender un camino incierto pero entretenido y prometedor.

La primera ocasión que aprovechamos para iniciar este camino fue replantear la idea de “acto cívico”, el cual hasta ahora era monótono, los alumnos debían soportar estoicamente la lectura de una efeméride, algún discurso, a veces un número musical y la entrega de un distintivo de la temática del acto a cada curso. Esto se repetía semana a semana hasta que todos los cursos terminaran de presentar la temática que le correspondía según la fecha. Se acercaba agosto del año 2014, mes de la solidaridad, coincidía la época con los lamentables ataques que ocurrían en Palestina. Esta era una gran oportunidad para trabajar por una causa común, en la que sin duda debían involucrarse todos.

Entonces, propusimos a la dirección del liceo autorizarnos para encargarnos de realizar el acto cívico, con ocasión del mes de la solidaridad, al cual llamamos “Acto por la paz”. Nos pusimos en campaña para organizar un

emotivo evento, cuya finalidad era llamar a la reflexión sobre un suceso de importancia mundial y de responsabilidad humana. La idea no era desmerecer lo que se había hecho hasta entonces, sino más bien crear una forma que moviera a toda la comunidad a participar y principalmente a nuestros estudiantes. Expusimos al equipo directivo la idea, cuyo eje principal sería el protagonismo de los niños y jóvenes. Para ello necesitábamos que cada integrante de nuestra comunidad educativa sintiera que tenía que decir algo, pronunciarse respecto a los acontecimientos que estaban ocurriendo día a día. Nos preocupamos de generar un ambiente anterior a la realización de la actividad, una preparación emotiva del clima reflexivo que queríamos provocar. Realizamos un video explicativo con las noticias más significativas y recientes, incluimos testimonios de niños de la edad de nuestros alumnos, les leímos cartas de otros adolescentes que pedían por la paz y conseguimos, desde la embajada de Palestina, una charla al colegio sobre el contexto histórico que envolvía a esta gran tragedia. De esta forma los estudiantes se acercaron de una manera informada al tema y logramos generar no solo conmoción por algo que en principio parecía lejano a ellos, sino además,

opinión al respecto, rescatando los primeros indicios de haber cumplido uno de nuestros mayores objetivos como pedagogos: que se produjera un aprendizaje fundamental, como lo es formar opinión a partir de la información y la apertura de espacios de discusión.

Junto a esta sensibilización nos dimos cuenta, además, de que todos teníamos sed de hacer cosas nuevas. El equipo directivo apoyó cada una de las gestiones realizadas para efectuar esta importante actividad para el colegio. Paso a paso confiaron en lo que haríamos y dispusieron de los recursos humanos y económicos necesarios para suplir las necesidades que iban apareciendo a cada momento del proceso de organización previo al acto. Los profesores quisieron aportar con lo mejor que podían dar de sí. Por ejemplo, los profesores de religión prepararon una homilía

para la reflexión de la comunidad. Se invitó a las autoridades de la comuna y en aquella oportunidad contamos con la presencia de Carola Pérez, en ese entonces Coordinadora de Educación. Durante el acto, había cambiado algo fundamental para siempre, la disposición de nuestros alumnos. Como nunca antes, estuvieron atentos a lo que ocurría en el escenario durante todo el tiempo. Culminada la actividad, la satisfacción renovó nuestras energías y se produjo lo que esperábamos, que la comunidad en su plenitud se conmoviera ante la magnitud de esta tragedia humana y se esperanzara a su vez por los diversos mensajes de paz y unión entregados por los estudiantes, deseos que fueron enviados al cielo a través de globos blancos inflados con helio. Nuestros alumnos sí tenían mucho que decir. Lo importante para nosotros era que ellos se dieran cuenta de que mediante la participación no solo se genera la valoración



de cada ser humano, sino que además es una instancia de aprendizaje, de otro tipo de aprendizaje, de aquel que emerge de la experiencia, de la conexión con las emociones, de la relación con nuestras motivaciones. Cerramos con aplausos que denotaban emoción y agradecimiento por lo emotivo, simbólico y significativo que había sido para todos participar en una actividad como esta. Las reacciones de todos los estamentos fueron las mismas, el aprendizaje había trascendido de un conocimiento más a un aprendizaje experiencial y emocional. La empatía experimentada por la situación sufrida por otros seres humanos fue el aplauso final del éxito de una actividad dedicada a la memoria de los inocentes caídos en la guerra.

Actividades con sentido y trascendencia

IncurSIONAMOS, entonces, en una apuesta distinta. La meta era integrar acontecimientos significativos para los estudiantes que los hicieran despertar como espectadores y participar como protagonistas de lo que fuera ocurriendo durante una celebración, conmemoración o cualquier situación que se constituyera en acto cívico.

Cada actividad que continuamos organizando se fue facilitando y complejizando a la vez. Facilitando en cuanto a que las posibilidades de mejorar la organización y la ejecución de cada proyecto fueron abriendo paso a la confianza del equipo directivo, lo que se tradujo en apoyo financiero y de gestión. A su vez se complejizaron, en tanto cada vez fueron sumándose más personas con ánimo de colaborar y hacerse partícipe de responsabilidades en la organización. Se nos fueron ocurriendo ideas que requerían de mayores recursos y estrategias para llevarlas a cabo. De ello aprendimos a estructurar de mejor manera cada una de las etapas en que se dividía una actividad. Asimismo organizamos de mejor modo los roles y responsabilidades a asumir, como también exteriorizamos el trabajo con el resto de los docentes, confiando en que otros podrían hacerlo tan bien o mejor que nosotros, aprendizaje crucial en el ser humano para crecer en conjunto.

Fue así como llegamos a plantearnos la posibilidad de organizar un carnaval, con todo lo que implicaría en términos de gestión, organización, recursos y motivación que se debía transmitir a toda la comunidad. Sería un

Nos llamaba la atención el poco protagonismo de nuestros estudiantes y la baja motivación frente a su proceso de aprendizaje y, también, ante otras actividades extracurriculares.

trabajo en grande, pero que no nos podía asustar por su envergadura. Por el contrario, era la oportunidad para poner en práctica el aprendizaje común de las experiencias anteriores. Organizamos, entonces, el “Carnaval Medieval” (septiembre 2016), partiendo de las ideas hasta conseguir sincronizar cada actividad que se realizaría dentro de este lindo espectáculo. En esta oportunidad, queríamos que los estudiantes se conectaran con un conocimiento mediante un proceso de aprendizaje que involucrara la investigación, la creatividad, el trabajo colaborativo, la participación, el hacer. Los estudiantes trabajaron junto a profesores de distintos subsectores de aprendizaje organizando el montaje de un stand temático alusivo a la época y cultura medieval.

Contamos con stand de comida, juegos, vestimenta, religión, histórico, armaduras y objetos medievales en general. Conseguimos la participación del Centro Lector de Lo Barnechea con una intervención preparada especialmente para la ocasión: “Las susurradoras”. Contratamos una “tuna” o estudiantina medieval, que para nuestra sorpresa causó gran aceptación entre los estudiantes que no conocían este tipo de manifestación musical. También participó el grupo “La guardia del Halcón”, quienes realizaron una muestra de armaduras y objetos medievales, una demostración de esgrima y consecutivamente un taller en que participaron estudiantes, teniendo la posibilidad de conocer este arte táctico del medioevo. Pensamos, también, en un enganche para que aquellos estudiantes menos participativos no se restaran de este acontecimiento y contratamos los servicios de una cabina *selfie* que estuvo disponible durante la jornada para que los estudiantes dejaran plasmado el momento

tomándose una fotografía caracterizados con vestimentas de la época. Se realizó un concurso de trajes medievales, organizado por la profesora de tecnología, en que participaron todos los cursos con mucho entusiasmo. Finalmente, se puso en manos de estudiantes la locución de la apertura de las actividades, la premiación de los concursos, la motivación constante durante la jornada.

La evaluación, a pesar de las dificultades que siempre pueden estar presentes, fue un nuevo éxito, debido al interés que provocó el carnaval en todos los miembros de la comunidad, al alto nivel de participación tanto en estudiantes como en el resto de los estamentos, y al compromiso que se generó para organizar el evento. El aplauso se tradujo en que nuestros estudiantes han incorporado cada una de las actividades institucionales en parte de la cultura participativa. Ellos están atentos a nuevas posibilidades de participación y colaboración, están proponiendo actividades en las cuales les gustaría participar y han evaluado positivamente el cambio que se ha ido generando en el tiempo dentro del colegio.

“Los genios”

Hacer confluír los genios es cosa difícil y admirable para trabajar en equipo. La tolerancia, el respeto y la prioridad de un objetivo común nos ayudaron a mantenernos vinculados y a superar las diferencias durante el tiempo

que hemos permanecido unidos por el trabajo y la amistad. Cada actividad que pensamos y a la que dimos vida se forjó con gran energía, pero con grandes miedos también. Así, cuando uno de nosotros soñaba por sobre las nubes, otros replanteaban la situación para conjugar, de este modo, la idealización con la realidad.

Nuestro motor ha sido siempre concretar nuestras ideas para hacer de nuestro espacio de trabajo el lugar que queremos transformar. Transformar desde el espacio físico hasta el más importante, el espacio mental. Darle un nuevo orden a las cosas es volver a organizar el pensamiento y esto es evolución. Pero para apostar a que este motor que nos une echara a andar tuvimos que sortear dificultades, estructurarnos, desarmar y armar nuevamente. Las distintas personalidades enriquecen la experiencia humana, el crecimiento y desarrollo creativo. Si la diversidad de carácter no se asimila como un complemento, el trabajo se pierde por mínimas diferencias y frustraciones al no construimos como una sola pieza.

Cuando comenzamos el 2014, los primeros miedos que afloraron se relacionaron con las expectativas del resultado del proyecto y con el posible rechazo de las ideas que queríamos desarrollar. Es así como acuñamos una de las frases célebres del grupo: “¿Tú crees que te van a decir



que sí?” (Nataly Guzmán, asistente de la educación). Dicha frase fue clave para convencernos de que sí podríamos conseguir todo. Por lo menos, todo lo necesario para realizar la propuesta del momento.

En contraste al miedo de no conseguir concretar cada proyecto, aparecía en el camino otra inolvidable frase: “es súper simple” (Gabriela Valdés Cáceres, profesora de Lenguaje). Cada idea se elevaba con facilidad y se sumaban muchas más con la energía que Gabriela nos transmitía. Sin embargo, el “es súper simple”, muchas veces se transformó en un imposible hacerlo con lo que tenemos o con el escaso tiempo con el que contábamos. Así fuimos aprendiendo a evaluar las ideas, nada debía ser un obstáculo, pero a la vez todo debía ser pensado con detención y buscar la mejor forma de ejecutar las ideas circundantes.

El rol de Natalia Torres ha sido notable, en tanto nos convoca al trabajo estructurado, al cumplimiento de metas y compromiso con las responsabilidades. Es quien nos fiscaliza permanentemente para estar al tanto de avances y dificultades que debemos superar para continuar adelante. Así, cada uno recuerda lo que debe cumplir y sabe qué problemas debe resolver de manera efectiva. José Manuel Rodríguez ha sido un pilar importante en cada actividad, podríamos decir que es “el hombre de la casa”, resolviendo asuntos que solo su ingenio, voluntad y fuerza pueden zanjar. Claudia Silva ha sido la mente soñadora e impulsora de este loco grupo, con su frase característica: “Tengo una idea...” nos hacía pensar en lo inimaginable y a la vez podíamos darnos cuenta que cada desafío sí podía ser concretado.

Los obstáculos

Las mayores dificultades que se presentaron en el desarrollo de cada proyecto fue formalizar los roles de cada uno. Muchas veces nos dedicábamos a realizar el mismo trabajo mientras descuidábamos alguna parte que, aunque pareciera un detalle, era igualmente fundamental. En muchas ocasiones no teníamos claridad de lo que a cada uno le correspondía hacer y es difícil aceptar los errores cuando recaen en uno mismo. Esta situación en variadas oportunidades nos produjo el estrés de no tener todo controlado.

Otra problemática a la que nos enfrentábamos a diario era contar con la aceptación y voluntad del resto de la comunidad para desarrollar una acción. Nos desgastaba

El equipo directivo apoyó cada una de las gestiones realizadas para efectuar esta importante actividad para el colegio. Paso a paso confiaron en lo que haríamos y dispusieron de los recursos humanos y económicos necesarios para suplir las necesidades.

escuchar un sinnúmero de consecuencias que podría traer tal o cual acción dentro de la programación de las actividades. Afortunadamente, el diálogo, la paciencia y perseverancia concluyeron en que cada vez las actividades propuestas tuvieran más aceptación y adhesión en la voluntad de sumarse al proyecto. De ello aprendimos que no hay que temerle a la crítica, hay que enfrentarla e involucrar a los otros para que, al ser parte, se sientan también responsables de lo que se está realizando.

Lo que viene

Hoy tenemos la satisfacción de haber recorrido un camino sin igual, de haber vivido experiencias que ninguno había tenido con esta intensidad. Nos queda el desafío de institucionalizar las actividades más representativas para que en un futuro se conviertan en parte del constructo identitario de nuestra querida comunidad educativa. Pensamos que todo proyecto tiene efecto en un largo plazo, sobre todo si hablamos de logros educativos. Sabemos que esta apuesta por un aprendizaje integral y participativo tendrá ganancias que nuestros estudiantes las plasmarán en el aumento de los espacios de expresión, discusión y aprendizajes diferentes. Nos queda para ello sustentar en el tiempo aquellas acciones que más los han impactado e incorporar nuevas ideas, integrando cada vez más a los distintos actores que son parte de un sistema educativo. Hoy agradecemos el apoyo incondicional de nuestra directora Gloria Obregón Guerrero y del equipo de gestión, sin su confianza habría sido imposible cumplir nuestro sueño. Agradecemos a la señora Carola Pérez que nos impulsó a seguir en el camino, y a María de Los Ángeles Castillo, actual Coordinadora de Educación, que ha continuado con la amplia visión sobre lo que significa educar. Hoy, por último, nos damos las gracias por creer y hacer creer a otros que se puede. **D**

Saberes de la experiencia: nueva publicación de Movimiento Pedagógico

Tras el intenso trabajo desarrollado durante 2015 y 2016 por el Movimiento Pedagógico, vemos concretarse la publicación del libro *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile*, el que reúne una treintena de textos de profesores y profesoras que participaron en los seminarios-talleres del proyecto “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” realizados en diversas comunas del país, desde Vallenar a Chiloé. A estos asistieron docentes de diferentes establecimientos educacionales (la mayoría públicos) de cada comuna, llegando a participar alrededor de 300 personas. En cada uno de los encuentros vimos emerger decenas de historias que dan cuenta de la complejidad de la labor docente en sus dimensiones pedagógica, política, social y emocional, algunas de las cuales hoy se dan a conocer en esta obra.

La intención de publicar los relatos producidos es que, por un lado, otros docentes del país puedan conocer estas experiencias, relacionarlas con sus propias prácticas, reconocerse en ellas y animarse a ser también docentes narradores; por otro, buscamos que quienes no son profesores, conozcan de primera fuente la complejidad del trabajo docente y contribuyan así a su revalorización. Más allá de estos objetivos, y como trasfondo de este proyecto de largo aliento que constituye la documentación narrativa en el seno del Movimiento Pedagógico, está la necesidad de legitimar el conocimiento

docente que surge de su experiencia en las diversas comunidades educativas, y que constituyen al docente no solo en un profesional que construye situadamente, día a día, los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en directo conocedor de las necesidades de las escuelas y los estudiantes, y actor fundamental de cualquier proyecto de transformación del sistema educativo. Este es, finalmente, uno de los objetivos político-pedagógicos que sustenta las reivindicaciones del Movimiento Pedagógico, al que la obra que hoy publicamos, *Saberes de la experiencia*, pretende ser un aporte.

El libro es prologado por Daniel Suárez, doctor en Ciencias de la Educación, académico de la Universidad de Buenos Aires y director del programa de extensión universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, quien ha sido uno de los principales impulsores de la documentación narrativa en Argentina. Además de los relatos, que constituyen el grueso de la publicación, el libro contiene un capítulo de cierre escrito por los académicos de la Universidad de Chile, Ana Arévalo y Mauricio Núñez, y la profesora de danza Yasna Lepe, quienes colaboraron estrechamente en el desarrollo del proyecto, acompañando y guiando la reflexión de los docentes.

El proyecto “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas”, apoyado por la Internacional de la Educación, formó parte de un esfuerzo del Colegio de Profesores de Chile por darle un nuevo impulso al Movimiento Pedagógico, a través del trabajo en núcleos de docentes bajo una metodología de reflexión crítica colectiva y de es-

critura individual y recursiva, mediante la cual los y las docentes dan cuenta de experiencias significativas de su trayectoria profesional, relevando sus propias formas de nombrar, sentir e interpretar el ejercicio docente.

La iniciativa de Movimiento Pedagógico surgió en el contexto del gran debate que lleva varios años de desarrollo sobre políticas educativas en nuestro país, y en el que el gremio docente ha debido luchar por ser escuchado, defendiendo en cada instancia el rol de los profesores y profesoras como actores centrales del sistema educacional, y primeros conocedores de las necesidades del mismo. En ese contexto, se planteó el imperativo de articular y relevar la voz docente respecto a lo pedagógico –el que ya estuvo a la base de la creación del Movimiento Pedagógico tras las determinaciones tomadas en el Primer Congreso Nacional de Educación, desarrollado por el Colegio de Profesores en 1997–.

Desarrollo del proyecto 2015-2016

La propuesta de trabajo en seminarios-talleres que hemos desarrollado apunta a apropiarse de la metodología y sus fundamentos teóricos, e iniciar la exploración de la escritura en grupos. En cada uno de los once seminarios desarrollados estos dos años han participado entre 20 y 50 docentes, y estos se realizaron en Santiago (comunas de Macul, Santiago Centro, Pedro Aguirre Cerda y Estación Central), Valparaíso (en dos oportunidades, en 2015 y 2016, con grupos diferentes), Quilpué, Chiloé, Chillán, Vallenar y Padre Las Casas.

A lo largo del proyecto fue evolucionando la forma de plantear y guiar el trabajo con los docentes, adecuándonos a las diferentes realidades y a lo que la experiencia nos mostró como dificultades, oportunidades y aciertos. Si bien el ideal fue generar núcleos de docentes que luego continuaran el trabajo de reflexión autónomamente y en sucesivas sesiones, solo en algunas comunas ha logrado dar continuidad al trabajo bajo esta modalidad, destacando los grupos de Santiago Centro, Macul, Valparaíso y Estación Central.

Independientemente de las transformaciones en la forma de trabajo, como elementos de cada seminario estuvieron siempre presentes la contextualización histórica y gremial del Movimiento Pedagógico; la exposición de los fundamentos teóricos y metodológicos de la documentación narrativa –así como la referencia a experiencias similares nacionales e internacionales–; la lectura de relatos de otros docentes a modo de ejemplos; y, de manera central, el desarrollo de un taller práctico que constó de diferentes momentos de exploración de la memoria a través de la escritura, la oralidad y la corporalidad, este último elemento especialmente desde el 2016.

Así, en cada seminario se dieron instancias de trabajo individual (escritura y reescritura), en duplas (oralidad y escucha atenta) y en núcleos de sistematización de no más de ocho personas, donde se desarrolló una dinámica de intercambio de relatos, preguntas y observaciones, así como el análisis y reflexión sobre las experiencias pedagógicas de cada uno de los miembros del núcleo. Cada docente narrador

leyó su relato y sus pares le hicieron preguntas y comentarios, solicitándole que describiera con más profundidad algún pasaje del texto, que aclarara algún hecho o bien clarificar el contexto, para ayudarlo a generar una mejor descripción y explicitación de la experiencia. Con esta dinámica de preguntas y comentarios se apunta especialmente a que el docente narrador profundice e integre las características fundamentales de la experiencia abordada. Luego

de recordar y reflexionar, el docente narrador integra, si así lo decide, dichos aspectos e información al texto. El escrito finalmente aspira a ser comprensible para cualquier persona, no solo por quienes son parte de la misma comunidad educativa.

En el desarrollo del proyecto ha sido fundamental el compromiso y apertura de cada uno de los docentes participantes, quienes confiaron en



Seminario de Movimiento Pedagógico en Padre Las Casas, septiembre de 2016.



Seminario de Movimiento Pedagógico en Padre Las Casas, septiembre de 2016.

nosotros y en sus pares para iniciar un camino de exploración de sus memorias, muchas veces dolorosas, para transformarlas en experiencias y saberes pedagógicos. Asimismo, han jugado un rol fundamental Ana Arévalo, Mauricio Núñez y Yasna Lepe, quienes en cada sesión explicaron la metodología a los participantes y establecieron un clima de escucha atenta, respeto y conexión con el otro, generando las condiciones para la reflexión profunda que se dio en cada oportunidad.

Recuperar la voz y memoria docente: su sentido político

Los relatos contenidos en el libro *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile*, son el resultado de una primera aproximación a la escritura, en la cual invitamos a los y las profesoras a recordar un momento significativo de su vida profesional, un punto de inflexión que hayan marcado un antes y un después, o una situación

que aún los inquiete o motive. A través de las diferentes instancias de reflexión, cada docente abordó y profundizó en una experiencia elegida por ellos, y la trabajó en forma de relato, contextualizándola en un tiempo y un espacio. Qué constituye una experiencia significativa depende de cada docente, pero en términos generales surgieron aquellas que tienen que ver con los roles asumidos en la escuela, desafíos relevantes o momentos que han incidido en la conformación de su identidad como docentes. Como trasfondo de muchos de los episodios relatados están latentes preguntas como ¿qué es educar?, ¿para qué educar?, ¿qué tipo de profesor soy y quiero ser?, ¿hasta qué punto el sistema educativo está determinando mi rol docente?

La reflexión colectiva, fundamentada siempre en el respeto, la confianza, la horizontalidad y la confidencialidad, alimentó e impulsó la reflexión personal y la escritura de cada docente narrador. Los miembros de

cada grupo intercambiaron comentarios de orden pedagógico y ético, a partir de los cuales se desarrolló un diálogo fértil y profundo, y se fue hilando una reflexión crítica sobre las experiencias escolares, el rol docente y la educación. Es en esos momentos de diálogo cuando emergieron de la memoria docente las prácticas que le dan sentido a educar y que, al recordarlas, verbalizarlas, exponerlas en diálogo con los otros y escribirlas, se transforman en experiencias, saberes y voces de resistencia. Así, tras el recuerdo y la reflexión desde el presente, emerge el sentido de la profesión docente que, a la luz de estas experiencias, se revela como un imperativo ético: dignidad, amor y resistencia frente a la deshumanización de las relaciones sociales en contextos educacionales.

Tomar la palabra, para relatar en primera persona la experiencia docente frente a los pares, es un ejercicio que para muchos de los participantes del proyecto constituyó un “por primera vez”. La escritura a la que están habituados los profesores en las escuelas y liceos es aquella que surge de las exigencias de la eficiencia, la rendición de cuentas y la burocracia del sistema educacional, y está constreñida por sus moldes y normas. La despersonalización, la ausencia de crítica, el ocultamiento de la subjetividad y de la visión personal del docente sobre los procesos educativos, son requisitos para hacer uso de esas escrituras. El resultado: la deslegitimación de la experiencia docente, la pérdida de la propia voz y la instalación de la sospecha sobre su profesionalidad.

El ejercicio de la documentación narrativa es parte de un proceso de reconstrucción y restitución de la voz docente, en un registro amplio y rico de su experiencia, que pone como eje de su enunciación el propio punto de vista, formado por conocimientos previos, experiencia, subjetividad y visiones pedagógicas. Se trata de un paso indispensable para la construcción, libremente y como colectivo, de la identidad y rol docentes. Es por esto que afirmamos que la documentación narrativa tiene un profundo sentido político, porque es desde este punto primario y fundamental de empoderamiento que los profesores y profesoras pueden plantear transformaciones educativas y nuevas visiones pedagógicas, con un sentido crítico que alcanza desde el propio rol al sistema educativo en su conjunto.

En nuestro país dicho proyecto de recuperación y resistencia tiene una dificultad mayor, pues han sido décadas de silenciamiento de la voz docente, producida por una violencia estructural que comienza en la Dictadura cívico-militar y continuó bajo los llamados gobiernos de transición a la democracia. Esperamos que este libro sea un aporte para esa lucha.

Nuevos desafíos

Podemos decir, tras dos años de desarrollo del proyecto “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas”, que el camino hasta aquí recorrido es un primer paso para la construcción de una práctica que puede llegar a ser tan significativa en términos de su alcance, como lo ha sido en países como Argentina y Colombia. Como Colegio de Profesores vamos a perseverar estimulando la participación de los docentes para alcanzar un mayor compromiso y constancia de los profesores y profesoras participantes en el seguimiento de sus relatos y en el trabajo de reflexión con sus pares; también, para multiplicar la cantidad de núcleos y profesores participantes, de manera de expandir y afianzar la práctica entre los docentes, así como lograr que los que hoy participan sean gestores de nuevos núcleos de docentes narradores en sus propias comunidades educativas.

La narración de experiencias significativas de la biografía docente es, como planteamos, una primera etapa en un proyecto de largo aliento, un primer paso de reconstrucción de la confianza y compromiso entre pares, y de recuperación de la voz docente. Esta primera provocación busca

sensibilizar a cada docente invitándolo a mirar su experiencia, a expresarla y hacer de esta la base desde la cual ejerce legítimamente su rol y construye colaborativamente junto a sus pares. El paso siguiente, y que constituye un gran desafío, es abordar otras modalidades de documentación narrativa, como son la sistematización de proyectos colectivos y la sistematización de casos pedagógicos –una narración detallada de una situación presente en la escuela que hoy me interpela en mi calidad profesional, identitaria y ética, así como en mi disposición reflexiva–, profundizando en la reflexión crítica y colectiva en un proceso que requiere de un periodo mayor para desarrollarse, que permita la indagación directa, la lectura de bibliografía y la discusión y colaboración permanente con nuestros pares.

Finalmente, uno de los desafíos fundamentales que ahora vemos planteado, es afianzar el reconocimiento público de la documentación narrativa como herramienta válida para dar cuenta de la construcción de saberes pedagógicos por parte de docentes en ejercicio, lo que no puede ir sino acompañado de la legitimación de un espacio de reflexión docente colectiva, sistemática y horizontal en las propias escuelas. ▢

▸ **Visita nuestra página web:**
www.revistadocencia.cl/movimiento/

▸ **Escríbenos a:**
movimientopedagogicochile@gmail.com



Colegio de Profesores participa de seminario sobre financiamiento de la educación escolar

El pasado 17 de octubre el Colegio de Profesores participó de un seminario sobre financiamiento de la educación escolar, organizado por el Mineduc como parte de las actividades de una mesa de trabajo que sostiene con la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (Cones).

En el contexto de la discusión del proyecto de ley que crea el sistema de educación pública, la Cámara de Diputados aprobó una indicación que obliga al Ejecutivo a presentar durante el primer semestre de 2017 un proyecto de ley para modificar el actual sistema de financiamiento de la educación escolar. Como parte del proceso prelegislativo, el Mineduc ha desarrollado una mesa de trabajo con la Cones, de la cual surgió la necesidad de convocar a una jornada de reflexión a distintos actores del sistema escolar y a expertos para conocer sus críticas y propuestas en materia de financiamiento.

El encuentro tuvo lugar en el CPEIP el pasado lunes 17 de octubre y contó con la participación de José Corona, vocero nacional de la Cones; Cristián Bellei, investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la U. de Chile; y representantes del Banco Interamericano de Desarrollo, de la Asociación Chilena de Municipalidades y de la Asociación de Municipalidades de Chile. En representación del Colegio de Profesores participaron los miembros del Dpto. de Educación

y Perfeccionamiento, Guillermo Scherping y Sebastián Núñez.

La jornada comenzó con una exposición por parte del Mineduc en torno al estado actual del sistema de financiamiento de la educación escolar, destacándose que del presupuesto de la nación 10,7% se destina a la subvención escolar, lo que representa prácticamente el 50% de los recursos que llegan al Mineduc.

José Corona enfatizó la necesidad de terminar con el financiamiento a la demanda y avanzar en la definición de un sistema de financiamiento directo a los establecimientos escolares definido de acuerdo a las necesidades que presentan sus propios proyectos educativos. Remarcó que de esta forma se podrá recoger las particularidades socioeconómicas y culturales de los distintos territorios y asegurarles una continuidad en el tiempo.

Por su parte, Cristián Bellei se refirió al impacto que tuvo la imposición del financiamiento a la demanda en la consolidación del mercado de la educación y a la urgencia de realizar un estudio en torno a cuánto cuesta hoy en Chile educar.

La presentación del Colegio de Profesores estuvo centrada en argumentar que avanzar hacia la consolidación del derecho a la educación en el país implica recuperar el rol del Estado, ya que este tiene una responsabilidad ineludible frente a los ciudadanos. En esta línea, plantearon que “no puede el Estado condicionar el desarrollo de sus establecimientos y del sistema de educación pública a decisiones individuales. En consecuencia, la decisión de fortalecer la educación pública requiere

necesariamente terminar con el financiamiento a la demanda y establecer un sistema de financiamiento directo”.

En el ámbito de las propuestas el gremio planteó:

1) Desarrollar estudios para determinar los montos que recibirían los establecimientos, planteando que se deben tener en consideración al menos los siguientes elementos:

i) ubicación y proyecto educativo del establecimiento;

ii) tipos y características de estudiantes que acoge el establecimiento;

iii) capacidad instalada del establecimiento;

iv) capacidad de estudiantes que puede acoger el establecimiento, y

v) infraestructura y características de los trabajadores (profesionales, técnicos, auxiliares, etc.).

2) Desarrollar procesos de planificación de la oferta educativa en el nuevo sistema de educación pública, argumentando que “Actualmente, la oferta educativa, tanto pública como privada, no posee mayores niveles de organización o planificación, lo que ha generado un crecimiento de más de 2.000 establecimientos subvencionados en la última década y la existencia de lugares sin oferta pública en el país. El paso de un sistema basado en la demanda a uno basado en la oferta supone un cambio en la lógica de planificación de la oferta educativa, la que no es determinada por la iniciativa individual, sino a partir de las necesidades de los establecimientos y las capacidades existentes”. ▣



Colegio de Profesores dice No + AFP

El pasado 4 de noviembre, en el marco del Paro Nacional No + AFP, el Colegio de Profesores, junto a los asistentes de la educación, entregó mediante su presidente, Jaime Gajardo, una propuesta a la subsecretaria de Previsión Social, Jeannette Jara, para modificar el sistema de fondos de pensiones (AFP).

El documento presentado por el presidente del magisterio señalaba que si bien el gremio comprende que el problema de las pensiones afecta a los trabajadores y trabajadoras en su conjunto, hay características dentro de la profesión que hacen particularmente sensible este tema.

La primera de ellas es que este sistema de AFP discrimina brutalmente a las mujeres, las que representan alrededor del 72% del profesorado. El hecho de que se calculen sus pensiones mediante una tabla diferenciada, bajo el supuesto de que viven más que los hombres, lleva a las mujeres a extender su vida laboral hasta los 70 años en promedio, lo que convierte a Chile en el país de la OCDE en el que las mujeres jubilan más tardíamente.

La segunda característica guarda relación con el daño a las remuneraciones sufrido por los profesores en la década de los ochenta, situación reconocida internacionalmente por la OIT. Si bien todos los profesionales vieron disminuidos sus salarios durante la dictadura, el caso de los profesores y profesoras fue extremo, llegando a menos de un tercio de lo que ganaban hasta 1973. Además de esto, les cotizaron solo por el sueldo base, situación que afectó aún más sus jubilaciones.



Como medidas a implementar en el corto plazo, antes de crear un nuevo sistema de previsión social, el documento expresa: establecer un plan permanente de retiro, es decir, que el bono de incentivo al retiro sea permanente y no negociado año a año; buscar una salida a la reparación de la deuda histórica; terminar con la exigencia de los 10 años de servicio correlativos en un municipio o corporación para acceder a dicho plan de retiro y definir nuevos requisitos para acceder al bono poslaboral.

En relación a los principios que deben orientar el nuevo sistema de previsión social, el documento señala que “la gran mayoría de los chilenos que participaron en los debates constitucionales señalaron que el principio de la solidaridad debe orientar la nueva Constitución. Eso significa que el nuevo sistema de previsión social debe estar basado en la solidaridad y no en la lógica de la capitalización individual. El principio de la solidaridad se expresa en un financiamiento tripartito (trabajadores, empleadores y Estado) y en la creación de un fondo común, en donde los trabajadores activos financian a los pasivos”.

Como segundo principio se estableció en el documento que el Estado

debe asegurar la previsión social como un derecho mediante un sistema público; de este modo, no solo se recuperaría la responsabilidad del Estado, sino que además se terminaría con el negocio de las AFP.

En el terreno de las propuestas, el documento señalaba que el nuevo sistema debe tener las siguientes consideraciones para los profesionales de la educación: sistema de jubilación que reconozca las particularidades del ejercicio docente; jubilación por años de servicio; sistema de jubilación que ponga término a los aportes individuales; tasa de remplazo de al menos un 75% respecto de la última renta obtenida; el nuevo sistema de jubilación debe tender a mejorar las jubilaciones de los profesores que no entran a la carrera profesional docente; sistema de jubilación que, a diferencia del actual, no discrimine a las mujeres; y establecer un sistema diferenciado de pensiones para los docentes.

El encuentro terminó con un llamado del presidente del Colegio de Profesores a seguir trabajando para dignificar la profesión docente y para reconocer mediante una jubilación digna a los maestros y maestras que dedicaron su vida a la tarea de enseñar. **D**



Presidente del gremio expone sobre nueva educación pública ante Comisión de Educación del Senado

El pasado 29 de septiembre, el presidente nacional del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, expuso en la Comisión de Educación del Senado la postura del Magisterio sobre el Proyecto de Nueva Educación Pública.

Además de ratificar los cinco puntos planteados por la Asamblea Nacional para incidir sobre la tramitación del proyecto de ley (retorno al Estado; recuperación de la calidad de funcionarios públicos; saneamiento de deudas con los docentes; creación de una escuela democrática y eliminación del financiamiento a la demanda), el presidente del gremio se refirió a tres importantes temas: rol de la Dirección de Educación Pública (DEP); gobernanza de los Servicios Locales y autonomía escolar.

Respecto del rol de la DEP planteó que “la consecuencia de eliminar la Dirección de Educación Pública significará convertir este proyecto de ley en un mero cambio de administrador, más profesionalizado, pero sin la responsabilidad de acoplarse a un proyecto educativo de perspectiva nacional. Sin responsabilidad directa del Estado no podremos construir jamás un

sistema nacional de educación pública. Esta perspectiva nacional no es incompatible, como algunos pretenden, con la descentralización, ya que lo que se busca mediante ella es particularizar las políticas y programas nacionales en atención a las necesidades locales, y en ningún caso negar la responsabilidad estatal”.

En relación al segundo tema, el presidente del gremio convocó a los asistentes a recordar lo sucedido con el proyecto de desmunicipalización presentado durante la administración de Sebastián Piñera y el rechazo transversal que provocó la creación de agencias locales, basadas en lógicas empresariales más que en la tradición del servicio público. Al respecto planteó que “para poder garantizar derechos sociales como la educación pública, con visión de futuro, moderna y a la altura de los desafíos del Chile de hoy, es necesario superar la noción de gerencia y pensar en comunidades educativas que aprendan de sus experiencias. Este es el tránsito que están haciendo los países desarrollados y es hacia donde deberíamos avanzar”.

Finalmente, al referirse al tercer punto, señaló que la autonomía escolar no debe comprenderse bajo las lógicas de la gerencialización, sino de la democratización de los establecimientos escolares. Esto implica transformar a los equipos directivos en líderes peda-

gógicos, ya que “el gerencialismo en la gestión escolar marcha a contrapelo de lo que se ha legislado en el sistema de desarrollo profesional docente, por cuanto esta ley abre la posibilidad, y en gran medida exige, que el cuerpo docente paulatinamente se vaya transformando en una comunidad profesional de aprendizaje. Para un desarrollo profesional que considera como elemento fundamental el trabajo colaborativo, los equipos directivos no deben operar como gerentes o capataces, sino como líderes pedagógicos que se integran horizontalmente a sus comunidades educativas”. Para terminar este punto el presidente del gremio planteó a la audiencia la siguiente interrogante: “¿Qué objeto tiene invertir más de dos mil millones de dólares en el desarrollo profesional docente, si por otro lado estamos promoviendo políticas que apuntan precisamente a lo contrario, que promueven la desprofesionalización?”.

En la sesión participaron los senadores Ignacio Walker, presidente de la Comisión, Fulvio Rossi, Ena Von Baer y Andrés Allamand, y además del presidente del Magisterio expusieron el exministro de Educación, Harald Beyer, el exsubsecretario de Educación y exministro de Cultura, José Weinstein, la académica Dagmar Raczynski, y representantes de asociaciones de exalumnos de colegios emblemáticos. **D**



En acto solemne se celebró el día del profesor

En la Biblioteca Nacional se conmemoró el Día del Profesor y Profesora, en una ceremonia encabezada por el presidente del Magisterio, Jaime Gajardo, que acompañó por dirigentes nacionales y regionales, autoridades de gobierno, parlamentarios y profesores de la región Metropolitana, entregó un afectuoso saludo.

Emotivo fue también el momento en que se galardonó al dirigente más longevo de la organización, el profesor Hugo Bolívar, quien con 89 años continúa ejerciendo la actividad gremial. “Siento que estos años no han sido en vano, han sido un crecimiento personal y eso permite seguir luchando. Llevo toda mi vida siendo dirigente,

desde la Unión de Profesores hasta el Colegio, y recibo con mucho cariño y aprecio este reconocimiento”, expresó Bolívar.

El conductor del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, se refirió a la nueva ley de desarrollo docente como un avance en que, si bien no se alcanzó todo lo que se quería, “logramos avances significativos y nos deja en un mejor pie para continuar mejorando la situación de los profesores y profesoras del país”.

Por su parte, la subsecretaria de Educación, Valentina Quiroga, destacó que “este es un día especial y distinto al de otros años, porque la Carrera Docente ya es una realidad y esperamos que sea un paso definitivo para situar a la profesión docente en el lugar que merece en nuestra sociedad. El país ha

dado el paso para reconocer a nuestros profesores y profesoras”.

Al evento asistieron la subsecretaria de Educación, Valentina Quiroga, el senador Ignacio Walker, las diputadas Camila Vallejo y Cristina Girardi, los dirigentes del gremio, Juan Soto, Sergio Gajardo, Bárbara Figueroa, Lilia Gallegos, Alejandra Torres, el seremi de Educación, Ricardo Pacheco, el presidente de Servima, Bernardo Jorquera, el gerente de la Clínica Hospital del Profesor, Mario Miranda, entre otros.

Tanto la presidenta de la República, Michelle Bachelet, como la ministra de Educación, Adriana Delpiano, se excusaron de asistir debido a que el acto oficial del Gobierno era a la misma hora, no obstante, Bachelet envió un video en el que homenajeó el esfuerzo y cariño con el que cada día los docentes construyen el futuro de nuestros niños, enfatizando que “si existe un lugar en el que se siembra porvenir sin descanso es en la sala de clases; si hay un lugar donde el trabajo de hombres y mujeres impacta tan directamente en el tipo de convivencia que podemos tener como país, es en los pasillos y patios de nuestras escuelas y liceos”. También enviaron sus saludos el Arzobispo de Santiago, Cardenal Ricardo Ezzati, los ministros Claudia Pascual, Marcos Barraza, Alberto Undurraga, los senadores de la República Manuel Ossandón Irrázaval y Andrés Allamand, entre otros. ▣





Magisterio participa en marcha por la memoria de los profesores víctimas de la Dictadura

Tal como se hace todos los 11 de septiembre, el Colegio de Profesores marchó pacíficamente hacia el Cementerio General para honrar la memoria de las miles de víctimas de la Dictadura.

En la ocasión, el presidente del Magisterio, Jaime Gajardo, junto con recordar sentidamente la pérdida de 136 profesores, expresó que como Colegio el objetivo de estar ahí es acompañar estas nobles causas y condenar los crímenes de lesa humanidad. Así también, expresó

que “estamos pidiendo y nos hacemos parte junto a todo el movimiento social y a la Agrupación de Detenidos Desaparecidos de seguir insistiendo por verdad y justicia, y porque se conozcan todos los casos que aún permanecen encubiertos”. Además,

“repudiamos que se le haya dado la libertad a Guillermo González Betancourt, quien es uno de los que apareció en los degollamientos a los profesores. Eso es querer amnistiar crímenes que no son amnistiables, y no puede ocurrir esta situación”. 



SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2017

VALOR POR 3 NÚMEROS: DENTRO DE CHILE	\$ 9.000.- (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
	\$ 12.000.- (NO COLEGIADOS)
INTERNACIONAL:	US\$ 35.- (AMÉRICA LATINA)
	US\$ 55.- (RESTO DEL MUNDO)



Para cursar una suscripción nacional o internacional debes llenar el formulario "Suscripción a revista impresa", disponible en www.revistadocencia.cl, o bien comunicarte con Rosa González, llamando al (56-2) 24704206 o escribiéndole a rositag@colegiodeprofesores.cl. La revista también se puede adquirir directamente en Moneda 2394, 2do. piso, Santiago, Chile.

Visita nuestra web www.revistadocencia.cl.



¿Cuánta tierra necesita un hombre?

Autor: **Annelise Heurtier.**

Adaptación de un cuento de León Tolstói.

Ilustraciones: **Raphaël Urwiller**

Barcelona: Ediciones Ekaré, 2016

“Sobre su parcela de tierra en el oeste siberiano, el campesino Pahom vive con su mujer y sus tres hijos...”: así comienza la historia de una familia de campo, cuyo padre siente que necesita más tierras para alcanzar la felicidad. Aprovechando la venta de un terreno colindante, Pahom, con esfuerzo, compra una parte, pero no cumple su anhelo de felicidad, pues los animales de sus vecinos llegan a comer allí, lo que lo enemista con el resto del pueblo.

Al dar albergue a un extranjero, Pahom se entera de un lugar donde la tierra es más fértil y abundante, por lo que decide mudarse allí con su familia para seguir buscando la ansiada felicidad; por momentos cree que la ha obtenido, ya que le va muy bien, pero pronto vuelve a necesitar más para ser feliz.

Seducido por las historias de un mercader, Pahom viaja en soledad hasta donde los baskires para obtener aún más tierras, las que le son

ofrecidas a un módico precio y con la sola condición de recorrer a pie, de ida y vuelta y hasta antes del atardecer, la extensión que él quiera poseer. Esta tentadora oferta será el mayor desafío para las intenciones de Pahom.

En este cuento coexisten la ambición, la inconformidad ante la vida y la búsqueda de lo material. La felicidad, a la que todo ser humano aspira, se obtiene para Pahom solo en la posesión de tierra, en la producción y acumulación de riqueza.

Basado en un relato original de León Tolstói, el cuento nos permite acceder a un mundo retirado de la ciudad, bucólico y extenso, donde la naturaleza, el campo y el trabajo de la tierra son tan protagonistas como el mismo Pahom; las ilustraciones apaisadas contribuyen sobremedida a este imaginario, donde la mirada del campesino sueña y proyecta, contando y multiplicando en su mente animales, granos y tierras. El uso de la serigrafía y las referencias al diseño gráfico ruso de la primera mitad del siglo XX nos trasladan a la estética de la Unión Soviética. Por su parte, los tonos cálidos y anaranjados sumergen al lector en una atmósfera de melancolía y angustia, como si fuéramos el propio protagonista buscando desesperada-



mente la felicidad antes de que llegue el atardecer.

En definitiva, esta breve pero conmovedora historia recuerda, sin duda, a la clásica fábula de la lechera, quien divaga entre sueños de riqueza y rompe su cántaro con leche que la llevaría al éxito. Al igual que en esa narración, el protagonista no disfruta ni aprovecha lo que ya tiene, aspirando siempre a más y perdiendo la oportunidad de ser feliz con poco, con lo simple. Por ello, el cuento de Heurtier puede utilizarse para trabajar en la escuela en base a los contextos de vida de cada niño y niña, para reflexionar sobre la felicidad, el inconformismo y la valoración que la sociedad da a lo material.

Por **Sebastián Muñoz Pozo**
Profesor de Lenguaje
y Comunicación. Licenciado en
Literatura



20 años

de revista
Docencia

1996 - 2016

Desde 1996
contribuyendo al
pensamiento
político-pedagógico

- › Análisis crítico de políticas
- › Reflexiones pedagógicas y del quehacer docente
- › Investigaciones académicas
- › Experiencias educativas



Docencia



COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.

Es esta edición...

La desestabilización administrativa en Chile.
La reforma educativa: ¿cumpliendo el propósito o no?
Perspectiva del Ministerio de Educación y Carrera 2016.

Apoio técnico-