

**La institucionalización del docente secundario en Chile:
¿progreso profesional o repliegue del oficio?**

Marcela Aravena Domich¹

Universidad Nacional de la Plata

domich2@yahoo.com

Javier Zúñiga Cortés²

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Becario CoNICyT, Chile.

jzunigac@yahoo.com

Resumen

El presente artículo realiza una revisión histórica de los procesos de institucionalización de los docentes secundarios en su relación con el Estado chileno. Uno de los propósitos es indagar la participación de estos actores en la construcción de su profesión. Otra idea fuerza es intentar realizar -entre otras- una reconstrucción de la institucionalización de la enseñanza secundaria por la que estos docentes, sin duda, han realizado esfuerzos, intentando cumplir con su deseo profesional, con su pasión vocacional y con su anhelo gremial. Para la elaboración de este trabajo se revisó una serie de libros y de documentos oficiales y de autor (editados y sin editar), resultando ser un insumo fundamental para esta breve reconstrucción de la historia de la profesión docente. Se debe señalar, por último, que la literatura chilena en general no realiza una distinción detallada respecto al nivel de enseñanza de los docentes, salvo algunos autores que serán tratados aquí.

El artículo busca abordar de manera integrada la enseñanza en Chile, desde sus inicios republicanos, y la figura del docente secundario en relación a la construcción y transformación de su profesión a través del tiempo.

¹ Trabajadora Social, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile; Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile; Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina.

² Trabajador Social, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile; Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile; Doctorando en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.

Palabras clave: docente secundario – profesión docente – oficio docente - Estado - políticas educativas.

Abstract

The present article, it will realize a historical review of the processes of institutionalization of the secondary teachers in his relation with the Chilean State. One of the intentions, it is actors investigate in the participation of this in the construction of his profession and, another idea forces there is to try to realize one (of several) reconstruction of the institutionalization of the secondary education in which these teachers, undoubtedly, have realized efforts for expiring with his professional desire, with his vocational passion and with his trade-union longing. For the production of this work, there were checked a series of books, official documents and of author (edited and without editing), being a fundamental input for this brief reconstruction of the history of the educational profession. It is necessary to him to indicate finally, that the Chilean literature, in general, does not realize a distinction detailed with regard to the level of education of the teachers, except some authors who will be treated in this section.

The article seeks to approach in an integrated way, the education in Chile from his republican beginnings and, the figure of the secondary teacher in relation to the construction and transformation of his profession across the time.

Key words: secondary teacher - educational profession - educational trade - State - educational policies.

“Todo lo que he visto nacer en vosotros, durante vuestros estudios, y observar, tanto en mí mismo como en mis colegas, desde hace muchos años: un proyecto que supera con creces, la necesaria definición administrativa de nuestras tareas, una perspectiva que constituye la piedra angular de nuestra identidad profesional. Algo de lo que no hablamos prácticamente nunca y, sin embargo, algo detrás de lo cual no dejáis de correr: un acto pedagógico.”

Philippe Meirieu

Introducción

El presente artículo realiza una revisión histórica de los docentes secundarios chilenos y su relación con el Estado. Se indaga en algunos aspectos importantes que permiten avanzar en la participación de estos docentes en la construcción de su profesión, en la manera en que se ha desarrollado la institucionalización de la enseñanza secundaria a partir del Estado y de sus políticas y, a la vez, sobre el problema de la profesión u oficio del docente secundario en el desarrollo de su ejercicio profesional.

Quizás, pueden parecer elevados, estos propósitos; empero la idea final es intentar realizar -entre otras- una reconstrucción de la institucionalización de la enseñanza secundaria por la que estos docentes han realizado esfuerzos, intentando cumplir con su deseo profesional, con su pasión vocacional y con su anhelo gremial. En el desarrollo del trabajo pretendemos avanzar en preguntas significativas que apunten a: ¿cómo ha ido institucionalizándose la enseñanza secundaria en Chile?, ¿cómo nace la profesión de la docencia secundaria?, ¿de qué manera las transformaciones sociales y especialmente del Estado han incidido en la configuración de esta profesión? Finalmente, a modo de conclusión, procuramos terminar con la pregunta respecto del docente secundario: ¿más profesión y/o menos autonomía?

Este artículo se trabajó a partir de una metodología de corte cualitativo que intenta hacer dialogar autores con diferentes perspectivas históricas y políticas. Mediante el análisis documental, se consideró fuentes secundarias, como libros y documentos oficiales del Estado y de autor (editados y sin editar), que sin duda fueron un insumo fundamental para esta breve reconstrucción de la institucionalización de la profesión docente. Se debe señalar, por último, que la literatura chilena en general no realiza una distinción detallada

respecto al nivel de enseñanza de los docentes, salvo algunos autores -varios de los cuales son tratados en esta sección.

El artículo busca abordar, de manera integrada, la enseñanza institucionalizada en Chile, desarrollada desde sus inicios republicanos, y la figura del docente secundario en relación a la construcción y transformación de su profesión a través del tiempo.

La paulatina institucionalización de la enseñanza

Durante las tres primeras décadas del siglo XIX, el naciente Estado de Chile requería educar a la población de manera urgente para impregnar relevancia a la nacionalidad y al sentido patrio. La preocupación por disciplinar a las *clases populares* se convirtió en una política estatal imprescindible. Jaime Eyzaguirre (1982) -destacado historiador chileno con fuerte influencia católica-, describe que Bernardo O'Higgins, uno de los organizadores de la institucionalidad nacional, abrió el país a la influencia inglesa e invitó a James Thompson, miembro de la Sociedad Bíblica Británica, para que introdujera el método de Lancaster. Mediante éste, los alumnos más adelantados enseñaban a los principiantes. Su rasgo esencial era que un solo maestro podía enseñar simultáneamente a entre 100 y 200 alumnos: primero se instruía a los monitores, quienes practicaban con los alumnos a su cargo. Fue la respuesta pedagógica indicada a las necesidades culturales de la época ya que se logró alfabetizar a miles de niños, preocupándose principalmente por el fortalecimiento del espíritu nacional.

Durante casi cincuenta años, entre la década del 30 y la del 80 del siglo XIX, se produjo un largo período de estabilidad política en el país, seguido por una etapa de expansión territorial, tras la guerra del Pacífico. Los gobiernos conservadores se empeñaron en fomentar la enseñanza primaria y el elemento central para esta iniciativa fue la Constitución Política de 1833, elaborada bajo la influencia de Diego Portales, que establecía que "la educación pública constituye una atención preferente del Estado". Se ordenó realizar, en Europa, un estudio de los métodos y reglamentos de las escuelas normales, necesarias para iniciar la formación de los profesores que el país necesitaba, siendo el modelo francés, el escogido. La educación se organizó siguiendo el modelo napoleónico de Estado Docente que concentraba, en manos del Estado, la responsabilidad del mejoramiento educacional de los ciudadanos con un carácter público y centralizado (Cox y Gysling, 1990).

Amanda Labarca (1886 -1975)ⁱ publicó los avances de la educación pública en su

libro más reconocido, "Historia de la enseñanza en Chile". En él destacó la participación de extranjeros y nacionales en la tarea de la constitución de una educación nacional. De esta forma, enfatizó la relevancia de Domingo Faustino Sarmiento en la fundación de la carrera de preceptorado, en 1842, y del venezolano Andrés Bello en la creación de la Universidad de Chile, en el mismo año. Sarmiento, elevó la carrera de preceptorado a la dignidad de una disciplina científica; trazó los derroteros de la escuela primaria y, en su libro "*De la educación común*", escribió párrafos proféticos sobre el porvenir que nos aguardaría, concentrando, como pedían los universitarios, las fuerzas docentes en los círculos superiores (Labarca, 1939).

Fue el científico polaco Ignacio Domeyko, posterior rector de la Universidad de Chile, quien, en el año 1842, propuso organizar una pequeña Escuela Normal de profesores secundarios, a semejanza de la Escuela Normal Superior de París. Los alumnos de la escuela, que provendrían del Instituto Nacionalⁱⁱ en calidad de becarios, se formarían en un departamento dependiente de éste. El proyecto se concretó en 1843, con el patrocinio de Antonio Varas, rector del Instituto Nacional. Sin embargo, la nueva institución no rindió los frutos esperados, fracasando principalmente por motivos de índole económica, por la extremada duración de la carrera de estudios pedagógicos -en comparación a otras carreras universitarias- y porque la mayoría de los alumnos sobresalientes prefería estudiar carreras más lucrativas que la docencia (Letelier, 1940).

Las innovaciones educacionales de las últimas décadas del siglo XIX representaron un explícito movimiento de alejamiento de España y de la Iglesia. Siguiendo los planteamientos de Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990), las orientaciones culturales se buscaron en Francia, hasta los años 80, y después, en Alemania. La organización del sistema educativo se concentró en manos del Estado, mientras los años siguientes al cambio de siglo marcaron profundas transformaciones educacionales. La holgura económica proveniente del salitre posibilitó una ampliación del sistema educacional y, también, una reforma cualitativa con la introducción de nuevos conceptos, técnicas y métodos de enseñanza. El aporte alemán fue crucial para consolidar una educación secundaria que sería la base para fortalecer a una clase media cada vez más numerosa e influyente.

Respecto de la educación secundaria, puede constatar que fue la reforma alemana, ocurrida a finales de la década del 80 del siglo XIX, el primer importante intento orgánico de modernización de la enseñanza secundaria pública chilena. Esta reforma instauró una educación "secundaria" con un plan de estudios en correspondencia con las disciplinas que conformaban el conocimiento "culto". Según L. Bastidas (2006), el desarrollo

pedagógico de este enfoque requirió de especialistas que fue necesario formar, importándose -obviamente de Alemania-, la concepción de sistema de enseñanza concéntrica, la estructura, la arquitectura y el personal. Este nuevo sistema sustituyó la enseñanza de materias aisladas e independientes unas de otras, por la enseñanza simultánea de varios ramos a la vez, comenzando con los conceptos básicos de cada uno de ellos, conforme a la maduración intelectual de los estudiantes.

Las diferentes fuentes y autores que abordan la temática de la educación como obra del Estado en el siglo XIX comparten, como aspecto esencial, la notabilidad de que en ese siglo comenzaba a constituirse en términos formales, la educación pública, laica y con fuerte influencia europea, separándose de la Iglesia Católica. El distanciamiento educativo de las directrices religiosas y la aparición embrionaria de actores pedagógicos cada vez más cercanos a las ciencias iban marcando la incipiente institucionalización de la enseñanza, con políticas públicas que, de acuerdo a los tiempos, iban asociándose a la solidificación de un Estado-Nación. De esta manera, finalizaba el siglo con la formación de ciertos grupos sociales entendidos como indispensables para insertar al país en la línea ascendente del progreso.

En este último punto quizás surge por parte del Estado la necesidad de formar profesionales en educación, especialistas en áreas prioritarias para ese progreso. ¿Es, entonces, la docencia secundaria una profesión constituida desde y para el Estado, sin una posibilidad de autonomía en su interior? Por ahora, seguiremos dejando *suspendido* este interrogante.

El nacimiento del profesional secundario

La concepción del sistema de educación pública al servicio de los propósitos políticos de unificación sirvió de modelo para las demandas de un Chile triunfante en la guerra del Pacífico, enriquecido y territorialmente expandido. El desarrollo pedagógico de este enfoque requería de especialistas en las disciplinas. La matemática adquiría un valor en sí, como la historia, la gramática o la biología, y no sólo como conocimiento aplicado al ejercicio de una profesión u oficio.

Era necesario entonces formar un nuevo profesional para la realización de esta tarea: el pedagogo secundario, el profesor especialista en la disciplina, nuevo profesional que comenzaría a sustituir a los abogados, ingenieros, sacerdotes y médicos dedicados a la enseñanza. Para formar estos nuevos profesionales se estableció el Instituto Pedagógico,

importándose de Alemania su concepción, su estructura, su arquitectura e, incluso, su personal. De acuerdo a lo planteado por el destacado académico e investigador educativo Sergio Nilo (1996), se reforzó la aplicación de esta enorme novedad epistemológica con la contratación, en Alemania, de cuerpos completos de profesores de liceos que asumieron la dirección y docencia de numerosos establecimientos educacionales en Santiago y en provincias del país. El profesor secundario era el nuevo actor que comenzaba a incorporarse al escenario educativo chileno. Para darle fuerza y formación a las disciplinas que debía enseñarse en la educación secundaria, se formó el Instituto Pedagógico con profesores traídos directamente de Alemania.

La creación del Instituto Pedagógico implicó determinadas inclusiones y exclusiones. Entre los nuevos profesores secundarios titulados, los profesores secundarios en ejercicio -no formados institucionalmente ni titulados- y los profesores normalistas, se desarrolló un debate por la hegemonía al interior del naciente campo pedagógico secundario. La lucha por los títulos, por la legitimidad para ejercer y enseñar, por la diferenciación y la temida jerarquización entre el profesor de Estado secundario y el profesor de Estado normalista, fue la discusión más relevante de la época.

Cuando en 1892 la primera generación de alumnos del Instituto Pedagógico (en total veinticuatro hombres) se tituló como Profesor de Estado y con certificado de competencia, se produjo el inicio del fin del ejercicio no institucionalizado de la función docente secundaria en los liceos públicos. Así, aquellos cuatrocientos profesores contabilizados por Letelier hacia 1880, que ejercían la docencia en los diversos liceos del país, fueron relevados a través del tiempo por un cuerpo institucionalizado, sistematizado y homogenizado de enseñantes de secundaria. Fue la posesión del título que marcó la diferenciación entre el nuevo Profesor de secundaria y el antiguo, convirtiendo al primero en funcionario de Estado que ostenta la certificación legal, y por tanto, una distinción. En este sentido, la posesión del título implicaba portar el saber legítimo para la tarea de la enseñanza y configuró uno de los ejes alrededor de los cuales se organiza la polémica en el campo pedagógico (Birgin, 1999). El nuevo estatus de profesor de Estado marcó el inicio de la profesionalización de los docentes secundarios en Chile, ya que, siguiendo a Birgin (1999), la posesión de una credencial garantiza el conocimiento profesional para una tarea específica. (Alarcón 2010, p. 52).

En la década del 30, el Instituto Pedagógico concentraba la mayoría de estudiantes de pedagogía en diversas especialidades para optar al título de profesor de Estado, en las siguientes asignaturas: Filosofía, Castellano, Francés, Inglés, Historia y Geografía, Matemáticas, Física, Química y Ciencias Biológicas, Educación Física, Puericultura e incluso Economía Doméstica, entre otras. Al profesor de Estado de la época se le remuneraba por horas y tenía beneficios de aumentos trienales, lo que le permitía duplicar el sueldo al cabo

de treinta años. Gozaba además de los servicios de previsión de La Caja de Empleados Públicos: préstamos personales de urgencia, adquisición de propiedades urbanas y rurales, seguro de vida y montepío. Al finalizar su vida laboral, se jubilaba con sueldo íntegro.

El pago por horas obligaba al profesor a un complejo juego de combinaciones de horarios para reunir las 30 horas. Se confabulaba en contra del progreso del profesorado, además, el hecho de que bastaba la simple permanencia en el puesto para aumentar el sueldo. En repetidas ocasiones intentó establecerse un escalafón a base de méritos y no, de simple antigüedad, sin lograr vencer la resistencia que el propio profesor opuso (Labarca, 1939).

Iván Núñez (2004), uno de los intelectuales y académicos que ha estudiado de manera más profunda la historia de la educación en Chile y, en especial, la realidad de los docentes a partir del siglo XX, señala que al comenzar ese siglo los maestros y maestras primarios eran empleados de instrucción pública altamente regulados y los docentes de la educación secundaria eran reconocidos como “profesores de Estado”. Dicha condición se prolongaría largamente hasta 1980, en plena dictadura militar, contribuyendo decisivamente a configurar la identidad funcionaria de los docentes. Núñez denomina “*la primera profesionalización docente*” al trabajo docente secundario de principios del 1900, el cual no fue resultante sólo de la impronta de la formación, sino que contribuyó a la dirección centralizada de la educación pública: detallados programas de enseñanza, prescripciones metodológicas, difusión de textos de estudio, marcos estandarizados de planificación didáctica, supervisión y otros mecanismos. Agrega que, la definición estatal del rol técnico fue más *dura* en la educación primaria y más *blanda* en la educación secundaria, tuvo prioridad “qué” enseñar, sobre “cómo” hacerlo, puesto que a menudo la identidad de los profesores secundarios se expresaba más bien como de “físicos”, “geógrafos”, “biólogos” o “filósofos”.

Las reformas formuladas en la segunda década del siglo XX planteaban afianzar institucionalmente al Estado Docente. La educación secundaria pasó a ser administrada por el Ministerio de Educación que terminó alcanzando una dimensión ministerial autónoma, separándose del Ministerio de Justicia, Educación y Culto. Así, la obligatoriedad, la gratuidad y la universalidad de la educación, vinieron a constituir principios indiscutibles, aspiraciones de los educadores, metas portadoras del cambio social y del progreso universal. El elemento ordenador de la sociedad que aún persistía tenía que ver con derechos diferenciados por nacimiento, condición o herencia, y las formas educativas reflejaban esta situación de tal modo que el pensamiento de John Dewey, con un sistema social y político, igualitario y

democrático, se transformó en el lenguaje de los dirigentes educacionales chilenos (Bastidas, 2006).

La universidad pionera en la formación de profesores para el nivel secundario fue la Universidad de Chile, tal como se señaló, con la creación del Instituto Pedagógico. Según Pinto *et. al* (2007), no sería sino hasta 1919 cuando se sumaría otra institución a esta labor, la Universidad de Concepción, que formaría profesores dependiendo curricularmente de la Universidad de Chile, pues así se estableció legalmente para el caso de una universidad privada. Varios años después, en 1942, se sumaría la Universidad Católica. Ese mismo año se creó el Instituto Pedagógico Técnico, con la finalidad de formar profesores para el área técnico-profesional de la enseñanza secundaria. En sus inicios, dependió del Ministerio de Educación y, posteriormente, de la Universidad Técnica del Estado -actualmente denominada Universidad de Santiago de Chile. Durante la década del 50 comenzaron a plegarse otras universidades de carácter regional, a las denominadas universidades tradicionales.

Referente al pensamiento educativo y aspectos relacionados directamente con pedagógico, puede describirse las doctrinas de los pedagogos del siglo XX: Decroly, Dewey, Kerschenteiner, los métodos activos y los regímenes de las escuelas nuevas, conocidas por los profesores de segunda enseñanza, han tenido en ellos muchísima menor influencia que entre los primarios. Su aplicación fue mínima, en parte por la tendencia herbartiana de los profesores y por la falta de estímulo de las autoridades, y, no en pequeña porción, por la escasez -por no decir pobreza- de los elementos de trabajo indispensables para la manipulación de hechos y realidades concretas (Labarca, 1939).

Las ideas de John Dewey llegaron a través de educadores ligados al Instituto Pedagógico, de pensamiento laico. En el sector católico existía alguna reticencia hacia ese modelo de pedagogía. El problema fue superado cuando el padre jesuita Alberto Hurtado, en su tesis doctoral realizada en Lovaina, planteó que catorce principios pedagógicos de Dewey se conciliaban con el catolicismo. Ello permitiría que, posteriormente, en la Reforma Educacional de 1965, se aceptaran con mayor facilidad los planteamientos pedagógicos de sus discípulos, Tyler y Bloom.

Según Nilo (1996), la educación secundaria aprovechó los hallazgos de los liceos experimentales para diseñar planes de renovación gradual del liceo chileno. Paralelamente, y en una difícil articulación horizontal con los liceos, se presenció una evolución de la enseñanza técnica desde entidades de capacitación y preparación laboral para la población de menores recursos, sin mucha conexión con procesos considerados propiamente

educativos, hacia un subsistema dirigido por el Ministerio de Educación y de duración similar al de las humanidades liceales. El sostén pedagógico de este subsistema naciente lo proporcionó la creación del Instituto Pedagógico Técnico, establecido en la Universidad Técnica del Estado.

La producción de docentes secundarios fue menos masiva antes de los años 60 del siglo XX, atendiendo a que, a pesar de su relativa expansión, los liceos chilenos todavía eran selectivos y no tendían a universalizarse, como lo hicieron a partir de 1990. Según Núñez (2004), en la educación secundaria la condición funcionaria era menos fuerte, ya fuera porque en este nivel la educación privada era tan relevante como la estatal, ya, porque la propia educación secundaria estatal era administrada de un modo más académico y menos funcionario, y por el carácter más selectivo y menos masivo que ésta tenía. Además, la formación del profesor secundario en Chile se había ubicado tempranamente en la Universidad, lo que facilitaría los avances hacia una identidad colectiva profesional.

La literatura revisada hasta acá no evidencia roles activos de los docentes secundarios en la constitución, construcción y solidificación de su profesión. Tal como lo señala Amanda Labarca (1939), esa solidificación institucional tuvo una fuerte impronta del Estado, a lo cual puede agregarse, políticas educativas de carácter imperativas con una dirección descendente y escasa participación de los diversos actores involucrados, especialmente de los docentes secundarios.

Los esfuerzos por un Estado Docente

La reforma emprendida en los años 60, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, puede ser considerada como la culminación del paradigma estado-docentista de la educación pública chilena. En el plano técnico-pedagógico se resolvió la contradicción entre la concepción de planes y programas de estudio centrados en el conocimiento de las disciplinas y los propósitos expresos del sistema de centrarse en el estudiante. Diversos autores señalan que la importancia de este proceso de reforma fue vincular la diada educación-nación, siguiendo los ideales iniciados por el presidente radical Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), quien instituyó como lema oficial de su campaña "gobernar es educar".

La etapa de estudio sobre la modernización del sistema educativo culminó en 1965, con la reforma en primaria y secundaria. Los resultados de la Comisión de Estudio propusieron tres tareas: rápida ampliación del sistema e igualdad de oportunidades educativas; modernización y mejoramiento de las prácticas escolares; y adecuación del

sistema educacional a los cambios económicos, sociales y políticos detectados por el gobierno demócrata cristiano, bajo el lema “revolución en libertad”. La expansión y diversificación del sistema permitieron que los sectores medios y obreros recibieran los beneficios de la educación (Schiefelbein, 1974).

El establecimiento de la nueva fórmula de ocho años de Educación General Básica permitió eliminar efectivamente las escuelas preparatorias anexas a los liceos y, de este modo, establecer un sistema escolar realmente articulado de acuerdo a los principios que se consagraban en las leyes. El acceso a la educación universitaria, que tradicionalmente se hacía a través de un examen conducente al grado de bachiller otorgado por la Universidad, fue sustituido por un mecanismo de selección no conducente a grado académico alguno: la Prueba de Aptitud Académica. Eliminados los obstáculos estructurales para la expansión de la escolaridad, ésta inicia un proceso de crecimiento vertiginoso y, cuidando la calidad, se experimenta la creación de diversos servicios nacionales con clara función de retroalimentación y mantenimiento del sistema: los Servicios Nacionales de Evaluación, Orientación y Supervisión. También se experimenta la regionalización administrativa del sistema (Nilo, 1996).

Otra iniciativa importante fue la referida en específico a la relevancia de la capacitación del docente, especialmente en enseñanza media. El Ministro de Educación de la época, Juan Gomes Millas, tomó la decisión de concentrar las diferentes instancias de perfeccionamiento, creando el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en enero de 1967. Allí se institucionalizaron dos nociones presentes en la educación pública chilena: la necesidad de investigación y experimentación para fundamentar las innovaciones, y el perfeccionamiento profesional como actividad permanente.

Se produjo, en este período, un hecho importante que fue la eliminación de las Escuelas Normales, siendo sustituidas por la carrera universitaria de Profesor de Educación General Básica. El modelo de calidad elegido fue Estados Unidos. Según Ernesto Schiefelbein (1974), una vez más se cumplía con la tradición de tomar como modelo para su sistema educacional al país de mayor “prestigio” de la época, sin que mediara un proceso de reflexión crítica acerca de sus efectos en una cultura diferente y las condiciones de subdesarrollo en que vivía gran parte de la población. Esto puede asociarse directamente a la Alianza para el Progreso, firmada en Punta del Este (1967), en la cual el aporte de Washington estaba dirigido a la educación, pero obviamente a partir de sus concepciones y paradigmas educativos.

Los tres años de gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) produjeron una aceleración de la expansión de la matrícula de la educación media recientemente reformada. Los referentes de calidad que se eligieron (Cuba y República Democrática Alemana) fueron extremadamente interesantes, sin embargo, no lograron apreciarse como experiencias paradigmáticas. Resultaron modelo de partido, de minoría y no, de consenso. Según I. Picazo (2007), las características principales de ese período, fueron: una fuerte estabilidad en el puesto de trabajo; unas remuneraciones basadas en el principio “a igual función, igual remuneración”; y una carrera en forma de escalafón, de tal manera que, para progresar, el profesor debía cumplir funciones administrativas o técnicas. La ley, que duró dos años, llegó a su fin con la hegemonía de los economistas neoliberales. Su finalización y la situación de estatización de la profesión docente que implicaba, se resolvió violentamente con la descentralización radical del sistema.

La iniciativa de la “Escuela Nacional Unificada” (ENU) se planteó como representativa de la nueva educación en el gobierno de Salvador Allende. Este proyecto proponía una reestructuración profunda del sistema educativo, con la finalidad de terminar con la segmentación social de la educación chilena, orientada justamente a la integración social y a fortalecer la autoridad del Ministerio de Educación. Asimismo, interpretaba las aspiraciones del magisterio y de la clase trabajadora, teniendo en consideración el Programa Básico y las proposiciones del Congreso Nacional de Educación. Las líneas estratégicas de la política educacional se enfocaban en el hecho de ser de carácter nacional, productivo, científico, social e integral, persiguiendo como objetivos la igualdad y el desarrollo de las capacidades humanas, a través de esta nueva organización escolar con participación democrática directa. Este programa no pudo ejecutarse, siendo una de las escasas iniciativas que hasta la fecha se mencionan y discuten, sin haber sido puestas en práctica.

Adiós Estado Docente: bienvenido mercado educativo.

Surgió a partir de septiembre de 1973, un cambio radical. El nuevo paradigma de educación pública pasó a ser el del mercado, planteado por el Premio Nobel de Economía, Milton Friedman, de la Escuela de Economía de Chicago, que sirvió de referente internacional de calidad. Éste fue un planteamiento doctrinario que al mismo tiempo creó oportunidades para la aplicación del modelo y evitó que el Estado llegara a ser totalitario. En este ambiente, el “mercado” constituía un medio, una herramienta compleja, para proteger y

promover la libertad personal. La tarea del Estado era subsidiaria: actuar cuando la dinámica social (del mercado) no pudiera hacerlo (Nilo, 1996).

La apuesta del modelo educativo de mercado era producir competencias por alumnos entre los sostenedores (y sus escuelas), las que a su vez incentivarían mejoras de eficiencia en el uso de recursos y en la calidad de los aprendizajes. A comienzos de 1980, el Gobierno transfirió la administración e infraestructura de todas las escuelas y liceos públicos del Ministerio de Educación, a las municipalidades en que se ubicaban, teniendo éstas que asumir su administración y manutención, adoptando la autoridad para contratar y despedir profesores. Se les traspasó la facultad y responsabilidad de administrar escuelas y liceos, quisieran o no, asumir esta responsabilidad y tuvieran o no, capacidades para dirigir eficazmente la educación de la comuna.

La llamada “municipalización de la educación” fue una de las medidas más controvertidas del Gobierno Militar, pues más que redistribuir el poder, se trató de una transferencia de funciones a una instancia estatal, cuyos alcaldes eran designados por el poder central y, además, gozaban de escasa autonomía en el contexto de dictadura (Bastidas, 2006). En el Informe presentado por el Ministerio de Educación Pública de Chile a la 39ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, en Octubre de 1984, en Ginebra, se lee que:

El Estado considera que la educación es una de sus responsabilidades mayores y le dedica una atención preferente, reservándose las funciones normativas y de fiscalización, al mismo tiempo que -subrayamos- estimula y favorece la participación del sector privado en la tarea educacional. Se “reconoce la libertad de enseñanza que implica el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones -acá está el punto y lo subrayamos- que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”. Es decir, “las políticas y los planes de desarrollo socioeconómico nacional se inspiran en una concepción humanista y cristiana del hombre y de la sociedad. En consecuencia, un principio básico de la estrategia de desarrollo que orienta la educación es el reconocimiento de la actividad creadora individual, así como la valorización del esfuerzo y la superación personal...” (Retamal, 2011 p.2).

Paradójicamente, en los años 80 del siglo recién pasado, el régimen entonces imperante, en su esfuerzo por crear un libre mercado de trabajo docente, quiso romper la asociación entre el status funcionario y la identidad laboral. La dictadura militar tomó varias medidas en este sentido. Por una parte, en 1974, se creó por ley una organización profesional de los docentes, el Colegio de Profesores, y se ordenó la afiliación obligatoria de todos los docentes del sistema escolar a dicha entidad, independientemente del nivel y

carácter de su formación. Según Núñez (2004), esta medida estaba destinada a sustraer simbólicamente a los docentes de la convocatoria del sindicalismo, pero, al no incorporar selectivamente a los profesores con formación inicial de nivel superior, negó de hecho un efectivo carácter profesional de dicho Colegio.

Ese nuevo paradigma de educación pública afectó singularmente el ejercicio de la profesión docente. El profesor de Estado no tenía más sentido: el Ministerio de Educación no administraba más escuelas o liceos y dejaba de ser el “empleador” de los profesores. Según el modelo *mercadista*, la forma de remuneración y contratación de los profesores fiscales (escalas nacionales de sueldos, propiedad o interinado de cargos, aumento de remuneraciones por años de servicio, inmovilidad funcionaria, asignaciones especiales por lugar o condiciones de trabajo, por posesión de títulos habilitantes para el ejercicio de la docencia, por cursos de perfeccionamiento, etc.) era un error, una aberración teórica, pues constituía incentivos “perversos”: al no estar vinculados directamente al desempeño, resultados o rendimiento, no podían actuar como estímulos para ser más eficientes o premiar el buen desempeño; al contrario, terminarían estimulando los malos docentes.

Esta virtual eliminación del educador profesional del escenario de decisiones educativas se facilitó también por el desplazamiento del centro de elaboración de políticas para el sector, desde el Ministerio de Educación, hacia la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN) y el Ministerio de Hacienda. Desde allí primaron las opiniones de economistas, técnicos, ingenieros y uniformados que, conjuntamente con los líderes empresariales, constituyeron los desconocidos primeros actores del escenario educativo, aportando puntos de vista y nuevos lenguajes a su análisis y práctica (Nilo, 1996).

Después de varias décadas de transformaciones de carácter más formal con la dictadura militar, apareció un quiebre abrupto respecto al rol del Estado en educación, a los procesos de institucionalización de la profesión docente y a la administración del sistema educativo público. Ingresaron con fuerza, al campo educativo nacional, los conceptos de mercado, descentralización político-administrativa y seguridad nacional, con todos los elementos y características que estos conceptos suponen (rentabilidad, vouchers, eficiencia-eficacia, costo-beneficio, municipalización, orden, libertad de enseñanza, etc.).

El consenso democrático: mercado educativo con derecho a reclamo

La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), promulgada el último día del Gobierno Militar -10 de marzo de 1990-como condición de gobernabilidad, proporcionó al

nuevo gobierno un marco jurídico evidentemente contradictorio con las realizaciones proyectadas en el programa electoral de la Concertación de Partidos por la Democracia. Resulta dramático el mandato de la LOCE que definía, para el Estado, “el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza” (Art. 3º). En sustitución, se adoptó estrategias sistémicas de intervención, basadas en diagnósticos amplios que identificaban las áreas o aspectos de mayor sensibilidad o que garantizaran mayor efecto sinérgico.

Según Nilo (1996), se utilizó los estudios elaborados por organismos internacionales al respecto -en especial UNESCO y CEPAL-, que brindaban un sustento teórico a la consideración de “la educación como eje del desarrollo productivo con equidad” y se siguió la estrategia de desarrollar programas de mejoramiento de alto impacto en los establecimientos educacionales con asistencia técnica y financiera internacional.

Tal como lo describe Iván Núñez, con la llegada de la democracia, desde comienzos de los años '90, ha sido la política pública la que ha propuesto la profesionalización de los docentes como componente decisivo de la reforma educacional en curso. Desde 1990, la política pública, aunque incluye componentes de descentralización y de prácticas de mercado, ha sido consistente en proponer condiciones objetivas de construcción o “fortalecimiento del profesionalismo docente”. La discusión aquí, según Núñez (2004), no es cómo se recupera una identidad perdida, a menos que se desee revivir la declinada identidad funcionaria y técnica; el desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos. Capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de un set de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles, alerta hacia la diversidad y las emergencias, junto a sólidas capacidades afectivas y relacionales, parecerían ser rasgos indispensables del efectivo profesionalismo en construcción.

Para la argumentación relativa al desarrollo de la educación media en el inicio de un período democrático, se recurrió a la búsqueda de referentes externos significativos. Algunas posiciones enfatizaban en la necesidad de tener una educación media académicamente muy seria; proponían el desarrollo de una educación general más prolongada, de alta calidad, que permitiera unos años finales de educación media con diferenciación académica, técnica clara y responsable. Se volvió a incorporar al profesorado como actor en la determinación de políticas educacionales, invitándose al gremio magisterial a formar parte de comisiones de trabajo, asesorías y cargos ministeriales. Se aprobó la Ley de Estatuto Docente que, según Nilo (1996), volvió a regular las remuneraciones del profesor y constituyó la medida más abiertamente contradictoria con el marco jurídico

heredado. Su aplicación ha provocado múltiples problemas concretos de implementación, dada la incoherencia con el resto del sistema.

Los profesores siguieron la estrategia de afirmarse en esta ley para, simultáneamente, impedir mayores iniciativas privatizadoras y forzar al Ministerio de Educación a asumir un rol más activo en la gestión y administración de la educación. En abril del año 2007, se derogó la LOCE y se aprobó la Ley General de Educación, haciendo un esfuerzo especialmente en la calidad y la equidad de la educación. No se logró acuerdo amplio frente al concepto del lucro en educación, por ende se optó por no abordar el tema.

Estas nuevas exigencias para hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos, también deben estar acompañadas de derechos precisos y bien determinados. Una primera base de esos derechos lo constituye dotar al sistema educativo de la más amplia información para que alumnos, padres y apoderados, profesionales de la educación y sostenedores, al igual que la sociedad toda, disponga de herramientas de discernimiento y de control sobre la calidad de la educación que se imparte. La demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y participación. Se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas. Por eso, hay que asumir que la reforma que proponemos se inscribe en un momento de gran insatisfacción respecto a la calidad de la enseñanza y los logros de aprendizaje. Abordar a fondo y con la mayor rapidez posible este problema, es una exigencia social de primera prioridad en la agenda pública. (Gobierno de Chile, Ley General de Educación, 07 Abril 2007).

En el año 1998, Chile contaba con 134 mil profesores, mientras que, en el año 2007, el número se acercaba a los 175 mil, creciendo en un porcentaje cercano al 30% en diez años. En Chile, en el año 2009, existían cerca de 190.000 docentes trabajando en el sistema educacional (básica y media),; calculándose según cifras preliminares de la Universidad de Chile (OPECH) en cerca de 85 mil los docentes de enseñanza media. En este contexto, la información sobre la historia laboral de los docentes, las características demográficas de éstos y de sus hogares, su formación inicial, los perfeccionamientos realizados y sus antecedentes familiares, es escasa. Existe una creciente inquietud por conocer más sobre la realidad de los docentes en Chile. Del mismo modo, concurre una serie de creencias en torno a la carrera docente que, hasta hoy, no han podido ser verificadas con datos representativos (Bravo, Falck, Peirano, 2008).

La paradoja de la profesión docente: ¿más profesionalización, menos autonomía?

Si miramos retrospectivamente, constatamos que, desde el debate en torno a la

creación del Instituto Pedagógico en 1889, hasta la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990, la educación secundaria y la consecuente formación de profesores para este nivel han sido temas de debate público, con posiciones generalmente antagónicas y, algunas veces, con la presencia de propuestas alternativas a la educación sistemática nacional. En la actualidad, el docente secundario chileno se encuentra inmerso en una serie de exigencias de carácter ético, político, técnico, didáctico, curricular, social y cultural, como parte de su buen desempeño profesional, y “vigilado” por la institucionalidad a través de evaluaciones obligatorias, con consecuencias directas para su vida laboral. Sería menester profundizar en otro artículo sobre esta temática, pero sin duda hoy el docente pudo haber ganado profesionalización y capacidades técnicas indudables a costa, quizás, de posibles pérdidas en el sentido de su profesión y autonomía intelectual.

Podría decirse entonces que, en la perspectiva histórica de la educación en Chile, tanto los destinos de la educación media como la formación de los profesores que la imparten, han respondido a un proceso de discusión intelectual y política en torno a la constitución de la educación deseable para la sociedad chilena. En este planteamiento, puede distinguirse algunos ejes de discusión que conviene tener presentes. El primero se relaciona con el grado de democratización educativa que puede tener el sistema educativo en el nivel medio -entendida como cobertura-; el segundo es el de su eficiencia económica -entendida como la capacidad de responder a los requerimientos de la estructura productiva del país, según el contexto histórico que se viva-; y el tercero se relaciona con el carácter de los conocimientos del docente a transmitir, según criterios culturales, sociales y económicos (Bellei, 1995). De acuerdo a estos ejes señalados por C. Bellei, el docente chileno, hoy, es interpelado, exigido y sometido a funciones que, al parecer, son radicalmente nuevas en la historia de la profesión docente en Chile.

Teniendo en cuenta estos ejes, cabe preguntarse por el rol que le ha correspondido a la formación de profesores de educación media en esta discusión. En una mirada resumida, desde 1892 hasta la fecha, la formación de profesores para la enseñanza media en Chile ha estado y está en manos de las universidades (Pinto *et al.*, 2007).

Como corolario de este artículo, podemos visualizar que el docente secundario chileno, desde su validación institucional, ha sido en cierta forma moldeado por el Estado y sus políticas, por los modelos educativos externos y por instituciones formadoras extremadamente respetuosas de estos imperativos. Hoy sería muy interesante preguntarle a ese docente por su autonomía, su vocación, su creación, su tarea, su actividad pedagógica; en resumen, por su oficio.

Concluyendo, ante la posible disyuntiva central de este trabajo “¿progreso profesional o repliegue del oficio del docente secundario?”, podemos argumentar que, mientras el Estado y sus políticas (especialmente educativas) han ido fortaleciendo una creciente profesionalización docente, no es manifiesta una permanente negativización del oficio docente. Entonces, la posibilidad que cabe es preguntarse si esta mayor profesionalización implica necesariamente menor oficio. El problema sería mucho más complejo y dialéctico: se amplía el espacio para debatir respecto a si este docente secundario y su figura más teórica pueden articular profesionalización y oficio de manera permanente. Es decir, en este ámbito, fueron el Estado y, desde hace 40 años en Chile, también el mercado, quienes construyeron la profesionalización de los docentes. Lo que puede leerse medianamente y con claridad, es que a mayor Estado y, hoy, mercado, más intensidad en la profesionalización pero no necesariamente, menor oficio o repliegue de éste. Siguen siendo los docentes los que tienen la palabra.

Recibido el 01 de agosto de 2011

Aceptado el 22 de febrero de 2012

Bibliografía

- Alarcón, C. (2010); “El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)”; Buenos Aires; Libros Libres, FLACSO.
- Bastidas, L. (2006); “La educación en Chile ¿un caso de imperialismo cultural?”; Revista Estudios Norteamericanos; Universidad Marítima de Chile; Chile.
- Bellei, C. (1995); “Los debates sobre la educación media chilena en el Siglo XX (1910-1973)”; CPU, Estudios Sociales, N° 85; Santiago de Chile (pp. 11 a 35).
- Bravo, D.; Peirano, C.; Falck, D. (2006); “Encuesta longitudinal de docentes 2005: análisis y principales resultados”; Mineduc; Santiago de Chile.
- Cox, C. (2003); “Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile”; Editorial Universitaria; Santiago de Chile.
- Cox, C.; Gysling, J. (1990); “La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987”; CIDE;

Santiago.

- Espínola, V.; Claro, J. P.; Walker, H. (2009); "Diagnóstico de la Educación Media"; Vol. I; Facultad de educación, Universidad Diego Portales; Ministerio de educación, gobierno de Chile, 2009
- Eyzaguirre, J. (1982); "Historia de Chile"; Tomo I: Génesis de la Nacionalidad; Ed. Zig-Zag; Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile, Ministerio de educación (2007); Ley General de Educación. [Disponible en: www.mineduc.cl; consultado 17/07/2011.]
- Labarca, A. (1939); "Historia de la enseñanza en Chile"; Universidad de Chile; Santiago de Chile.
- Letelier, V. (1940); "El Instituto Pedagógico"; Publicaciones del Instituto Cultural Germano-Chileno; Santiago de Chile.
- Meirieu, P. (2006); "Carta a un Joven Profesor. Por qué enseñar hoy"; Graó; Barcelona.
- Nilo, S. (1996); "La Educación Media Chilena: Hitos en su modernización"; Corporación de Promoción Universitaria (CPU), Estudios Sociales; Santiago de Chile.
- Núñez, I. (1987); "Experiencias de cambio educativo durante el Estado de Compromiso, 1925-1973"; PIIE; Santiago de Chile.
- Núñez, I. (2004); "La Identidad de los Docentes. Una Mirada histórica en Chile"; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE-Ministerio de Educación; Santiago de Chile.
- Picazo, I. (2007); "La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso"; Revista Pensamiento Educativo Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 1, N° 1; Santiago de Chile (pp. 313 – 334).
- Pinto, R.; Fuentealba, J.; Osandón, L. (2007); "Contradicciones latentes en los Programas de Formación de Profesores en Chile. Buscando pistas para seguir el camino"; Revista de estudios y experiencia en educación, Edición Especial, Vol. 1, N° 1; Universidad Católica de la Santísima Concepción; Concepción, Chile.
- Raczynski, D., Muñoz, G. (2007); "Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica"; Serie de Estudios Socio /Económicos N° 31, CIEPLAN; Santiago de Chile.
- Retamal, J. (2011); "Tragando sapos desde el 81"; Facultad de Humanidades de la Usach. [Disponible en: <http://educacion.usach.cl>; consultado 20/07/2011.]
- Rojas, A. (2002); "Las Siete Paradojas "Capitales" de la Reforma Educacional Chilena";

Revista Mad. N° 7. Departamento de Antropología, Universidad de Chile. [Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/07/paper06.htm>; consultado 19/06/2011.]

- Schiefelbein, E. (1974); "Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1964"; Universidad de Chile; Santiago de Chile.

-Toro, P. (2002); "Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y alguno de sus temas emergentes"; Persona y Sociedad, Vol. XVI; Universidad Alberto Hurtado; Santiago de Chile.

NOTAS

ⁱ Amanda Labarca es una de las principales escritoras e intelectuales de la educación chilena. Sostenedora del pensamiento laico (militante del Partido Radical), representante de lo que hoy se podría denominar "*feminismo igualitario*". Pone en valor la educación como mecanismo prioritario de promoción de la igualdad y el progreso social. Ineludible referencia para diversos autores contemporáneos que trabajan la historia de la educación en Chile.

ⁱⁱ El Instituto Nacional, es la institución educacional pública más antigua de Chile, siendo creada en el gobierno de José Miguel Carrera en 1813. El plan para su creación se debe a Juan Egaña, Camilo Henríquez y Manuel de Salas. En palabras del fray Camilo Henríquez "*El gran fin del Instituto es dar a la Patria ciudadanos que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer y le den honor*". Actualmente, es un liceo de hombres perteneciente a la administración de la Municipalidad de Santiago e imparte los dos últimos grados de educación básica (7° y 8° años) y la educación media científico-humanista completa (1° a 4° años).

El Instituto Nacional hoy es considerado el emblema de la educación pública chilena, ha sido catalogado por diversos estudios como el mejor liceo municipal y el más prestigioso del país.