

1 PiiE 400
012-640
c.27

piiie

programa interdisciplinario de investigaciones en educación

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

HISTORIA DEL TRABAJO DOCENTE Y FORMACION
DE PROFESORES DE CHILE

5074

Iván Núñez P.

Santiago, Julio de 1989

(La presente ponencia se ocupa de la evolución del trabajo docente en el presente siglo en Chile. A partir de la proposición de cuatro categorías de análisis, se hipotetiza la historia de la profesión docente en el país, como marco de referencia para una historia de los procesos de formación de educadores.)

El autor no ha trabajado la evolución específica de la formación de docentes y sólo recientemente ha comenzado a investigar la historia del trabajo docente (1), a partir de acumulaciones anteriores sobre la historia de las reformas educativas en Chile (2) y sobre la evolución de las organizaciones gremiales del magisterio (3).

(El texto siguiente, en consecuencia, debe entenderse como un conjunto de supuestos y de hipótesis con grados variables de fundamentos y no como la exposición de una historiografía aún no lograda.)

I. CONCEPTOS BASICOS

Es supuesto metodológico de este trabajo que un modo de introducirse a la historia de la formación de docentes consiste en mirarla desde la profesión docente de la cual la formación es factor.

Es probable que los procesos de formación de docentes hayan tenido como referencia determinados perfiles deseados del educador, así como visiones sobre la realidad del enseñante en la respectiva época. Podrían dichas imágenes haber contribuido a modelar los procesos de formación. Si no ha ocurrido así, o si la relación ha sido débil, es útil señalar la divergencia.

A su turno, la evolución del trabajo docente puede configurarse a través del empleo de ciertas categorías de análisis, que hemos construido sin gran elaboración teórica, sino como herramientas conceptuales para construir hipótesis históricas pertinentes.

Se trata de la distinción de roles o identidades del trabajo docente, que son asumidos por los educadores y les sirven para autoidentificarse, que operan como imágenes ideales o que son asignadas al trabajo docente por el Estado, la sociedad o entidades componentes de ésta (4).

En una primera exploración sobre el tema distinguimos cuatro visiones del trabajo docente que se han articulado en la historia reciente de la educación chilena: la identidad "laboral", la "funcionaria", la de "técnico" y la "profesional".

1. El docente es un trabajador. En las sociedades modernas y en Chile en particular, el docente que sirve en los sistemas educacionales en altísima proporción, es objetivamente un trabajador. Más específicamente, mantiene una relación de dependencia con un empleador -el Estado o sostenedores privados- que se expresa contractualmente y se materializa en un salario. Este hecho, simple y básico, no siempre es reconocido por los educadores o por actores o entidades externas a la docencia misma. Sin embargo, en determinados momentos gravita con fuerza y logra que importantes segmentos de la profesión docente lo asuman, e incluso lleguen a sentirse parte solidaria del resto del universo laboral.

2. El docente es un funcionario. Esta definición es particularmente propia de países como el nuestro en que el Estado ha tenido fuerte intervención en la oferta educacional y ha fundado sistemas nacionales de enseñanza, centralizados y claramente jerarquizados y regulados. En Chile, la educación privada ha sido minoritaria y además, la educación pública le ha impuesto normas y comportamientos, junto al hecho que muchos maestros de las escuelas particulares son, a la vez, o han sido servido-

res de la enseñanza estatal. Obviamente, la pertenencia al ejército civil funcionario desarrolla lealtades y conductas homogéneas como el formalismo, el acatamiento de jerarquías, la responsabilidad limitada, etc.

3. El docente es un técnico. No es un trabajador cualquiera ni es un funcionario administrativo. Es un especialista que tiene a su cargo una tarea que requiere destrezas particulares y que necesita un entrenamiento basado en una cultura general media. La creciente complejidad reconocida a la función educativa lleva a acentuar su capacitación para desempeñarse con eficiencia. La eficiencia se logra mediante la combinación de un entrenamiento básico, la experiencia acumulada, la especialización y simplificación de la tarea docente. Se entiende que la condición de técnico es asociada a la expansión veloz de los sistemas educativos. Representaría un compromiso entre la educación entregada a "legos" y la educación en manos de auténticos "profesionales", o verdaderos "pedagogos", a los que se supone necesariamente una elite reducida.

4. El docente es un profesional. La identidad profesional, tradicionalmente, ha sido entendida como la condición resultante de una formación superior -generalmente universitaria- que permite el dominio monopólico de un determinado saber especializado y que se traduce en un desempeño libre o con alto grado de autonomía. En el curso de la educación chilena, la imagen profesional se ha construido más bien en función del paso por la institución formadora y específicamente la Universidad, no así por el carácter "liberal", incompatible con la condición funcionaria de los docentes. Se trata de una identidad en reconstrucción. La sociología de las profe-

siones está aportando una definición más amplia de esta identidad, que pone énfasis en el componente autonómico y que incorpora las dimensiones de responsabilidad individual (ética) y de dominio colectivo de un campo, del cual la sociedad hace responsable a la profesión (5).

La historia concreta del trabajo docente en Chile puede ser investigada a la luz de la articulación cambiante de estos cuatro perfiles tanto en la conciencia de los educadores como en las prácticas configuradoras de dicho trabajo y como en la asignación de rol que ha hecho el Estado a través del tiempo.

Se trata también de la historia de las deformaciones de las cuatro imágenes. La identidad laboral puede originar distorsiones como la negación de la identidad específica del educador, o la deformación sindical estrechamente reivindicativa o, por último, la del trabajador social unilateralmente comprometido con el cambio de las estructuras, que llega a olvidar su responsabilidad como educador.

La identidad funcionaria deviene fácilmente en subordinación, rutinarismo y en hábitos burocráticos estériles e irresponsables.

La identidad de técnico puede llevar al estancamiento del trabajo docente y, en los procesos de modernización, a insertarse en procesos tecnocráticos, que se expresan en una división técnica del trabajo que deriva en división social al interior del sistema educativo. Según ella, el técnico-docente de aula es un operador subordinado de programaciones uniformes y crecientemente simplificadas, cuya generación es responsabilidad de profesionales superiores, ajenos a la práctica do

cente misma.

Finalmente, la noción profesional puede ser entendida en un sentido elitista, de defensa del privilegio del saber y de acumulación de exterioridades que expresen un "status" diferenciador y monopólico.

En suma: podría levantarse la hipótesis que la historia de la docencia en Chile, en el presente, es la historia del juego de articulaciones y entrecruzamiento de las cuatro mencionadas visiones y de sus correspondientes deformaciones en el desarrollo concreto de la educación.

II. ETAPAS DE LA EVOLUCION DEL TRABAJO DOCENTE

2.1. La construcción inicial de identidad

Sin perjuicio de una evolución anterior que no se considerará en este trabajo, con la llamada "reforma alemana" de fines del siglo pasado, se inicia un proceso de construcción social de las identidades "profesional" y "funcionaria", que se prolongará hasta los años veinte del presente siglo.

Se trata de nociones primarias, de lento desarrollo y fácilmente distorsionables.

La identidad profesional va emergiendo por oposición a la de "lego" o "interino". Con un puñado de Escuelas Normales, muchas de ellas recién fundadas y con un Instituto Pedagógico establecido en 1889, con poquísimos alumnos, la mayor parte de los educadores no tienen una formación específica.

La posesión del título y su valorización frente al Estado y a la sociedad es un primer factor en el surgimiento de la noción profesional. La preocupación por el mejoramiento de la educación es otro elemento que distingue y constituye identidad. No obstante, en el empeño por promover cambios, los "profesionales" de la educación se confunden con algunos "legos" que, careciendo de una formación específica, se han comprometido con la enseñanza y con su reforma. En la Asociación de Educación Nacional, fundada en 1904, comparten preocupaciones de renovación, los "profesionales" recién egresados del Pedagógico o de las Normales, con profesionales de otras disciplinas que se dedican a la enseñanza o con personajes no profesionales que han abrazado con entusiasmo la causa de la reforma (6).

El saber básico que detentaban los nuevos profesionales de la educación, era la didáctica herbartiana, inculcada en los centros de formación docente y en el caso de los titulados en el Pedagógico, las disciplinas culturales que allí profesaban los docentes alemanes: historia, biología, matemáticas, etc.

Un ingrediente de la identidad profesional que parece faltar en esos primeros años es la autonomía. Es que prácticamente todos los educadores graduados se insertan en el sistema escolar público, hecho que lleva a considerar la otra identidad en construcción: la "funcionaria".

Como es sabido, el sistema nacional de educación es en alta medida en Chile, obra y responsabilidad del Estado. Reproduce el sistema algunas de las características del Estado nacional: la centralización, la organización jerarquizada, la

sujeción a normas legales y reglamentarias, la delegación vertical de responsabilidades individuales, etc.

En el referido marco institucional, se desarrolla la trayectoria profesional de los educadores, generando en ellos una temprana identificación con el cuerpo de servidores civiles del Estado. Esta identificación puede haberse reforzado en la mayoría de ellos, con su adscripción a la ideología del Estado Docente y a sus basamentos racionalistas, en oposición a la ideología de la libertad de enseñanza y a sus fundamentos en la doctrina católica (7).

Desde sus orígenes, la condición funcionaria de los educadores se vió afectada por las distorsiones burocráticas, aunque el tamaño de los aparatos educacionales no complicaban ni agravaban todavía dicho rasgo (8). En cambio, fue fuertemente distorsionada por el clientelismo y el favoritismo político-electoral, propios del régimen parlamentario y exacerbados en los años finales y críticos de dicho régimen.

2.2. El trabajo docente en los años 20

Sin haberse construído plenamente, las identidades "profesional" y "funcionaria" fueron sometidas a críticas, enfrentadas a redefiniciones y a la presencia de nuevas nociones durante la década del 20 (9).

Ya en la segunda década del presente siglo, se observa entre los educadores y particularmente entre los maestros primarios, inquietudes por sus deplorables condiciones de empleo y de trabajo y por la baja consideración social que los rodeaba (10. Entre 1916 y 1918 surgieron las primeras organizacio

nes gremiales, que mezclaban motivaciones mutualistas, profesionales y reivindicativas (11). Entre 1918 y 1920, las organizaciones de docentes y otras de índole social, cultural e ideológica, promovieron ardorosamente la dictación de la ley de educación primaria obligatoria.

Tras este despertar social, se encontraba la irrupción desafiante de las capas medias frente a la crisis de la dominación oligárquica y de su expresión parlamentarista y no eran ajenos los ecos en Chile de las grandes convulsiones internacionales de la época.

La tercera década presenciara la emergencia de la identidad "laboral" de los docentes y particularmente de los profesores primarios. Surge entre ellos la primera organización gremial masiva, que adopta comportamientos sindicales y que se vincula con el mundo obrero. Es la Asociación General de Profesores de Chile, liderada entre otros por Víctor Troncoso, Luis Gómez Catalán, Cédar Godoy y Humberto Díaz Casanueva.

Los miembros de la Asociación, después de una larga práctica de movilización social llegan a definirse como "trabajadores intelectuales" (12) y asumen la condición asalariada del trabajo docente. Se inaugura así una nueva visión de la docencia, que tendrá larga y amplia presencia a través de la historia.

Sin embargo, los militantes de la Asociación (13) no se limitaron a la identificación laboral. Asumieron de modo crítico la identificación funcionaria. A pesar de rebeldías románticas y libertarias (14), defendían el rol del Estado y sentían como propio el sistema escolar público. Pero recha-

zaban activamente las deformaciones burocráticas y politiqueras de la condición funcionaria.

La lucha por cuestiones salariales y de escalafón, sumada a la crítica a la administración y organización educacional, lleva a los maestros a preocuparse por la reforma educacional y más específicamente, a configurar un proyecto pedagógico propio, alternativo a las corrientes entonces dominantes. Su fruto inmediato sería el ambicioso intento conocido como la reforma de 1928.

En el marco de la lucha por la reforma, los miembros de la Asociación General de Profesores van asumiendo también una identidad "profesional". Esta nueva identificación no es vista como antagónica con las anteriores. Por el contrario, las supone y las integra.

Se trata esta vez, de una definición más compleja. Rescata el requisito de la formación profesional, sometiendo a fuertes críticas el nivel y el currículo de las escuelas normales y propone su superación, elevándolas al nivel de educación superior. Por otra parte, enfatizan la necesidad del perfeccionamiento, pero entendido en forma no convencional: a través de formas grupales y autogestionadas de aprendizaje -los Círculos de Estudio- y privilegiando el estudio de las corrientes y propuestas de la nueva pedagogía, de carácter funcional, activa y paidocéntrica. Antes que asimilar los métodos de la Escuela Nueva, intenta conocer sus fundamentos teóricos y científicos. De este modo, la nueva identidad profesional tiene un nuevo basamento académico; la aprehensión creadora de las bases biológicas, psicológicas y sociológicas de las propuestas curriculares y metodológicas de la Escuela Nueva.

La identidad profesional se cimienta también en un rescate de la autonomía del educador. La Asociación hace hincapié en el desarrollo de la capacidad de los docentes para enfrentar innovadoramente su propia práctica. Cuando se entrega a los líderes de la Asociación la responsabilidad de dirigir la reforma, una de sus primeras medidas es suspender el carácter obligatorio del programa de estudios vigentes y autorizar la libertad de experimentación.

Finalmente, la identidad profesional se expresó también en la responsabilidad colectiva que los educadores asumen respecto a un campo que sienten como propio y del cual deben dar cuenta ante la sociedad. Lo demuestra su lucha sucesiva por mejorar y transformar la enseñanza, tanto en el nivel del sistema como en el de la Escuela y de la propia aula, y su intrepidez para hacerse cargo de la dirección del sistema cuando le es transitoriamente entregada por el gobierno (15).

Durante los años 20 se genera una nueva propuesta sobre el trabajo docente: su definición como "técnico". Los gestores de esta nueva identidad son los miembros de una generación de distinguidos pedagogos, ubicados en altas posiciones dentro del sistema educacional y que también hacen suyos los enfoques y propuestas de la nueva pedagogía. Nombres representativos son los de Darío E. Salas y Maximiliano Salas Marchant. Ellos también desean la reforma de la educación chilena y la implantación gradual de la Escuela Nueva.

En vez de movilización social y de la reforma radical y rápida que propugnaba la Asociación General de Profesores, este grupo siguió un camino diferente: la interlocución con los gobernantes y una estrategia de cambio educativo de largo pla

zo: la de la "experimentación educacional". Se trataba de ensayar, en pequeño, innovaciones que paulatinamente se difundirían al conjunto del sistema escolar.

Esta estrategia de cambio suponía una división del trabajo en el campo de la docencia. Era necesario un núcleo selecto de profesionales capaces de asimilar en toda su riqueza el nuevo conocimiento pedagógico, recurriendo en lo posible a sus fuentes originales (16) y de estudiar y experimentar su aplicación en suelo chileno. Mediante la formación de educadores, pero especialmente a través de publicaciones, congresos y cursos de perfeccionamiento se promovía su difusión entre el numeroso ejército de los maestros de aula. Estos fueron entendidos como "técnicos", cuya misión era asimilar y poner en práctica la Escuela Nueva, en la vasta escala de todo un sistema escolar (17). Quizás pensando en los bajos niveles de formación de profesorado y en la magnitud de la tarea de profesionalizarlos -en el sentido más estricto- se les reduce a la condición de "técnicos". Ello significa que deben asimilar principalmente los "métodos" de la Escuela Nueva, en reemplazo del espontaneísmo del "lego" o de la metodología herbartiana del titulado.

La señalada división jerárquica entre una elite de profesionales o expertos; que dominan los fundamentos, que investigan, experimentan o construyen programa y que, a la vez, forman o perfeccionan educadores, y una masa de docentes de aula que -"tecnificados"- aplican los nuevos métodos, es complementada con un tercer segmento de la docencia: la estructura de los educadores que se especializan como supervisores o administradores. En otros términos, con los Visitadores, Inspectores Provinciales y Departamentales, Directores de estable-

cimientos, etc.

En otros términos, la "tecnificación" del trabajo docente iniciada con la Contrarreforma de 1929 (18) se complementó y se hizo posible gracias a la regimentación funcionaria del mismo. El movimiento social que dio origen a la reforma de 1928 fue reemplazado por un replanteamiento y un refuerzo de la condición funcionaria. En el marco de la remodelación ibañista del Estado chileno, se reorganizó la organización institucional y la administrativa del aparato de enseñanza. Se reglamentó minuciosamente la función docente y se jerarquizó y disciplinó a los sectores participantes.

Aunque el término se haya usado indistintamente, la noción "profesional" fue sustituida por la de "técnico". La propuesta gremial de profesionalización de la docencia fue reemplazada por la propuesta estatal de tecnificación del servicio educativo, en el marco de una reconstruida administración centralizada, verticalista y sobre reglamentada.

2.3. Las identidades del trabajo docente entre los años 40 y los 60.

El período entre 1931 y 1938 está marcado por las consecuencias de la crisis económica y política en el sistema educativo y por la tendencia restauradora que significó el segundo gobierno de Arturo Alessandri para la dinámica educacional. Con el gobierno de Aguirre Cerda se ha salido de la crisis, se reinicia la expansión del sistema y se observan impulsos de modernización y democratización.

Una identidad que la Contrarreforma había silenciado, re

aparece desde 1931: la noción "laboral". Acuciadas por los efectos de la crisis, se producen diversas y cambiantes formas de organización gremial, cuya historia se prolongará hasta 1973 (19). El desarrollo de los rasgos sindicalistas del gremialismo magisterial, se explica por el tratamiento que el Estado daba a sus funcionarios docentes, y por los efectos de una perpetua inflación. Asociado a la presencia de los gremios están las persistentes luchas reivindicativas -centradas en las cuestiones salariales- y la acción de los partidos políticos que actúan al interior de los gremios y externamente a éstos, como mediadores entre el magisterio y el "patrón-Estado". Se generan así las bases para que ciertas capas del profesorado se auto-definan como "trabajadores de la educación" y retornen a la identificación con el conjunto de los trabajadores.

La identidad "laboral" tiene una existencia fluctuante. Es más fuerte entre los maestros primarios que en el resto. Se despliega con mayor amplitud en los períodos de conflictos salariales y se repliega en otros momentos, para permanecer viva sólo en aquella capa de educadores con militancia gremial o política más comprometida.

La identidad laboral no fue incompatible con la funcionaria y la de técnico. En efecto, durante las décadas siguientes a 1938, se articularon sin grandes problemas.

Con la expansión del sistema y el reforzamiento de la intervención estatal en educación, la identidad funcionaria persistió, aunque la regimentación autoritaria que se implantó en 1929 fue perdiendo fuerza y mucha de su minuciosa regulación entró en paulatino desuso. No obstante, tuvo el vigor sufi-

ciente para originar deformaciones burocráticas que han dañado fuertemente la calidad de la docencia.

La protección estatal al funcionario docente se tradujo en importantes condiciones como la estabilidad en el empleo, escalas salariales de alcance nacional y muchos otros derechos que favorecían el desempeño del educador. Pero, en ausencia de una verdadera "carrera profesional", dos normas favorecían una distorsión negativa en la calidad del trabajo docente: los aumentos automáticos de remuneraciones por antigüedad en el servicio y las posibilidades de ascenso sólo por la vía de convertirse en administrador.

(En particular, la formación profesional de los docentes se vio estimulada por el establecimiento de la asignación de título, no obstante lo cual, la expansión constante de los servicios llevó al empleo permanente de profesores legos o interinos (sin formación). Es que la capacidad de los institutos formadores no creció en la medida en que lo requería la extensión de los requerimientos cuantitativos de trabajo docente.

El perfeccionamiento, por ese tiempo existente en la práctica sólo en la rama primaria a su turno no fue capaz de contribuir tanto a la "tecnificación" del trabajo docente como al servicio de la condición funcionaria. En efecto, la mayor parte de la oferta consistía en cursos para regularizar la propiedad del empleo o para lograr requisitos de ascenso en una carrera que, como se señaló, era de índole administrativa: cursos de Directores de escuelas o cursos de "inspectores" escolares (más tarde Directores locales o provinciales de enseñanza primaria).

Por su parte la "tecnificación del trabajo docente", durante el período, es a la vez una aspiración u objetivo y un proceso en curso. Objetivo no logrado, en cuanto el dominio de técnicas adecuadas debe ser parte importante de todo auténtico desempeño pedagógico. Proceso en marcha, afecto a severa distorsión en la práctica.

El esfuerzo de tecnificación fue más fuerte en la rama primaria. En ella no fue tanta la presión por el dominio de los contenidos culturales y había más espacio para valorizar la transmisión pedagógica. Debe recordarse que en las Escuelas Normales, el llamado Ciclo Profesional -de dos años de duración y que se impartía con posterioridad al Ciclo de Formación General- consistía básicamente en un barniz respecto a las disciplinas auxiliares de la pedagogía y en una fuerte concentración en la didáctica.

La orientación metodológica se prolongaba a través del perfeccionamiento ya mencionado y mediante las llamadas Circulares Técnicas del servicio y frecuentes reuniones de trabajo, destinadas a desarrollar o mejorar las destrezas y la eficiencia del maestro.

La asignación de una identidad "técnica" al trabajo docente, se hizo posible gracias al despliegue de la división del trabajo que había estructurado la Contrarreforma. Las misiones de pedagogos extranjeros, el envío de profesores chilenos a Europa y los Estados Unidos, el funcionamiento de las escuelas y liceos experimentales -e incluso su multiplicación (20)- la creación de la Sección Superior de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez", los gabinetes y oficinas técnico-pedagógicas en el Ministerio del ramo, crearon las bases materia-

les y académicas para el reforzamiento y ampliación de la élite de especialistas. (Su función era la de traducir la moderna pedagogía de base científica en una pedagogía nacional, aplicable al mejoramiento o transformación de las prácticas educativas a lo largo de todo el sistema escolar público.)

Desgraciadamente y quizás a pesar de la intención de muchos de los distinguidos pedagogos de la elite profesional, el objetivo de renovar la escuela chilena se logró en el pequeño número de establecimientos experimentales. Pero la escuela y el liceo comunes -y por tanto, la gran mayoría del ejército docente- sólo conoció un subproducto: la "tecnificación" del trabajo docente, centrada en torno a las recetas metodológicas a que de hecho se redujo la transferencia vertical del nuevo saber pedagógico.

Las hipótesis explicativas de esta deformación podrían encontrarse, por una parte, en características propias de la pedagogía que se importó o en su reelaboración en el país, por otra parte, en la presión constante de la expansión educativa, que empujaba a la solución fácil del entrenamiento técnico sin sólida base filosófica y científica y a crecientes destacamentos de nuevos maestros requeridos con urgencia en un frente educativo que se extendía año a año.]

La identidad "profesional", por su parte, vio tronchado su desarrollo con la derrota de la Asociación General de Profesores y con la frustración de la reforma de 1928. Muchos de los portadores de la propuesta profesional en los años 20, modifican sus expectativas en los 40 y 50 y se convierten en agentes objetivos de la "tecnificación". Cito, entre ellos, a Daniel Navez, Luis Gómez Catalán, Moisés Mussa, Domingo Valenzuela, etc. (21). Los comportamientos profesionales se con-

centran en la delgada capa de especialistas a que se aludió recién. Ellos tenían una formación superior, acceso de primera mano al moderno saber pedagógico, posibilidades de investigar, experimentar e innovar. Tenían un margen de autonomía muy superior al del común de los educadores, aunque siempre limitado por su inserción funcionaria. Por último, individual y colectivamente asumían responsabilidad en el destino de la educación y se comprometían notablemente con la causa de su mejoramiento y renovación. Pero su identidad profesional no se extendía a la gran mayoría de los docentes de aula.

En la segunda mitad de la década del 50 surge una nueva propuesta para relevar la identidad profesional. Se refiere al profesorado de la enseñanza media y es obra de la recién fundada Asociación de Profesores de Estado (22), formada e impulsada por jóvenes egresados del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

La nueva identidad profesional se definiría principal y primeramente por la posesión del título universitario de Profesor (23). Tras la valorización de esta certificación se encontraba el reconocimiento del dominio de una ciencia o disciplina logrado en el área académica del Instituto Pedagógico. La especialización en Matemáticas, Francés o Geografía, más que el saber pedagógico es lo que identifica al Profesor de Estado.

Inevitablemente, en el contexto de la época, la propuesta apareció como elitista. Tenía sentido sólo para el minoritario grupo de los graduados en Pedagogía en las Universidades. Excluía no sólo a los "legos" sino a los titulados en

las Escuelas Normales. Esto, en una época en que la educación secundaria aún no se masificaba. Además, se presentaba como o puesta a la identidad "laboral" o al menos, a sus expresiones de sindicalismo reducido a la lucha salarial. Tras esta oposición se encontraba el hecho que en la organización que federaba a los gremios docentes, el profesorado de enseñanza primaria tenía representación mayoritaria. Por último, la propuesta se daba en un contexto en que la mayoría de los gremios profesionales sostenían una identidad con rasgos "liberales", inaplicables a la realidad del trabajo docente.

2.4. El trabajo docente en el período 1960 - 1973

Este período está signado por la acelerada expansión del sistema escolar, hasta el punto de resolver el problema del acceso a la escuela primaria y de masificar la educación secundaria y superior, incorporando así a los beneficios educativos a los grupos sociales hasta entonces excluidos. Está señalado también por las grandes iniciativas de modernización y democratización educacional de los regímenes de Alessandri , Frei y Allende (24).

La prolongación de las insatisfactorias condiciones de empleo, así como los procesos de movilización social y de polarización política del período, se conjugaron para dar nueva fuerza a la identidad "laboral". La noción de "trabajador de la educación" circula mucho más profusamente y es asumida incluso en los procesos de reforma de las Escuelas Normales y de las Facultades o Departamentos de Pedagogía en las Universidades. El gremio que mayoritariamente agrupaba a los docentes, se convierte en 1970 en Sindicato Unico de los Trabajado

res de la Educación. En él conviven titulados y legos, profesores, administrativos, técnicos y personal auxiliar. El sindicato se afilia a la Central Unica de Trabajadores de Chile. La izquierda es mayoría en él y apoya la experiencia de la Unidad Popular. A su turno, el Estado, a través de una ley de 1972, reconoce al SUTE, modificando una vieja norma legal que prohibía la sindicalización de los funcionarios del Estado (25).

Asociado al perfil de "trabajador de la educación", se desarrolla en el período el concepto de "trabajador social" o "agente de cambio social", significando con ello una ampliación de la responsabilidad del docente. Más allá de los efectos transformadores de la sociedad por la educación, se demandaba del maestro un compromiso personal y del gremio un compromiso colectivo con los llamados "cambios estructurales". Esta concepción del trabajo docente, de algún modo fue asumida por muchos de los centros formadores de la época y presidió también el perfeccionamiento, sobre todo a partir de 1970.

La identidad de "trabajador de la educación" emergió sin mayor conflicto con la identidad "funcionaria". Esta última se vio consagrada a través de una suerte de Carta Magna, el DFL N° 338, de 1960, Estatuto Administrativo, con su título VII dedicado específicamente a los funcionarios docentes del sistema escolar.

Por otra parte, en los hechos, la condición funcionaria fue modificándose. Se debilita la rígida jerarquización original y se admitieron gradualmente formas de participación en las decisiones educacionales. Es el caso de los Consejos de

Profesores y otras instancias al interior del establecimiento, y de otras formas de participación, a través de la representación gremial, en los espacios nacionales de participación. La tendencia en este sentido, llegó a una máxima expresión en el llamado Decreto de Democratización de 1973.

La identidad "profesional" fue sostenida en los años sesenta por sectores importantes de la docencia, en forma de la demanda de creación legal de un Colegio de Profesores y de la exigencia monopólica del título de Profesor de Estado para desempeñar clases en la enseñanza media. Significativos sectores políticos apoyaron la demanda, que llegó al parlamento en forma de proyecto de ley.

El sindicalismo docente, como es obvio, se opuso y movilizó otros sectores políticos para rechazar las pretensiones "profesionalizantes". Tras el debate en torno a organizaciones subyacía la divergencia entre las modalidades que entonces asumían los perfiles "laboral" y "profesional" del trabajo de enseñar. En definitiva, se impuso el sindicalismo. Pero fue una victoria de corto plazo.

La asignación de un rol "técnico" a los educadores de aula se refuerza en este período. La tendencia desarrollista busca soluciones a la contradicción entre la necesidad de expandir los sistemas escolares y la escasez de recursos financieros, materiales y humanos en países como el nuestro (26). Una de las respuestas es la tecnificación del trabajo docente (27). Se dan importantes pasos para optimizarla.

El viejo núcleo de especialistas de los años 40 a 60 es, en cierto modo, renovado. Muchos de los pedagogos formados

en la experimentación educacional, particularmente en los liceos de esa índole, se convierten en profesores de pedagogía en los antiguos y nuevos centros de formación docente, vertiendo allí su experiencia, o se convierten en expertos orientadores de la reforma educacional. Se incorporan también nuevos cuadros, algunos de ellos postgraduados en el exterior. La interdisciplinariedad se introduce y se desarrolla la investigación científica en educación. Se intenta una frustrada reforma en las vetustas Escuelas Normales y se crean carreras de formación de profesores de enseñanza básica en las Universidades. Se funda el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Se establecen programas extraordinarios de capacitación de maestros básicos y de educadores de párvulos, combinando etapas académicas con etapas de práctica en aula. Bajo impulso del CPEIP, se masifica el perfeccionamiento en servicio, extendiéndolo también a las restantes ramas de la educación y tratando de descentralizarlo, con la cooperación de Normales y Universidades.

La nueva "tecnificación" era también "modernización". El saber pedagógico se actualiza. Se dan por superados los viejos pontífices de la Escuela Activa y son reemplazados por nuevos: Bloom, Tyler y otros, conductistas, cognitivistas, etc. Los viejos programas también son sustituidos y nuevas metodologías se convierten una vez más en recetas a ser asimiladas urgentemente por el ejército de educadores, ahora definidos por la sociología de las ocupaciones como "técnicos de mando medio", o en el mejor de los casos como "semi-profesionales" (28).

La identidad "técnica" convive en esos años cómodamente con la identidad "laboral" y con la "funcionaria". Los por-

tadores de la noción "trabajadores de la educación" no cuestionan la condición funcionaria, en cuanto están bajo el embrujo del Estado Docente. Tampoco cuestionan la tecnificación. Sólo desean superponerle una dosis de conciencia social y de compromiso político, sin descubrir ni comprender la racionalización que se ocultaba tras el perfil tecnológico (29). Así llegó 1973 (30).

III. NOTAS SOBRE LA EVOLUCION DE LA FORMACION DE DOCENTES

En las páginas anteriores se siguió la evolución de la docencia e incidentalmente se hicieron hipótesis sobre sus relaciones con la formación de educadores y con el perfeccionamiento. A continuación se presentarán algunas notas más específicas sobre el rol de las Escuelas Normales y el Instituto Pedagógico.

3.1. Las Escuelas Normales

Durante el período, las Escuelas Normales transitan desde un currículo influido por la didáctica herbartiana a otro, construido para transmitir la pedagogía funcional, activa y de base científica. De su dirección y núcleo de profesores de pedagogía, son reemplazados los (y las) docentes alemanes y sus discípulos, por los miembros de la nueva generación re

formista, que hacia los años 50 ya va envejeciendo. Están llegando entonces sus discípulos, formados en la propia Normal Superior o en el Curso de Educación (post-título) del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Hay otro currículo en las Normales. Un currículo oculto, que de alguna manera forma en sus alumnos ciertos valores, actitudes y comportamientos de compromiso con su misión de educadores, de conciencia de pertenecer al ejército civil del Estado Docente y de preocupación por el niño (pobre, campesino) al que se atendería con sentido social.

La Escuela Normal hizo su parte, sin embargo, en la desprofesionalización de los maestros, en su "tecnificación". Separada de la escuela experimental, sin que en su interior se practicase investigación, ni -sobre todo en las normales de provincias- sus docentes participasen de reflexión académica ni de auténtica conexión con las ciencias básicas de la pedagogía, se convirtió en sí misma en una escuela técnica. A ello contribuyó su nivel post-primario, aunque su tardía elevación al nivel superior no resolvería el problema (año 1967).

Otro papel importante de las Normales es el de vehículo de incorporación al mundo del trabajo para miles de mujeres (31) y el de vehículo de movilidad social ascendente. Las Normas reclutaban sus alumnos entre los mejores estudiantes de las escuelas primarias comunes, lo cual, especialmente en provincias, incluía a niños de extracción campesina, y les ofrecía internado y educación gratuita (32). Ello podría explicar la relativa facilidad con que los normalistas iban a trabajar a las áreas rurales o a las escuelas de los barrios pobres.

3.2. La carrera de Pedagogía

También se observa en el viejo Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile el mismo tránsito que en las Normales, desde la pedagogía alemana, a la pedagogía moderna.

Se observa también un permanente pero sordo conflicto: el que se produce entre la formación en las especialidades o asignaturas y la formación para la profesión docente o formación propiamente pedagógica.

La primera adquiere un sentido en sí. Es que se trata del espacio para el cultivo de ciencias, artes o filosofía en una Universidad profesionalizante. Sólo en el Pedagógico se podía estudiar filosofía, literatura o historia, etc. en forma sistemática (esto valía tanto para estudiantes como para académicos, que deseaban investigar, crear o reflexionar). Desde este punto de vista, las disciplinas pedagógicas se convertían, para muchos alumnos, en algo accesorio, molesto. Para el desarrollo institucional, en una competencia por recursos, espacios, horarios, etc.

Por su parte, la pedagogía defendía sus fueros. El Instituto era también una escuela profesional y sus egresados necesitaban una formación específica. Era el sentido original de su fundación, y por muchos años su peculiaridad en América Latina. El liceo chileno necesita educadores y no instructores, se argumentaba. Muchos alumnos, inicialmente encandilados por el interés de las disciplinas culturales, por el brillo de los catedráticos-investigadores de las ciencias biológicas o geográficas, etc., o por la posibilidad de iniciarse ellos mismos en el cultivo académico de alguna disci-

plina, descubrían tardíamente que a pesar de todo debían graduarse como educadores y que las disciplinas pedagógicas eran también interesantes y necesarias. Asimilaban entonces el saber profesionalizador de la pedagogía.

Sin embargo, y a diferencia de lo que ocurre en los Departamentos de asignaturas, en Educación o Pedagogía no se hacía investigación. También la supuesta escuela profesional estaba desconectada de la escuela experimental (en el caso de la Universidad de Chile, de su propio Liceo Experimental) y de la escasa investigación pedagógica que en el país se hacía. Muchos de los catedráticos hicieron ciencia -en el extranjero- o la hacen entonces fuera de la cátedra o de la facultad. Algunos fueron reformadores de la educación o participaron de la experiencia de la renovación pedagógica. Pero en sus cátedras "transmitían" un saber acumulado, en vez de recrearlo cotidianamente con sus alumnos. Ello contribuyó a dejar a medio camino el proceso de profesionalización. El contacto del futuro profesor con la práctica científica se tenía más en "la asignatura", que en la formación pedagógica. El profesor secundario estaba más cerca de ser profesional y más lejos de la identidad de técnico. Pero no encontró en la Universidad su plena profesionalización, a pesar del carácter superior de sus estudios.

Por otra parte, la presión del crecimiento del sistema también alcanza a la formación de profesores secundarios, especialmente a partir de los años 60. Surgen nuevas carreras de Pedagogía, en distintas Universidades y en las sedes regionales de la Universidad de Chile. En ellas profesarán los discípulos de los discípulos de los grandes pedagogos chilenos. Estarán más distantes aún de la investigación, la experi

mentación y la innovación educacional. La enseñanza de las disciplinas culturales, de las especializaciones, no va acompañada de práctica científica, reflexión filosófica o creación; como pudo serlo en la Facultad de Filosofía y Educación. El resultado, no querido y no expreso, es la reducción de la calidad del producto: el profesor secundario preparado como técnico.

Así el trabajo docente en Chile ha venido, en el fondo, homogeneizándose de modo negativo, frustrando los procesos de auténtica profesionalización y abriendo cauce a la conversión del educador en un operador eficiente de programas instruccionales.]

N O T A S

- (1) Iván Núñez, El Trabajo Docente: dos Propuestas Históricas. Santiago, PIIE, Serie Resultados de Investigación N° 2, 1987.
- (2) Iván Núñez, Experiencias de Cambio Educativo durante el Estado de Compromiso, 1925 - 1973. Informe de Investigación, Santiago, PIIE, 1987, 2 vols. (mecanog.)
- (3) Iván Núñez, Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia, 1900-1970, Santiago, PIIE, 1986.
- (4) El concepto de "rol docente" ha sido trabajado entre nosotros por Rodrigo Vera y Ricardo Hevia. Ver de ambos autores: Escritos sobre Experimentación - Investigación en Taller de Educadores, Santiago, PIIE, Informe de Investigación, 1987.
- (5) Ver, Gabriel Gyarmati y otros, El Nuevo Profesor Secundario. La Planificación Sociológica de una Profesión, Santiago, Ediciones Nueva Universidad, 1971.
- (6) Dos nombres pueden simbolizar el tipo de educadores que están en la frontera del profesionalismo docente: Gabriela Mistral y el doctor Carlos Fernández Peña, largos años presidente de la Asociación de Educación Nacional. Sobre esta entidad, ver Iván Núñez, Gremios del Magisterio, op. cit.; capítulo I.
- (7) Ver el capítulo "Educación: el Final de una Cruzada", en Gonzalo Vial C., Historia de Chile (1891-1973), Vol. I., Tomo I., Santiago, Editorial Santillana del Pacífico, 1981.
- (8) Se alude en plural a "aparatos", por cuanto las diversas ramas del servicio educativo tenían diferentes estructuras y dependencias: la educación primaria era regida por el Consejo de Instrucción Primaria; la secundaria masculina, por el Consejo de Instrucción Pública (en la práctica, el Consejo de la Universidad de Chile); la secundaria femenina, la técnica femenina y la comercial, por el Ministerio de Justicia e Instrucción, las enseñanzas agrícola e industrial, por los ministerios respectivos. Amanda Labarca, Historia de la Enseñanza en Chile, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1939; Gonzalo Vial C., op. cit.
- (9) Sobre esta etapa, ver Iván Núñez, El Trabajo Docente ... op. cit.; capítulos II y III; y Gremios ... op. cit.; capítulo II. En estos trabajos se encontrará abundante bibliografía.

- (10) Sus primeras reacciones consistieron en la organización de sociedades mutualistas de maestros, justificadas por razones gregarias y por la desprotección que significaba la inexistencia de seguridad social. La Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria fue fundada en 1904 y la Sociedad Nacional de Profesores (secundarios), en 1909.
- (11) En 1918 se realiza, con cierto éxito en Santiago y con adhesiones a lo largo del país, la primera huelga de profesores primarios.
- (12) Jacqueline Roddick, The Radical Teachers. The Ideology and Political Behaviour of a Salaried 'Middle Class' Sector in Chile: 1920-1935, Ph.D. Thesis, Glasgow University, 1983.
- (13) Hacia 1926 es la gran mayoría del magisterio primario, más algunos grupos de profesores secundarios y universitarios.
- (14) La capa dirigente de la Asociación estuvo integrada por jóvenes maestros que, a la vez, estudiaron en la Universidad de Chile (en el Pedagógico o en el Físico) y se empaparon de la ideología libertaria y socializante de la FECH de 1920.
- (15) A pesar de la fuerte divergencia con el presidente Ibáñez y su régimen militar autoritario, los jóvenes dirigentes de la Asociación de Profesores aceptaron el desafío de dirigir la aplicación de la reforma que habían demandado. Ello se explica básicamente por responsabilidad profesional.
- (16) En 1929, el presidente Ibáñez, después de rechazar la reforma de los maestros primarios -a pocos meses de implantada- decide llamar a los pedagogos moderados y encargarles una nueva reforma. Una de las medidas principales será el envío de numerosos profesores a estudiar a Europa o a Estados Unidos y, a la vez, traer prestigiosos pedagogos de esos países. Otra de las medidas será la fundación de las primeras "escuelas experimentales".
- (17) Los ensayos de la nueva pedagogía en Europa y EE.UU. se dieron en una escala muy localizada. Adolfo Ferrière sostiene que fue en Chile donde por primera vez se intentó aplicarla en la dimensión de un sistema nacional. A. Ferrière, La Educación Nueva en Chile, 1928-1930, Madrid, 1932.
- (18) El término "contrarreforma" fue usado para significar la reforma moderada y jerarquizante implantada desde 1929, como reacción a la reforma radical y democratizante de 1928.

- (19) Iván Núñez, Gremios ... op. cit.; capítulos III a VI.
- (20) Iván Núñez, Experiencias de Cambio ... op. cit.; capítulos IV, V y VI.
- (21) Moisés Mussa B. (en Problemas Vitales del Magisterio Chileno, Santiago, Editorial Nascimento, 1943; u en las Investigaciones Científicas en Nuestra Educación, Santiago, Editorial Nascimento, 1942) ; defiende un enfoque profesionalizante de la docencia. Expresiones de la tendencia de "tecnificación" se encuentran en Oscar Bustos A., Principios y Técnicas de la Escuela Activa, Imp. R. Quevedo, 1941; y en D. Valenzuela; B. Riquelme y L. Gómez Catalán, Esquemas para la Tecnificación del Trabajo Escolar, Santiago, sin ed., 1954.
- (22) Se trata de una generación de educadores de formación cristiana que en el Pedagógico se agruparon en la Unión de Estudiantes Católicos de Pedagogía. Muchos de ellos fueron dirigentes del Centro de Estudiantes y más tarde, en su desempeño profesional y más allá de la experiencia de la Asociación de Profesores de Estado, constituyeron el núcleo que lideró la reforma educacional del gobierno del Presidente Frei. Entre los más destacados se cuentan: Ernesto Livacic , Luis Celis, Waldemar Cortés, Mario Leyton. Está por hacerse la historia de esta generación. Un ángulo particular de ella sería su relación con el Instituto Pedagógico en que recibieron su primera formación profesional. Recuérdese que la mayoría de las cátedras de ésta estaban en manos de docentes de inspiración laica o de izquierda.
- (23) La defensa del valor del título de Profesor de Estado tenía relación con dos procesos: el importante porcentaje de profesores no titulados que se desempeñaban en la educación secundaria y la fuerte presencia de profesores normalistas en los cursos del primer Ciclo del Liceo.
- (24) Iván Núñez, Experiencias de Cambio ..., op. cit.; capítulos X, XI y XII. En ellos se encontrará abundante bibliografía sobre los tres proyectos de remodelación de la educación.
- (25) En marzo de 1971, en un acto público de inauguración del año escolar, el Presidente Allende saluda al Ministro de Educación vocéandole como "el primer trabajador de la educación".
- (26) Rodrigo Vera, La Política Educacional de la Teoría del Desarrollo, Santiago, PIIE - Estudios, 1985.

- (27) Harbison y Myers recomiendan en 1961 que "los países en desarrollo deberían concentrar su atención en el descubrimiento de nuevas técnicas de educación que puedan ser utilizadas por gran número de profesores que hayan tenido poco más que una instrucción primaria y que puedan maximizar los servicios estratégicos de un grupo muy pequeño de personal bien entrenado. El descubrimiento de nuevas técnicas para la enseñanza primaria recibirá consideración mucho más seria cuando los políticos, planificadores, educadores y los especialistas extranjeros comprendan que bajo condiciones de crecimiento acelerado será imposible aumentar considerablemente las remuneraciones y la calidad de los profesores en el futuro próximo". Citado en Beatriz Alejandrina de Moura Fêtezón, Educación Profesores? Sao Paulo, Estudios e Documentos da Faculdade de Educação, Universidade de Sao Paulo, Volume 24, 1984; pp. 76. Esta postura de dos representativos exponentes de la teoría del capital humano, lleva al extremo el proceso que en Chile se había iniciado a fines de los años 20.
- (28) Hacia fines de los años 60 el citado estudio de Gabriel Gyarmati concluye en que los profesores secundarios chilenos están a medio camino en el proceso de profesionalización.
- (29) Al parecer, sólo la estrategia de Talleres de Educadores, impulsada desde el CPEIP, intentaba primariamente un perfeccionamiento que escapaba del paradigma de la eficiencia técnica.
- (30) Durante los primeros años del régimen actual, se volvió a una fuerte regimentación funcionaria del trabajo docente. Dejó de manifestarse la identidad laboral. Diversas medidas intentaron rescatar la identidad profesional: formación de docentes en las Universidades, creación del Colegio de Profesores (abierto a todos los maestros), y política de reconocimiento simbólico a la "dignidad profesional" del profesorado.

Al comenzar la presente década, la situación cambió. La hegemonía economicista y privatizante destruyó la identidad funcionaria y lanzó a los maestros a un libre pero desfavorable mercado de trabajo. En forma concomitante reaparece la identidad laboral (AGECH, Colegio democratizado). Se agudiza la desprofesionalización (pedagogía no es carrera universitaria) y se acentúa la asignación de un rol técnico (eficientismo, el educador como instructor, nuevo receptor tecnológico, atomización del conocimiento). La división técnica del trabajo al interior del campo docente (Expertos-administradores-docentes del aula), se hace más tajante y jerarquizada. Se convierte en división social del trabajo docente. Se realiza así el paradigma tecnocrático.

(31) Habría que considerar lo que significó para la relativa igualdad o liberación femenina en Chile, la temprana incorporación de mujeres a la docencia.

(32) A su turno, las escuelas primarias se esmeraban por orientar y preparar a algunos de sus alumnos aventajados para el ingreso a las Normales. Así se contribuía a la reproducción del cuerpo docente. Probablemente, este proceso de movilidad sea parte del currículo o culto que modelaba al normalista. Otros elementos quizás fueron las influencias del partido radical y del sindicalismo docente, especialmente en las Normales de varones.