

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 incomprensión 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 arrive-t-il 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.