



Prácticas en un espacio de trabajo colaborativo docente: “Reproducir para Resistir”

Practices in a collaborative workspace for teachers in Chile: “Reproduce to Resist”

María Isabel Reyes-Espejo
Corina Úrsula González-Weil
Andoni Patricio Arenas-Martija
Raimundo Lorenzo Salas-Cortés

Romina González-Benavente
Consuelo Ignacia Otárola Neira
Daniela Andrea Rojas-Rojas
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

Desde una perspectiva socio-crítica comunitaria, en este estudio visibilizamos las prácticas de resistencia y/o reproducción al sistema educativo neoliberal chileno que se despliegan en un espacio de trabajo colaborativo docente en el área de ciencias. Recurrimos a la etnografía crítica, desplegada en las técnicas de observación participante, entrevista semiestructurada y grupo de discusión. Mediante un análisis cualitativo de contenido, se identifican dos ejes para abordar las prácticas desplegadas en el espacio de trabajo colaborativo: prácticas organizativas y prácticas pedagógicas. Los/as docentes identifican que el sistema educativo que contextualiza su trabajo impide que las prácticas colaborativas se expresen y predominen en el espacio, dado que sus demandas evaluativas los oprimen, distanciándolos de las actividades que se gestan en el espacio colaborativo. Concluimos que las prácticas de reproducción y resistencia coexisten en el devenir del grupo, instaurándose como una dicotomía aparente que los obliga a “reproducir para resistir”.

Palabras clave: Educación; Personal Docente; Sistema Educativo Neoliberal; Trabajo Colaborativo Docente

Abstract

From a social-critical community perspective, in this study, we make visible the practices of resistance and/or reproduction to the Chilean neoliberal educational system that are deployed in a collaborative workspace for teachers in science. We resorted to critical ethnography, deployed in the techniques of: participant observation, semi-structured interview and discussion group. Through a qualitative analysis of content, two axes are identified to address the practices deployed in the collaborative workspace: organizational practices and pedagogical practices. Teachers identify that the educational system that contextualizes their work prevents collaborative practices from being expressed and predominant in the space, given that their evaluative demands oppress them, distancing them from the activities that are developed in the collaborative space. We conclude that the practices of reproduction and resistance coexist in the group's evolution, establishing themselves as an apparent dichotomy that forces them to “reproduce in order to resist”.

Keywords: Education; Educational Personnel; Neoliberal Education System; Collaborative Teacher Work

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han experimentado transformaciones profundas en los sistemas educativos a nivel mundial. En el marco de los procesos de modernización de los sistemas tradicionales, catalogados de ineficientes y rudimentarios, se han desarrollado reformas educativas que fomentan lógicas privatizadoras, mercantiles y gerenciales; fenómeno que ha sido denominado en la literatura como la neoliberalización de la educación (Slachevsky, 2015). En este contexto, la idea de que las escuelas promuevan procesos de emancipación en las comunidades a través del conocimiento aparece como obsoleta, ante un escenario que se focaliza en tecnologías administrativas y de gestión (Cornejo, 2012; Slachevsky, 2015).

En Chile, este proceso se comienza a implementar a mediados de 1977 por la dictadura cívico-militar (1973-1990), convirtiéndose progresivamente en uno de los pilares del modelo socioeconómico (Parcerisa y Falabella, 2017). El nuevo sistema educativo prometía mejorar la calidad de resultados de aprendizaje y equidad en la educación, como una manera de garantizar que los/as estudiantes alcanzaran un nivel mínimo de competencias (Parcerisa y Verger, 2016). Sin embargo, diversos estudios evidencian que estas nuevas políticas terminaron generando una segregación socioeducativa en la oferta laboral (Bellei, 2015; Sisto, 2012; Slachevsky, 2015). Con ello, el mérito individual se instituye como un modelo de justicia social que responde a lógicas mercantilistas y clientelares asociadas a demandas de calidad en educación (Slachevsky, 2015). Por consiguiente, se plantea que el mayor logro de la implementación del modelo neoliberal fue atentar contra la idea de educación pública y poner en jaque la educación como bien social, transformándola en un bien de consumo.

En este escenario, los/as docentes se encuentran supeditados a cumplir con un desempeño individual basado en estándares y evaluaciones que certificarían determinados logros preestablecidos, centrando su quehacer en incentivos que demarcan sus competencias a nivel técnico y (re)configuran sus identidades en lógicas de emprendimiento individual (Sisto, 2012). Como efecto de lo anterior, se plantea que ha aumentado notoriamente la competencia entre docentes, implicando múltiples consecuencias en su bienestar individual y colectivo. Emerge, entonces, el concepto de malestar docente para referirse a la desmotivación y descontento laboral, junto a una disminución del tiempo para desarrollarse en su vida personal, entre otros aspectos (Cornejo, 2009; Gaete et al., 2017). Particularmente, se ha documentado que la multiplicidad de labores que cumplen los/as docentes producen consecuencias en su salud: agotamiento y distancia emocional, sensación de falta de logro y el padecimiento de diversas dolencias a nivel psicológico (Cornejo, 2009; Lizana et al., 2020; Zuñiga-Jara y

Pizarro-León, 2018). Asimismo, se plantea que se ha producido una fragilización y fragmentación de las relaciones comunitarias entre los/as docentes, perdiendo espacios públicos y puntos de encuentro (Castro et al., 2012).

Afortunadamente, ante este modelo hegemónico, existen fisuras que se manifiestan en las prácticas cotidianas de maestros, asociaciones gremiales, ONG y otras organizaciones comunitarias, mostrando que otros modos de acción son posibles en pro de una transformación social. Asimismo, existen movimientos que defienden la creación de espacios colaborativos para trabajar en conjunto, postulando que son un apoyo fundamental a la labor docente y favorecen el aprendizaje de los/as estudiantes (González-Weil et al., 2014; 2021; PRETeC, 2018).

El trabajo colaborativo propicia la reconfiguración de los lazos sociales y las redes de apoyo que determinan el bienestar de las personas (Reyes et al., 2019). Vale decir, se plantearía como una alternativa ante el escenario que ha configurado el neoliberalismo, permitiendo aliviar la carga que produce el sistema en los/as docentes a partir de la reflexión y la contención respecto a su quehacer (Calvo, 2014; Vaillant, 2016).

Aprender de manera colaborativa implica trabajar de manera conjunta para solucionar problemáticas en común, donde se vela por la participación de todo el colectivo por sobre los intereses individuales, y se concibe al/la profesor/a como alguien capaz de construir su propio conocimiento a través del aprendizaje entre pares (Calvo, 2014; González-Weil et al., 2014, 2021). Así, se propicia un quehacer compartido que aporta al desarrollo docente en tres ámbitos: a) fomentando la autoobservación de las propias prácticas y su contexto; b) ampliando el conocimiento sobre el uso de nuevas estrategias de enseñanza; y c) motivando al cambio del propio quehacer mediante la validación de la experiencia de los pares (González-Weil et al., 2014). Como consecuencia, los espacios colaborativos promueven un lugar para un desahogo transformador en los docentes, significado como el constante intercambio de emociones, historia, conocimiento y expectativas, permitiendo momentos de reflexión, contención emocional y búsqueda de alternativas a problemas pedagógicos comunes (Aparicio y López, 2019). De este modo, las prácticas docentes se constituyen en un escenario de investigación relevante para conocer la incidencia que puede tener el desarrollo de un trabajo colaborativo.

Siguiendo a Silvia Gherardi (2009), reconocemos el concepto de práctica como una construcción permanente entre el hacer y el conocer, que da unidad a un grupo y su aprendizaje se realiza en el marco de las interacciones sociales. Corresponde a un fenómeno que da cuenta de una realidad histórica y local concreta que fluye a través de cuerpos animados y la materialidad que los circunda

(De Souza, 2013). Las prácticas conformarían una comunidad (y no al revés) en la medida que integran la experiencia de aprendizaje de sus miembros en el marco una acción situada que transcurre en un tiempo-espacio determinados y que es socialmente reconocida como un modo de organización (Gherardi, 2009). Por tanto, las prácticas se constituyen alrededor de la idiosincrasia de un grupo en particular y es, justamente en ese proceso, que éstas adquieren sentido.

En este contexto, los conceptos de reproducción y resistencia sirven para demostrar analíticamente la tensión que existe entre las prácticas basadas en la ideología del sistema educativo neoliberal y otras que se le oponen para actuar hacia un bienestar grupal. Así, la reproducción se establece como principal función de las escuelas dentro de la ideología dominante, distribuyendo y legitimando la forma de conocimientos, los valores, el lenguaje y las conductas que forman parte de una cultura hegemónica (Giroux, 1983). Sin embargo, estas teorías omiten la capacidad de resistencia de los/as sujetos, invisibilizando las contradicciones y luchas que existen dentro de las escuelas. Henry Giroux plantea que, para analizar las complejas relaciones entre las escuelas y la sociedad dominante, es importante comprender que los establecimientos escolares son sitios caracterizados por culturas subordinadas y dominantes, existiendo una pugna constante entre circunstancias que favorecen la ideología del poder hegemónico y otras que fomentan la resistencia de manera consciente e inconsciente (Giroux, 1983; 2002; 2005).

La interacción entre docentes, identificados como una parte crucial para el funcionamiento de las políticas educativas, se constituye en un espacio fundamental para analizar las complejas relaciones entre la escuela y la sociedad dominante (Fardella, 2013). Entonces, para comprender el trabajo que realizan los docentes en la cotidianeidad y las relaciones que existen entre sus prácticas y el sistema social, la observación de las prácticas de reproducción y resistencia se constituyen en una herramienta analítica que permite abordar lo que ocurre en la esfera micro social en el funcionamiento grupal.

La teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970) señala que la reproducción cultural se lleva a cabo a través de la acción pedagógica, que tiende a reproducir la estructura del capital cultural de la clase social en que se enmarque el establecimiento educacional. La acción pedagógica sitúa a los docentes como responsables de la enseñanza desde una lógica de obediencia que perpetúa los hábitos, valores y normas catalogadas como correctas desde la cultura dominante, conformándose el/la docente como una autoridad institucional reconocida que es capaz de implantar las reglas del modelo imperante (Bourdieu y Passeron 1970). Así, entenderemos que las *prácti-*

cas de reproducción son discursos, actos, situaciones que se articulan desde lógicas hegemónicas que, en este caso, son las neoliberales, como, por ejemplo, la eficiencia, la competencia y el mérito en el contexto escolar.

Por otro lado, el concepto de *prácticas de resistencia* se comprende como aquellas conductas de oposición, que nacen de un interés emancipatorio que busca desarticular formas de dominación explícitas o implícitas en los diferentes sistemas sociales. En el caso escolar, por lo tanto, responden a intereses políticos relacionados con las relaciones desiguales de poder (Giroux, 1992). Carla Fardella (2013) plantea que las prácticas de resistencia pueden presentarse de diferentes maneras, a través de acciones, gestos, pensamientos, actitudes, significados y frases. Complementariamente, Giroux (1998) plantea que una conducta puede ser conceptualizada como resistencia al vincular las interpretaciones que los propios sujetos le otorgan y en el contexto histórico específico en que éstas se desarrollan.

En base a estos antecedentes, surge el interés por observar cómo, dentro de un contexto educativo, se desarrollan prácticas que reproducen y/o resisten al modelo imperante en la educación chilena. Particularmente, considerando que existen espacios alternativos en los que los docentes apuestan por desarrollar y fomentar un trabajo de colaboración, nos preguntamos por la incidencia que han tenido las políticas públicas educativas basadas en los sistemas de rendición de cuentas, lógicas evaluativas e incentivos de desempeño del logro. Contingentemente, nos focalizamos en observar las prácticas de un grupo de profesores de ciencias en un establecimiento educacional de la ciudad de Valparaíso (Chile) que ha optado por crear un espacio de trabajo colaborativo, preguntándonos: *¿cuáles son las prácticas de reproducción y/o resistencia al sistema educativo neoliberal que manifiestan y significan un grupo de docentes que conforman un espacio de trabajo colaborativo en ciencias?*

METODOLOGÍA

Epistemología y tipo de estudio

Esta investigación se encuadra en el paradigma sociocrítico, que comprende la realidad como una praxis que orienta el conocimiento hacia la transformación desde la comunidad (Carrasco, 2010). Desde este reconocimiento, la investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo e inductivo (Cazau, 2006) que busca especificar, situadamente, las características de las prácticas de reproducción y resistencia al modelo educativo neoliberal en el contexto nacional. Para ello, recurrimos al enfoque cualitativo, ya que se pretende comprender la

realidad social de las personas desde la percepción que tienen de su propio contexto (Quecedo y Castaño, 2002).

Participantes

Los/as participantes fueron seis docentes (tres mujeres y tres hombres, en el rango de treinta a cuarenta y cinco años) responsables de las asignaturas de matemáticas, física, química y biología. Desde el año 2017 se reúnen periódicamente una vez a la semana para trabajar en conjunto, conformando un espacio de trabajo colaborativo en un establecimiento educacional particular subvencionado de Valparaíso. Con este grupo se trabajó desde mayo a diciembre del año 2019.

Diseño de investigación

La investigación se fundamenta en la etnografía crítica (Valdez, 2012); estrategia que permite insertarse en una comunidad para observar lo que acontece, buscando analizar conceptos cargados políticamente con el propósito de desenmascarar las estructuras sociales dominantes, para así aportar al cambio social (Escribano, 2008). El diseño etnográfico, en este sentido, contribuye a situar el estudio de las prácticas, entendiendo también que se pueden comprender aspectos que son omitidos y contradictorios, además de difíciles de verbalizar respecto a un fenómeno, como lo son las prácticas de reproducción y resistencia (Fardella, 2013).

Técnicas y estrategias de producción de información

La producción de información se realizó recurriendo a tres técnicas fundamentales: la observación participante, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. En primer lugar, las observaciones constituyen la recogida de datos en el contexto natural de la comunidad a investigar, implicando una interacción social con los/as investigadores/as (Quecedo y Castaño, 2002). Los datos observados se registraron a través de notas de campo, uno de los procedimientos más comunes y tradicionales que se utilizan en contextos de enseñanza. Durante los meses de mayo a octubre de 2019, se llevaron a cabo ocho observaciones focalizadas en registrar relaciones docentes, dinámicas de funcionamiento grupal, silencios y turnos de habla. La observación fue llevada a cabo por dos miembros del equipo de investigación, quienes participaron de las reuniones semanales del grupo.

En segundo lugar, se recurrió a la entrevista semiestructurada, en tanto se define como una estrategia fundamental en las etnografías escolares (Álvarez, 2011), siendo una herramienta flexible, dado que se conforma por una guía de preguntas que pueden adaptarse a los sujetos (Díaz et al., 2013). En total, se

realizaron cuatro entrevistas individuales a docentes, abordando los siguientes tópicos: consideraciones individuales respecto al espacio de trabajo colaborativo, motivaciones para participar de él, proyecciones pedagógicas, efectos del espacio colaborativo en las prácticas docentes y el aprendizaje de los/as estudiantes. A partir de estas entrevistas, se logró identificar de manera incipiente algunas características y dinámicas que conforman el espacio de trabajo colaborativo, así como significaciones que otorgan los/as docentes a sus prácticas. Las entrevistas fueron realizadas por miembros del equipo de investigación, grabadas y transcritas textualmente para resguardar la veracidad de los datos obtenidos.

Finalmente, se recurrió a la técnica del grupo de discusión, la cual destaca en el diseño etnográfico crítico, porque permite reflexionar a los/as docentes sobre sus propias prácticas, dando posibilidad a un cambio en el futuro. Esta técnica se basa en un encuentro comunicacional entre los/as sujetos/as investigados (Alonso, 1996), utilizado para esclarecer cuáles prácticas —de las que se identificaron a través las observaciones y entrevistas previas por el equipo de investigación— podrían ser significadas como de reproducción y/o resistencia.

El grupo de discusión fue realizado en el mes de diciembre de 2019 y participaron cinco de los/as seis docentes. Con ello se logró acceder a los discursos y significaciones que los/as docentes establecen sobre sus propias prácticas, pudiendo así clasificarlas, cuestionarlas y caracterizarlas con mayor profundidad. Este espacio sirvió como una primera instancia de devolución de los hallazgos a los/as participantes, buscando que fuera de utilidad en la construcción y reflexión de la significación del espacio colaborativo de trabajo. En este sentido, se constituyó en una estrategia que agrega rigor desde una lógica de *credibilidad*, que implicó escuchar de manera activa a los informantes, llegando a co-construir resultados que sean reconocidos por éstos (Rada, 2007).

Estrategia y proceso de análisis de la información

El corpus de información recolectada se abordó mediante un análisis cualitativo de contenido, en donde los pasos más relevantes consistieron en el desarrollo de categorías, las que representan el momento en el que se vincula la información, incorporando la perspectiva crítica en el estudio y, por consiguiente, el paso fundamental para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas (Cáceres, 2003). Primero, se realizó una sistematización de las tres observaciones iniciales, con la finalidad de crear categorías que guiaran el posterior análisis. Es importante destacar que este proceso fue dirigido por el criterio de *reflexividad*, buscando evitar posibles sesgos al invitar a la autoconciencia de los supuestos y creencias propias (Calderón, 2009).

Luego de la finalización del proceso de observación de campo, y siguiendo un criterio de saturación de contenidos recogidos en observaciones y entrevistas, se dio paso a la construcción final de categorías, las que inicialmente fueron agrupadas en *prácticas de reproducción y resistencia*. Posteriormente, esta categorización se trabajó en reuniones grupales del equipo, cruzando toda la información surgida en la investigación, lo que permitió identificar prácticas específicas de los/as docentes en el espacio, las que se agruparon en *prácticas organizativas* y *prácticas pedagógicas*, a las cuales se subsumieron las categorías anteriores. Finalmente, esta categorización fue presentada en el grupo de discusión a los participantes, buscando validar los resultados según las significaciones que le otorgaban los/as docentes a sus propias prácticas en el espacio de trabajo colaborativo.

Aspectos Éticos

Considerando el derecho de la comunidad de contar con información que sea transparente y clara acerca del proceso de investigación, además de tener la libertad de aceptar o rechazar la propuesta de trabajo (Olivares et al., 2018), se realizó un proceso de consentimiento informado, que garantizó la voluntad de participación y solicitud de permiso para concretar las distintas etapas del proceso de investigación. Asimismo, se procuró la entrega de resultados de manera constante y más allá del producto final del trabajo de investigación, entendiendo que los participantes tienen el derecho de conocer los efectos de la intervención (Olivares et al., 2018) y que, al entregarle conocimiento sobre sus prácticas, podían tomar decisiones que contribuyeran a mejorar su quehacer en el espacio de trabajo colaborativo.

RESULTADOS

En términos descriptivos, los resultados se han organizado en dos categorías que sistematizan las prácticas docentes en el espacio colaborativo: 1) Prácticas organizativas; y 2) Prácticas pedagógicas. Por un lado, las prácticas organizativas se definen como acciones, discursos y dinámicas que organizan el espacio de colaboración y representan la forma de relacionarse como grupo. Por otro lado, las prácticas pedagógicas se entienden como acciones, discursos y dinámicas que representan el quehacer docente de los/as integrantes del grupo, es decir, aquellas prácticas que se refieren al trabajo realizado en el aula de clase, pedagógicamente.

Para responder a la pregunta de investigación, estas dos grandes categorías de prácticas se clasificaron en función a si reproducen o resisten al sistema educativo neoliberal, conformándose así cuatro subcategorías: 1) Prácticas organiza-

tivas de reproducción; 2) Prácticas organizativas de resistencia; 3) Prácticas pedagógicas de reproducción; y 4) Prácticas pedagógicas de resistencia; las que serán caracterizadas a continuación.

Prácticas Organizativas de Reproducción

Se constituyen en prácticas que organizan el funcionamiento del espacio y que se supeditan a las demandas del sistema educativo neoliberal. Sus características son el individualismo, la priorización de las demandas del sistema educativo y la evasión de los sentimientos. Estas prácticas no poseen una intención consciente de reproducir el sistema, es decir, no se articulan de manera consensuada, ni tampoco se manifiestan de manera explícita. Se representan en acciones como: dificultades para concretar la planificación del grupo, el ejercicio del liderazgo concentrado en una persona, el uso indiscriminado del teléfono celular, la revisión de pruebas y el dibujar/anotar en los cuadernos mientras los demás compañeros/as dialogan en el grupo.

Algunas prácticas organizativas de reproducción son evaluadas como obstaculizadores de la organización y desarrollo del grupo, en tanto dificultan la participación, el compromiso y crecimiento de todos los participantes. Así, aparecen dificultades para concretar los objetivos que se delimitan previamente para llevar a cabo en las sesiones de trabajo conjunto. Esto se justifica a partir de la sobrecarga laboral, que sería un factor que interfiere en su planificación, tal como puede ser observado en la siguiente cita:

Son tantas las cosas que se hacen en el colegio que cuesta ser constante, incluso ahora somos constantes con el tiempo, porque está el lunes a las 14:20 [horario de reunión del grupo], pero no hemos sido constantes con el tema que estamos trabajando, no se alcanza a terminar un tema y estamos empezando el otro, eso como que habría que regularlo, quizás no hacer tanto, hacer uno, un tema y terminarlo y luego ver el otro. (Entrevistada n.º 3, entrevista personal, junio de 2019)

Esta práctica ocurre dado que los/as docentes modifican la planificación del grupo en función de las demandas que les impone arbitrariamente el establecimiento educacional, postergando las actividades consensuadas previamente en el grupo. En este sentido, es considerada una práctica de reproducción del sistema neoliberal pues, sumado a la falta de tiempo que tienen para trabajar colaborativamente, en este espacio se permean las necesidades inmediatas del contexto relacionadas con demandas de tipo evaluativo o curricular.

Lo anterior se relaciona también con el ejercicio de algunas conductas de escape individual en el grupo que dificultan la fluidez de la reflexión en el espacio de trabajo colaborativo. Corresponden a prácticas en las que, momentánea-

mente, desligan su participación para llevar a cabo una acción de tipo individual como revisar pruebas, utilizar el teléfono, leer un libro o dibujar o anotar en el cuaderno, sin percatarse de la interferencia que realizan. La siguiente cita lo expone:

Nosotros mismos destinamos tiempos de reunión para poder hacer trabajo personal, porque no nos alcanzaba el tiempo para poder terminar... no sé, el fin de semestre de hacer los informes, de hecho, algunos llegaban a la reunión revisando pruebas. Y eso hacía que se desconectarán, y al desconectarse la cuestión no fluía, ya... porque estaban urgidos por otra cosa; por cumplir en cuerpo, pero no estaban conectados, no estaban activos en lo que se estaba haciendo y eso, finalmente, yo lo siento como una pérdida de tiempo porque no te permite participar ni trabajar de manera colaborativa. (Grupo de discusión, diciembre de 2019)

Estas conductas de escape se identifican como contradictorias u obstaculizadoras del trabajo colaborativo. El denominador común es desvincularse del trabajo con el grupo, lo que se evidencia como una falta de compromiso que repercute en la organización y fluidez de éste. En este sentido, son categorizadas como una práctica de reproducción, ya que no permiten que las dinámicas colaborativas puedan desarrollarse.

En estrecha vinculación con lo anterior, se identifica la reserva de opiniones y evaluaciones respecto a la participación y comportamiento en el espacio de trabajo colaborativo. Esta práctica surge en referencia a evitar generar situaciones de tensión en el grupo con el propósito de no afectar su funcionamiento, tal como se puede apreciar en la siguiente cita:

De hecho, yo pensé hablarlo con algunos, aparte. Pero el tema es, por ejemplo, que lleguemos tarde, que no empecemos, entonces uno igual empieza a interpretar acciones y antes de decir “sabes qué pienso esto...”, mejor yo dije voy a seguir observando porque esto tiene que fluir como el año pasado, entonces, como para no dar esa densidad al asunto. (Grupo de Discusión, diciembre de 2019)

La omisión de opiniones y puntos de vista en torno al funcionamiento del grupo es vista como una práctica de reproducción que impide la emergencia de la reflexión, el diálogo compartido y el cuestionamiento o la crítica constructiva en torno a las dinámicas que favorecen u obstaculizan el trabajo colaborativo. Con ello, se reproduce una lógica de funcionamiento que promueve el sistema educativo neoliberal, ya que los/as docentes se restan (y restan al grupo) de posibilidades de crecimiento y debate. En este sentido, se tiende a perpetuar una dinámica que evita el conflicto, en torno a la cual se tienden a normalizar las conductas individuales de escape.

Finalmente, en la dinámica grupal se identifica un liderazgo que se concentra en un docente en particular y es quien convoca la mayor parte de las iniciativas y acciones de trabajo en el grupo. Contextualmente, se considera una práctica de reproducción, pues sitúa la dinámica y funcionamiento del grupo en una lógica de dependencia, impidiendo que los/as demás docentes desplieguen y se hagan responsables del ejercicio de un liderazgo de tipo colaborativo.

Cabe destacar que estas prácticas organizativas de reproducción permanecían inadvertidas por el grupo y que, al visibilizarlas, posibilitaron una toma de conciencia del trabajo grupal, lo que fue valorado positivamente.

Prácticas Organizativas de Resistencia

Corresponden a una serie de prácticas que organizan el espacio de trabajo colaborativo y representan la manera de articularse como grupo, situándose en oposición a las lógicas neoliberales. A diferencia de la categoría anterior, estas prácticas se despliegan de manera consciente en el grupo, es decir, evidencian una intención consciente y reflexiva de resistir a las presiones que ejerce el sistema educativo neoliberal. Se constituyen en prácticas que organizan el espacio de trabajo colaborativo a partir de acciones como el encuentro entre personas, la contención grupal y el trabajo conjunto. Así, esta categoría se despliega en prácticas que son significadas como estrategias de socialización conjunta y sentida de experiencias que otorgan contención y ayuda mutua en el grupo.

En primer lugar, se identifica la práctica de compartir las experiencias de aula entre docentes en el espacio colaborativo, aportando en el ámbito pedagógico a cada profesional. Al respecto una de las participantes plantea:

Más que nada lo veo como un espacio de compartir experiencias, de ver en qué está el otro, de ver qué opina el otro y de pedirle ayuda al otro, de que el otro pueda ver cómo tú trabajas, que pueda ver tu clase, cómo resolver ciertos problemas, ahora, por ejemplo, planificamos el segundo semestre entre todos. (Entrevistada n.º 1, entrevista personal, mayo de 2019)

A partir de lo anterior, el intercambio de experiencias permite la reflexión de las prácticas docentes y la construcción en conjunto sobre su quehacer. Es decir, los compañeros del grupo son vistos como personas que pueden ayudar a resolver ciertos problemas y a planificar en conjunto. Al compartir experiencias, se produce una dinámica de retroalimentación que facilita el reconocimiento de "otras formas de realizar las clases o resolver problemas con la ayuda del/la otro/a". Con ello, se reconoce su potencial para mejorar los resulta-

dos de aprendizaje de los/as estudiantes, a partir de la creación de nuevas metodologías de trabajo en el aula.

Por otro lado, el espacio colaborativo se vislumbra como un lugar acogedor y de valoración afectiva en donde no existe la competencia entre colegas y se constituye en una zona de contención que promueve la salud mental de los/as participantes. Concretamente, es visto como un espacio de desahogo que les permite sobrellevar las exigencias que les impone el sistema educativo, pudiendo reflexionar en conjunto sobre sus emociones asociadas a la sobrecarga laboral, tal como se puede apreciar en el siguiente extracto de un diario de campo:

Se comenta que es un espacio que entrega tips no sólo en lo didáctico, sino también en lo afectivo. Además de ser un espacio de contención o en el que se puede decir: “estoy chato/a”¹. B menciona que tiene que haber más espacios así. G señala “estamos insertos en un sistema que nos consume, ahí está nuestro desgaste”. (Cuaderno de campo n.º 4, septiembre de 2019)

La cita previa refleja el desgaste de los docentes al estar insertos/as en el sistema educativo neoliberal que se manifiesta en lógicas que resquebrajan el sentido colaborativo. Así, el espacio de trabajo conjunto se significa desde una dimensión afectiva, relevando la contención emocional por sobre la dimensión técnica o que refiere únicamente a las prácticas pedagógicas. Al conformarse en una práctica de resistencia, esta categoría señala el valor del trabajo conjunto por sobre la competencia y el individualismo característico de la labor docente en el sistema tradicional.

Prácticas Pedagógicas de Reproducción

Estas prácticas orientarían el quehacer docente desde la lógica del neoliberalismo, basándose en creencias que encasillan y limitan las capacidades del estudiante, destacando que éstas no tienen la intención de reproducir el sistema de manera consciente. Asimismo, se pudo apreciar cómo estas prácticas son las que están menos presentes en el espacio de trabajo colaborativo, sólo observándose en muy pocas ocasiones y remitidas a acciones como evitar la confusión del/la estudiante y el planteamiento de problemas que sean un desafío de aprendizaje para ello/as. En este sentido, observamos que:

Un docente comparte una de sus planificaciones de clases. En torno a esto se genera una discusión acerca de la claridad de las instrucciones, B comenta que las imágenes son difíciles, ya que involucra muchos procesos de

¹ Chato/a: hartado/a, hastiado/a, aburrido/a (Chile)

energía. H interrumpe y pregunta ¿Cuál es el problema de eso? B contesta es que se pueden confundir y H vuelve a preguntar ¿Y cuál es el problema que se confundan? (Cuaderno de campo n.º 6, noviembre de 2019)

La convicción del/la docente que limita el potencial de desarrollo de las habilidades y aprendizaje del/la estudiante se constituye en una experiencia frente a la que diariamente los docentes deben reflexionar. Así, al momento de presentarse esta situación dentro del grupo de discusión, una de las docentes plantea que el efecto de confusión en los estudiantes también podría ser vista como una práctica de resistencia; ya que se promueve al estudiante activo y autónomo, buscando solución a un problema que tal vez no sea sencilla, otorgando la posibilidad de que se desafíe para su resolución:

Maravilloso, sí, sí me acuerdo. Creo que fue M estaba ahí creo que fue con A y le dijo: "sí, es que se pueden confundir y ¿cuál es el problema? le dijo" y, claro, es verdad ¿Cuál es el problema de que se confundan? Porque en el tema de la resolución de problemas era maravilloso que sea un problema y que estuviésemos confundidos y buscáramos la respuesta de eso. Resistencia. (Grupo de discusión, diciembre de 2019)

Sin embargo, posteriormente se produce un giro en el grupo de discusión cuando uno/a de los/as docentes menciona "no entendí por qué (...) Es que acá puedes verlo de los dos lados" (Grupo de discusión, diciembre de 2019), dado que en la observación del cuaderno de campo se puede vislumbrar un diálogo entre una concepción limitante del estudiante y una visión autónoma de este, es decir, en una misma discusión pueden existir posturas contrapuestas. En este caso, la visión limitante del estudiante estaría, por un lado, reproduciendo el sistema educativo neoliberal al infantilizar las capacidades del estudiantado, alineándose con los conocimientos planteados por las lógicas del sistema educativo imperante; y la visión autónoma del estudiante estaría, por otro lado, resistiendo al sistema educativo neoliberal, como fue explicado previamente.

En el espacio investigado se pudo observar que, en las prácticas pedagógicas, la resistencia y la reproducción se encuentran en un diálogo constante. Las tensiones, en este sentido, expresan una dinámica propia del trabajo colaborativo en la que posiciones diversas e incluso contradictorias, dan pie a la discusión y resignificación de sentidos dialogantes en los que emergen respuestas alternativas y discordantes.

Prácticas Pedagógicas de Resistencia

Esta categoría agrupa el quehacer consciente y manifiesto de los participantes que emerge en oposición a las lógicas neoliberales, pues existe una intención de resistir ante las presiones del sistema educativo tradicional. Por lo tanto,

serán entendidas como aquellas prácticas relacionadas con el quehacer docente que se basan en una reflexión en conjunto, visión transformadora de los estudiantes, trabajar colaborativamente y a compartir el control.

La reflexión y búsqueda de soluciones en conjunto, alude a una de las características propias del trabajo colaborativo, donde se promueve un espacio basado en la deliberación y la exploración de “salidas” co-construidas frente a las diversas problemáticas que les aquejan. Esta práctica es la que más se repite en el espacio de trabajo colaborativo docente observado y se traduce en constantes reflexiones acerca del quehacer en el aula:

En concreto surge de la pregunta de ¿cómo se podría enseñar la resolución de problemas? Y en este sentido, otra docente responde con una pregunta que permite llegar a una solución conjunta. Luego de la reflexión, se llega a otra solución en conjunto para poder llevar a cabo prácticas pedagógicas que sean aplicadas en aula. (Cuaderno de campo n.º 3, octubre de 2019)

Esta práctica es categorizada unánimemente por el grupo de docentes como de resistencia, puesto que llegan a soluciones en conjunto a partir del diálogo reflexivo entre pares, concretándose en las actividades que los docentes realizan. En este sentido, al abordarla como ejemplo en el grupo de discusión, uno de los participantes comenta:

Resistencia, obvio. Estamos haciendo trabajo colaborativo. De hecho, eso fue parte de lo que se dio este primer semestre, porque las investigaciones se hicieron para trabajar la resolución de problemas, que se haya logrado completar... o sea, algunos hicieron clases, algunos alcanzaron, ¿cierto? Les voy a contar algo: la tercera no la hice aquí, pero sí la hice en el liceo [referencia a otro lugar de trabajo] y fue maravilloso. (Grupo de discusión, diciembre de 2019)

Los participantes comparten una visión de la enseñanza centrada en las “demandas de los/as estudiantes”. Esta visión se contrapone a la concepción adultocéntrica tradicional e imperante en el sistema educativo neoliberal, en donde el/la docente es quien decide las metodologías de enseñanza y planificaciones de clase en su totalidad. De esta forma, se identifican acciones como preguntarles a los/as estudiantes qué y cómo prefieren que se les enseñe para aprender de mejor manera, para luego reflexionar en torno a sus respuestas y generar las planificaciones de las clases en conjunto. Una de las situaciones en la que se visibiliza esta práctica es la siguiente:

Los docentes hablan de los problemas matemáticos. J dice que los problemas tienen que ser significativos para el estudiante. P da un ejemplo de un problema matemático y O señala que para ver cómo sería el mejor planteamiento del problema habría que conocer el curso y bajar el problema

según las características de éste. (Cuaderno de campo n.º 3, octubre de 2019)

En estrecha relación con lo anterior, se aprecia un reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos en su propio proceso educativo. En este sentido, se busca compartir el control al consultarles y considerar a los/as estudiantes en las formas de evaluación, las planificaciones de clases y, sobre todo, al plantearles problemas que puedan resolver grupalmente teniendo al/la docente como mediador y no como el que determina cuál es la solución correcta. Esta práctica es catalogada por los/as docentes como de resistencia, debido a que produce un quiebre en la visión adultocéntrica, al considerar a los/as estudiantes activos en su proceso de enseñanza, entregando autonomía y responsabilidad de decisión, como se puede apreciar en la siguiente cita:

El semestre pasado también quise evidenciar la presencia de que si esto realmente sirve y les pregunté ¿De qué forma ellos querían ser evaluados? Una de las respuestas a esa pregunta fue: queremos ser evaluados constantemente con guías de trabajo, como ojalá que nos den décimas, que tuviesen una bonificación pero que evidencien el aprendizaje, y esto sucedió por lo menos en tres cursos. Ellos te están pidiendo esto, ellos quieren ser evaluados así, quieren que sus aprendizajes sean evaluados de tal forma, entonces eso te da también una noción no solamente tuya, sino que de ellos. (Entrevistada n.º 1, entrevista personal, mayo de 2019)

El ejercicio de discutir acerca de la importancia y la manera en cómo se transmite el conocimiento en las aulas es categorizado por los/as docentes como una práctica de resistencia, pues se espera que el proceso de aprendizaje sea transformador. Se busca que el proceso de enseñanza sea significativo para los/as estudiantes, ya que son ellos/as los/as protagonistas de sus propios aprendizajes.

Discusión y Conclusiones

La competencia que instituye la desigualdad como un valor positivo y despolitiza la acción del sujeto/a se instala, en nuestros tiempos, como un único horizonte de posibilidad: el ejercicio individual en el mercado educacional (Corno, 2012). Ante este escenario, nuestras observaciones evidencian algunas dificultades que deben enfrentar los docentes cuando se aproximan al trabajo colaborativo, cuando los procesos grupales o comunitarios son infravalorados o percibidos como amenazantes en el quehacer individual. Sin embargo, en este caso en particular, el espacio colaborativo se conforma como un enclave de contención que les permite desplegar prácticas de resistencia frente al modelo educativo neoliberal, situándose como una posibilidad de reflexión conjunta acerca del rol de la educación en la actualidad (Calvo, 2014).

Rodrigo Cornejo (2012) afirma que los/as docentes están acostumbrados a trabajar de manera individual más que de forma colectiva, encerrándose en escuelas más que vinculándose con las comunidades locales, y repitiendo clases planificadas rutinariamente, en lugar de buscar la pertinencia social de los contenidos curriculares. Como consecuencia, muchas veces se sienten desmotivados/as y desencantados/as debido a la rigidez de un formato escolar que casi no les permite la innovación, perdiendo el sentido que tienen los/as docentes de su trabajo (Cornejo, 2012; Gaete et al., 2017; Salinas-Silva et al., 2016).

En contraposición, el espacio de trabajo colaborativo es un espacio fortalecedor de acciones que se acercan a la práctica en comunidad: la reflexión y la contención emocional (González-Weil et al, 2021). Se observa un interés por planificar clases en conjunto, enfocándose en un aprendizaje basado en las necesidades y confianza en las capacidades de sus estudiantes. En este grupo colaborativo se promueve un trabajo interdisciplinario, en donde se busca conectar los contenidos curriculares entre sí para aplicarlos a la realidad local. En este sentido, uno de los descubrimientos principales que se desprenden de esta investigación es que los/as docentes del espacio de trabajo colaborativo tenían una motivación por aprender y planificar en conjunto durante el transcurso de sus sesiones de trabajo. Esto les ha permitido transformar su quehacer docente gracias al intercambio de experiencias con sus pares, incorporando así nuevas metodologías y creencias al momento de pensar el trabajo en aula.

Frente a la transformación de las prácticas, surge una nueva forma de ver el espacio de trabajo colaborativo que les permite valorarlo más allá que la simple mejora del desempeño del docente en el aula (Aparicio y López, 2019). Así, este espacio es reconocido como un lugar de *desahogo transformador* en el que es posible crear instancias de diálogo y de contención frente a las vivencias que experimentan día a día. Y esto surge como necesario, puesto que el ejercicio profesional de la docencia se encuentra relacionado con cambios emocionales inesperados que exigen del/la docente una gran disponibilidad afectiva, al provocar el cuestionamiento de sus intenciones, valores y maneras de hacer (Tardif, 2014). Asimismo, se releva su importancia, dado que los/as docentes se ven afectados por altos niveles de estrés relacionados con sobrecarga laboral, agotamiento físico y mental (Orrego, 2018).

Ante una cultura hegemónica que promueve el individualismo y prefiere muchas veces guardar las emociones en un baúl, este desahogo se constituye en una herramienta transformadora para la sociedad actual. Así, la dimensión socio afectiva cobra tanta relevancia como los logros relacionados con el quehacer pedagógico en los espacios de trabajo colaborativo. Y en este sentido, cabe destacar que la literatura centrada en la indagación del trabajo colaborativo

reporta resultados relacionados con el mejoramiento del desarrollo profesional, prácticamente dejando de lado el valor de la dimensión socio afectiva (Vangrieken et al., 2015; Vangrieken, Grosemans et al., 2017; Vangrieken, Meredith et al., 2017).

En el espacio de trabajo colaborativo, las prácticas de resistencia transforman la labor docente, puesto que se reflexiona y se buscan soluciones en conjunto a diversas problemáticas que surgen en el trabajo diario (Vaillant, 2016). Aun así, los/as docentes identifican que el sistema educativo que contextualiza su trabajo impide que las prácticas colaborativas se expresen y predominen en el espacio-tiempo, dado que las demandas evaluativas del sistema los oprimen, distanciándolos de las actividades que se gestan en el espacio colaborativo. Por lo tanto, se concluye que las prácticas de reproducción y resistencia coexisten en el devenir del grupo, instaurándose como una dicotomía aparente que los obliga a "reproducir para resistir".

Esta analogía se constituye en una metáfora clarificadora a la hora de describir el quehacer de los grupos de profesores comprometidos con una visión transformadora de la educación. La experiencia de los/as docentes nos muestra que tienen que desplegar prácticas de reproducción, aun cuando se encuentran en el espacio de trabajo colaborativo y esto se debe, fundamentalmente, a la sobrecarga que están sometidos diariamente. La reproducción se ve reflejada en sus conductas de escape que significamos como una expresión concreta del malestar docente o del cansancio que impone el mismo sistema de trabajo.

En la interacción entre docentes, existen discursos que pueden llegar a ser ideológicamente contradictorios, en tanto y al mismo tiempo, las prácticas pueden ser significadas como de reproducción y/o resistencia. Y esto nos parece especialmente relevante, pues señala un espacio de deconstrucción para cuestionar esta dicotomía aparente. En el sistema educativo neoliberal chileno, se despliega un entramado complejo que demanda y señala un campo de investigación emergente: las prácticas organizativas y pedagógicas que contextualizan el trabajo docente en los grupos colaborativos. En este sentido, identificamos dos tensiones que resultan relevantes para su abordaje en futuras investigaciones.

En primer lugar, a nivel conceptual se requiere una mayor precisión y adecuación del concepto de prácticas que surge en los contextos organizacionales de trabajo. Cuando nos referimos a las prácticas docentes, se requiere delimitar, visibilizar y abordar la dimensión relacional y material que contextualiza a los grupos colaborativos. Ambas dimensiones constituyen y devienen de una construcción cultural que está plagada de contradicciones. No son "puras acciones" o "reacciones prototípicas" que se puedan coleccionar o catalogar en la forma de

recetas o procedimientos que se puedan exhortar para trabajar colaborativamente en un grupo. Toda práctica, por su naturaleza social, implica y demanda de espacios reales en los que se pueda ejercer el trabajo colaborativo. La sola demanda por desarrollar una práctica colaborativa en el quehacer docente no es suficiente para que estas experiencias de tipo relacional e intersubjetivo se puedan gestar. En Chile, el desafío más inmediato y creciente parece estar precisamente en una dimensión material: los espacios colaborativos deben contar con un tiempo-espacio concreto para su realización en las escuelas, lo que se debe garantizar desde los contextos de construcción de las políticas educativas a nivel nacional.

En segundo lugar, identificamos otra tensión —y oportunidad— para abordar el estudio de los espacios colaborativos de trabajo docente en Chile. La identificación y reflexión de prácticas de reproducción y resistencia frente al sistema educativo neoliberal se constituyen en un escenario propicio para visibilizar lo que sucede en los espacios alternativos y autogestionados de profesores/as que apuestan por la construcción colaborativa de su ejercicio profesional. Sin embargo, los resultados de este estudio ponen en evidencia que los docentes parecen estar más familiarizados y dirigen su trabajo al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, pero evitan o no son conscientes de la importancia de los procesos de organización grupal a la hora de emprender instancias de trabajo colaborativo. En este sentido, pensamos que avanzar en experiencias de investigación que integren la etnografía crítica, generando espacios de discusión como herramientas de trabajo, puede ser una alternativa para profundizar en los procesos de toma de decisiones y ejercicio del liderazgo. Como apreciamos en esta experiencia, el diálogo entre los equipos de investigación y las comunidades colaborativas de docentes genera oportunidades de cambio para abordar las dinámicas que dificultan el trabajo colaborativo, visibilizando y tomando conciencia de sus prácticas organizativas y pedagógicas —reproductivas y de resistencia—, para poder transformarlas.

REFERENCIAS

- Alonso, Luis (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5 - 36.
- Álvarez, Carmen (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Aparicio, Carolina & López, Felipe (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, 1-7.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>

- Bellei, Cristian (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A.
- Cáceres, Pablo (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Calderón, Carlos (2009). Assessing the Quality of qualitative health research: Criteria, process and writing. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 17. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1294>
- Calvo, Gloria (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Ceppe y Unesco.
- Castro, Pablo; Agüero, Carlos; Barraza, Andrea; Escobar, Gonzalo & Jorquera, Jaime (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 573-591.
- Carrasco, Claudia (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 16(1), 154-178. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17102>
- Cazau, Pablo (2006). *Introducción a la investigación a las ciencias sociales*. Rinduskin.
- Cornejo, Rodrigo (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Cornejo, Rodrigo (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* (Tesis doctoral). Universidad de Chile.
- De Souza, Marcelo (2013). Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi (Edición Especial). *RAM, Rev. Adm. Mackenzie* [online]. 3, 14(6), 132-161. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000600007>
- Díaz, Laura; Torruco, Uri; Martínez, Midred & Varela, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
[https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Escribano, Alicia (2008). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fardella, Carla (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/294/285>
- Gaete, Alfredo; Castro, María; Pino, Felipe & Mansilla, Diego (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Es-*

- tudios pedagógicos*, 43(1), 123-138.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gherardi, Silvia (2009). Practice? It's a Matter of Taste! *Management Learning*, 40(5), 535-550. <https://doi.org/10.1177/1350507609340812>
- Giroux, Henry (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1998). *Placeres inquietantes*. Paidós.
- Giroux, Henry (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario (1), 25-37.
- Giroux, Henry (2005). El neoliberalismo y la crisis de la democracia. *Anales de la educación común*, 1(1-2), 72-91.
- González-Weil, Corina; Gómez, Melanie; Ahumada, Germán; Bravo, Paulina; Salinas, Exequiel; Avilés, Damián; Pérez, José & Santana, Jonathan (2014). 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*, 51(2), 75-8.
<https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.6>
- González-Weil, Corina; Reyes-Espejo, María Isabel; Arenas-Martija, Andoni; Ahumada-Albayay, Germán & Barrios-Vauclin, Beatriz (2021). Generación de espacios colaborativos para el desarrollo profesional docente de profesores de ciencias. En: Ainoa Marzábal, & Cristian Merino (Eds.), *Investigación en educación científica en Chile. ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?* (pp. 181-208). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Lizana, Pablo; Vega-Fernández, Gustavo & Lera, Lydia (2020). Association Between Chronic Health Conditions and Quality of Life in Rural Teachers. *Front. Psychol.* 10, 2898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02898>
- Olivares, Bárbara; Winkler, María Inés; Reyes-Espejo, María Isabel, Berroeta, Héctor & Montero, Maritza (2018). ¿Y si pensamos la comunidad con derechos? Psicología Comunitaria, derechos y políticas públicas. Una relación compleja. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.pcdp>
- Orrego, Vanessa (2018). *¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile*. Elige Educar.
- PRETeC (2018). *Navegamos pese a todo, reflexionando por una educación transformadora en ciencias*. PUCV-CIAE. Marmor
- Parcerisa, Lluís & Falabella, Alejandra (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas. Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). 1-24.
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Parcerisa, Lluís & Verger, Antoni (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51.

- Quecedo, Rosario & Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rada, Dora (2007). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación*, 7(1), 17-26.
- Reyes, María Isabel; Jiménez, Felipe; González, Marcela & Cáceres, Pablo (2019). Sujetos y comunidades frente a problemas contemporáneos de nuestras sociedades. *Psicoperspectivas*, 18(2), 1-5.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1737>
- Salinas-Silva, Victor; Arenas-Martija Andoni & Margalef-García, Leonor (2016). Non-certified Environment and Geography subject expertise in Chilean rural educators. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), 2-16.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1149340>
- Slachevsky, Natalia (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui.* 41(especial), 1473-1486.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Sisto, Vicente (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 35-46.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Tardif, Maurice (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Valdez, Zuleyca (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24.
<https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/810/724>
- Vaillant, Denise (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, 60(20). 1-12.
<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vangrieken, Katrien; Dochy, Filip; Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, Katrien; Grosemans, Ilke; Dochy, Filip & Kyndt, Eva (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Vangrieken, Katrien; Meredith, Chloé; Packer, Tlalit & Kyndt, Eva (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Zúñiga-Jara, Sergio & Pizarro-Leon, Victor (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica*, 29(1), 171-180. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>



MARÍA ISABEL REYES-ESPEJO

Dra. en Psicología de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro fundadora de la Sociedad Chilena de Psicología Comunitaria y del colectivo NOTROS, comunidad, acción y reflexión. Investiga y enseña en el campo de la psicología comunitaria en el marco de los procesos de organización y desarrollo social.

maria.reyes@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0454-0584>

CORINA ÚRSULA GONZÁLEZ-WEIL

Dra. en Didáctica de la Biología (U. de Munich) y Licenciada y Profesora de Biología (PUCV). Miembro fundador de la comunidad PRETeC (Profesores Reflexionando por una Educación Transformadora en Ciencias). Su línea de investigación se enfoca en cómo la reflexión y colaboración contribuyen al desarrollo profesional de docentes de ciencias.

corina.gonzalez@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8714-0617>

ANDONI PATRICIO ARENAS-MARTIJA

Dr. en Educación (U. de Alcalá, España) y Profesor de Historia y Geografía (PUCV). Sus líneas de investigación y trabajo son Didáctica de la Geografía, Formación de Docente, Trabajo Colaborativo entre Docentes, Educación en Cambio Climático y Problemáticas Socioambientales, Enseñanza de la Geografía y las Ciencias con Enfoque Territorial.

andoni.arenas@pucv.cl

<http://orcid.org/0000-0002-1167-396X>

RAIMUNDO LORENZO SALAS-CORTÉS

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente es parte del staff de la Clínica Psicológica de la PUCV e instructor de yoga.

raimundo.salas47@gmail.com

ROMINA GONZÁLEZ-BENAVENTE

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Psicóloga clínica y ayudante de investigación en el campo de las Juventudes y trabajo.

romina.ivette.gb@gmail.com

CONSUELO IGNACIA OTÁROLA NEIRA

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente trabaja en vulneración de derechos en infancia en residencias de niños, niñas y adolescentes.

ps.consuelootarola@gmail.com

DANIELA ANDREA ROJAS-ROJAS

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente trabaja en el campo de la psicología clínica en el centro terapéutico Viento Terra, Viña del mar.

danielarojasr.12@gmail.com

FINANCIAMIENTO Y AGRADECIMIENTO

Este trabajo fue posible gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID, Chile), a través de su Programa FONDECYT Regular, Proyecto N.º 1181834: "Trayectorias de desarrollo profesional docente en el ámbito de la educación en ciencias: (re)significando el aporte del trabajo colaborativo". Agradecemos las contribuciones de nuestras compañeras y compañeros del equipo de investigación: Lilian Vergara, Karen Jaramillo, Francisca Sánchez, Gissele Pérez, Loreto Adrián, Bárbara González, Rafael Fernández y Christopher Chacana.

FORMATO DE CITACIÓN

Reyes-Espejo, María Isabel; González-Weil, Corina; Arenas-Martija, Andoni; Salas-Cortés, Raimundo; González-Benavente, Romina; Otárola Neira, Consuelo. & Rojas-Rojas, Daniela (2022). Prácticas en un espacio de trabajo colaborativo docente: "Reproducir para Resistir". *Quaderns de Psicologia*, 24(1), e1644.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1644>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 04-06-2020

1ª revisión: 11-05-2021

Aceptado: 22-06-2021

Publicado: 26-04-2022