

LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE: SABERES E IDENTIDADES EN SU HISTORIA

The teaching profession in Chile: knowledges and identities in its history

IVÁN NÚÑEZ PRIETO*

Resumen

En este artículo se exploran los orígenes histórico-culturales de la docencia escolar chilena y el proceso de construcción de su profesionalismo. Se propone inicialmente un esquema evolutivo de la educación, en cuyo marco se ha desarrollado el oficio de enseñar. En relación con dicho esquema, se indaga sobre las correspondientes fases de la conformación del oficio docente y de las identidades respectivas, para finalizar con algunos planteamientos sobre las perspectivas futuras de la profesión.

Palabras clave: profesión docente, historia del sistema escolar, desarrollo de la profesionalización docente, identidad de los docentes, Chile

Abstract

This paper explores the historic-cultural roots of Chilean school teaching, and the evolution process of its professionalism. To begin with, an evolutive framework of education –where the teaching job has been developed– is proposed. The same framework is used to inquire about the corresponding historical phases and identities, namely: a non professional phase, a long “first professionalization” and a recently emerging “second professionalization” phase. Finally, some ideas on the future perspectives of the teaching profession are discussed.

Key words: teaching profession-school system history, teaching professionalization development, teachers' identity, Chile

* Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Chile, Ministerio de Educación (1990-2007), ramoninunez@yahoo.es

Introducción

Al presente se debate en Chile acerca de la profesión de la docencia del sistema escolar. Se pone la mirada en sus saberes (o ignorancias) y en sus prácticas o desempeños, pero se reflexiona menos acerca de la o las culturas e identidades vigentes en ella. Menos aún se indaga acerca de las huellas actuales de los saberes, culturas e identidades del pasado. La discusión sobre el profesionalismo de los docentes tiende a ser sincrónica y hasta anacrónica.

En este artículo se explorarán los orígenes histórico-culturales de la docencia chilena y el complejo (e inacabado) proceso de construcción de su profesionalismo. Se propondrá inicialmente un marco evolutivo de la educación en función del cual se ha desarrollado el oficio de enseñar. En relación con dicho marco, se indagará sobre las correspondientes fases de la conformación de dicho oficio y de las identidades relacionadas, para finalizar con algunos planteamientos sobre las perspectivas futuras de la profesión.

El marco histórico

En términos gruesos y siguiendo a Brunner (2002: 21-78), se pueden identificar cuatro grandes “revoluciones”, que abren fases en el desarrollo de la educación formal. Este esquema es aplicable al nivel de la civilización occidental, con las consiguientes adaptaciones al nivel de la educación chilena. 1. La fundación de la escuela como institución; 2. La construcción de los sistemas educativos nacionales; 3. La masificación de los sistemas educativos, y 4. El impacto de la sociedad del conocimiento, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación sobre la educación.

En el caso chileno, la primera “revolución” se produjo como importación de la escuela durante la época colonial, seguida de la siembra de unas pocas y precarias escuelas a lo largo del siglo XVIII y primeras décadas del Chile republicano.

La segunda revolución merece mejor el calificativo de tal, por tratarse de la edificación inicial del sistema público de educación bajo conducción estatal, a partir de los años 40 del siglo XIX. La fundación de una estructura estatal de educación correspondió a la época histórica del ordenamiento oligárquico de nuestra sociedad y se vio influida por aquella.

En el siglo que sigue, se abrió paso la tercera revolución. Aunque iniciada en sus primeras décadas, la masificación del sistema escolar fue revolucionaria por el ritmo y alcances que tuvo desde fines de los años 50 y sobre todo desde los 60. Fue impulsada por la versión chilena del Estado benefactor e interventor y proseguida a su modo por el Estado liberal.

La masificación educacional no ha terminado y se le superponen hoy día los aprontes de la cuarta revolución, en el contexto presente en que se combinan los proyectos liberal y socialdemócrata, abriendo paso a la sociedad del conocimiento y la economía de la información. Esto presiona para un profundo e inacabado remodelamiento de la educación, en un cuadro de incorporación de Chile a la globalización.

El análisis esbozado merece una aclaración. Las cuatro revoluciones identificadas y sus correspondientes fases de desarrollo no suponen sucesiones excluyentes, sino “continuidad y cambio” y las consiguientes acumulaciones. Así, el tránsito desde la introducción de la escuela a la fundación del sistema nacional de educación no implica la desaparición de la institución escolar aislada, sino su integración en una estructura más amplia, bajo regulación e impulso del Estado nacional. La masificación educacional no significa el reemplazo del sistema ni la ausencia del Estado en la educación; por el contrario, fue éste quien revolucionó la educación al expandirla. Al transitar a la cuarta revolución, no se ha realizado la propuesta de Milton Friedman, que quería al Estado fuera de la educación y a las escuelas como una simple sumatoria de entidades aisladas. Tampoco se ha frenado la masificación sino, al contrario, se la plantea en nuevos términos.

La construcción histórica de la profesión docente será leída a continuación teniendo como trama referencial el esquema histórico que se ha propuesto. Un supuesto principal de este artículo es que en el presente desarrollo de la cultura docente se encuentran presentes, con mayor o menor visibilidad, rasgos provenientes de las fases arriba identificadas.

Maestros en la era de la fundación de la escuela

La etapa de la fundación de la escuela en Chile se confunde con la época histórica colonial y las primeras fases de la independencia (Labarca, 1939: 58-65; Soto, 2000: 5-24). Quienes ejercían la enseñanza eran eclesiásticos o legos (voluntarios o asalariados). Ni el personal religioso ni el laico tenían una formación especial para la enseñanza. Fuera de la formación religiosa de los primeros, el saber que los habilitaba para la enseñanza consistía en el dominio de la lectura y la escritura, de los rudimentos matemáticos y algunas nociones culturales elementales. Los eclesiásticos que servían como maestros compartían la identidad misionera, en virtud de la cual enseñaban las letras como parte de una tarea más amplia: la evangelización. La transmisión a través de la metodología memorística propia de la catequesis era la principal forma pedagógica de la época (Ponce, 1890: 415-419).

En la medida de su inspiración ilustrada, los primeros gobernantes republicanos entendieron la educación como compromiso del nuevo Estado (Labarca, 1939: 71-97;

Serrano, 1994: 36-59). Además de fundar nuevas instituciones educativas, se ocuparon del oficio docente, reglándolo en el entendido de que éste era estratégico en la legitimación y consolidación simbólica del nuevo ordenamiento. En el Reglamento para los Maestros de Primeras Letras (ver en Ponce, 1890: 8-14, y Weinberg, 1995: 255-258), en 1813, ingenuamente definieron a la docencia escolar como una mezcla de “orden al mérito” y de “sacerdocio republicano”. Aunque católicas, las autoridades independentistas no confiaban mucho en la lealtad de la Iglesia a la República. Por ello, en la primera normativa sobre el oficio de enseñanza hicieron tres exigencias a quienes la desempeñaran: 1. patriotismo; 2. catolicidad; y 3. moralidad; adicionalmente, requirieron que demostraran un mínimo dominio del saber escolar deseable en la época (Núñez, 2004: 6-8).

Maestros/as y profesores/as en la construcción del sistema nacional de educación. Su “primera profesionalización”

El “preceptorado primario”

La fase de edificación del sistema público de educación contó inicialmente con los maestros que heredó de la fase anterior. Eran “preceptores” sin una formación ad hoc y con un limitado capital cultural. Así lo indicaba el “diagnóstico de entrada” que hacía una autoridad educacional de la época, al informar sobre una jornada de capacitación de maestros sin formación: “... *propúseme desde los principios conocer las aptitudes de los preceptores ... cuya observación dio luego por resultado que de los 25 preceptores que componían el ejercicio, había cinco que leían un poco regular, i el resto lectura intolerable; cuatro tenían letra que se podía mirar, i todos desconocían la parte ortográfica; i por este orden, una gran carencia de todos los ramos que son obligados a enseñar en sus escuelas.*” (Rojas, 1856: 161).

Una parte de los preceptores era personal religioso. A pesar de los compromisos simbólicos contenidos en regulaciones como la de 1813, los maestros laicos eran pagados con fondos municipales o gubernamentales, cuando no financiados por los propios padres y lejos de las condiciones contractuales propias del funcionario público.

Al iniciar la construcción de un sistema nacional de educación, el Estado tomó más en serio el problema de los docentes para la instrucción primaria. En el Reglamento de 1813, ya referido, les pedía “pericia” y “aptitud”. En el acto de fundación de la primera “Escuela Normal de Varones”, en 1842, se acuñó el concepto de “idoneidad” que, hasta hoy, ha presidido formalmente la distinción entre el maestro/a improvisado/a y quienes han tenido y tienen una formación específica para la enseñanza. Con dicho acto fundacional se abrió el proceso que puede denominarse de “primera profesionalización” de

los educadores chilenos (el Decreto de fundación se encuentra en Ponce, 1890: 267; y en Monsalve, 1998: 210).

En las décadas siguientes, entre los maestros y maestras primarios se distinguieron dos sectores: los legos o improvisados y los normalistas. Los primeros siguieron siendo mayoría, pero en lenta disminución. Al revés, se incrementaron poco a poco los graduados, en la medida en que se multiplicaban las escuelas normales.

A diferencia del período anterior, los maestros sin formación experimentaron el impacto de su inserción en el sistema público en desarrollo. Fueron encuadrados por los Visitadores Provinciales de Instrucción Primaria que no sólo los supervisaban, sino también los inducían a nuevas prácticas provenientes del acervo pedagógico que éstos, a su turno, habían adquirido en la escuela normal. A lo anterior, se agregaba la circulación del “Monitor de las Escuelas Primarias”, revista profesional fundada por Sarmiento y difundida gratuitamente entre los docentes. Hubo también iniciativas esporádicas de lo que hoy se denominaría “capacitación en servicio”.

Los primeros normalistas eran adolescentes o jóvenes con un mínimo de alfabetización, que se incorporaban a un programa instituido de formación con internado, de varios años de duración, durante los cuales se les enseñaban de modo reforzado aquellas materias que más tarde debían administrar en las escuelas (Núñez, 2007, en prensa). Como ya se adelantó, la mayoría de los normalistas se convirtieron en visitadores o en directores de escuela. Estos últimos se desempeñaban directamente en las aulas, dado el carácter uni o bidocente de las escuelas. En cambio los maestros legos se desempeñaban principalmente en calidad de “ayudantes”, pero encargados individualmente de enseñar en aula.

Otro rasgo de la docencia en la etapa de construcción del sistema fue la paulatina feminización del preceptorado primario. Las escasas mujeres que enseñaban hacia 1840 fueron multiplicándose, se hicieron mayoría a partir de la década de 1880 y en 1910 ya representaban un 82% del total de maestros primarios (Egaña, Núñez y Salinas: 117-120). Sin embargo, las preceptoras no tuvieron acceso a los cargos de visitadores y muy limitada y tardíamente a los cargos de dirección de escuelas. Dadas la comparativamente lenta fundación de escuelas normales femeninas y la consiguiente menor disponibilidad de graduadas, las mujeres se desempeñaban en la escala más baja de la carrera: la precaria condición de “ayudantes”.

Avanzando el proceso de edificación del sistema, la “primera profesionalización” de los docentes de primaria progresó según hitos como: 1. la dictación de la primera ley de instrucción primaria, en 1860; esta normativa, además de impulsar la temprana expansión de la cobertura escolar, fue gravitante en hacer del preceptorado un cuerpo funcionario estatal; 2. la multiplicación de las escuelas normales de ambos sexos y su reforma a partir de 1885, que las puso bajo la tutoría de misiones germánicas y la

influencia de la pedagogía de Herbart; esto significó consolidar el modelo normalista “clásico”, con una trayectoria de cinco años postprimarios de formación cultural y pedagógica, en régimen de internado gratuito, con alumnos seleccionados entre los mejores de las escuelas primarias de la correspondiente región (Referencias evaluativas sobre este modelo han sido hechas por Salas, 1917: 152-154; Muñoz, 1942, 180-182; Mussa, 1943; Núñez, 2005: 4-8; y Osandón, 2007: 85-90).

Los profesores “de Estado”

La responsabilidad educacional del Estado republicano y su voluntad de edificar un sistema nacional de educación no se sustrajo a la naturaleza oligárquica de la capa que lo administró. Podría decirse que, en los hechos, hubo dos sistemas en construcción (Labarca, 1939: 212). El esfuerzo prioritario se puso en la educación de la elite. Fue la Universidad de Chile, desde su fundación en 1842, el motor de partida y la gestiona-dora del desarrollo de la educación secundaria , e incluso fue la “superintendencia” del temprano desarrollo de la rama primaria, hasta 1860 (Serrano, 1994: 78-81).

A diferencia de la instrucción primaria, que reclutaba sus docentes entre los pobres con alguna ilustración, la instrucción secundaria los obtenía inicialmente de la propia elite. Los profesores de los liceos del siglo XIX fueron por lo general sacerdotes o laicos de nivel profesional, estos últimos incorporados a la enseñanza en razón de su saber disciplinario o académico (Cruz, 2002: 157-162). Este rasgo cultural era reforzado por la dependencia universitaria de los liceos públicos. Aunque comparativamente muy ilustrados, los docentes de secundaria carecían de la “idoneidad” profesional específica que se exigía a los maestros y maestras primarias.

Como parte del mismo impulso de construcción institucional de fines del siglo XIX que había erigido el modelo normalista, se creó, en 1889, el Instituto Pedagógico destinado a formar docentes para la educación secundaria, en un mismo proceso de formación en lo pedagógico y en lo académico-disciplinario. Es notable la decisión del Estado chileno en orden a entender tempranamente que la docencia en el nivel secundario requería una formación más rica que la obtenida en la academia o en las profesiones y que el dominio pedagógico era indispensable (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964: 32-36 y 74-76).

El Instituto Pedagógico creció institucional y académicamente bajo diseños ger-mánicos. Es más, sus primeros catedráticos fueron alemanes (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964: 141-146; Vial, 1982: 156-164).

Durante las primeras décadas del siglo XX el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile cumplió su cometido de proveer “profesores de Estado”, como se llamó a aquellos

docentes, que tras cuatro o cinco años de estudios académicos y pedagógicos, en una o dos disciplinas, se desempeñaban en la todavía restringida pero creciente educación secundaria de la época. Parte de sus egresados se desempeñó en los establecimientos de educación técnica y en la enseñanza normal, además de los que continuaron la carrera académica en la propia Universidad o hicieron una segunda y principal carrera profesional. El Instituto sería, también, un espacio de educación académica general (no profesional), al mismo tiempo que un espacio de cultivo de las disciplinas humanistas y de investigación científica que, en algunos ámbitos, era el único o más importante del país y, en otros, secundario o mediocre comparado con el desarrollo disciplinario en otras áreas.

La voluntad estatal de constituir el sistema público de educación sobre la base de la “primera profesionalización docente”, basada en la “idoneidad” pedagógica, no cesó. En 1905 se fundó el Instituto de Educación Física y Técnica y, en 1947, el Instituto Pedagógico Técnico (Labarca, 1939: 242; Soto, 2000: 151-152). El primero, para formar profesores de educación física y de artes manuales para la educación media, quedó bajo la égida de la Universidad de Chile y su Facultad de Filosofía y Educación. El segundo, orientado a formar profesores para la educación técnico-profesional, fue creado bajo dependencia del Ministerio de Educación y más tarde fue incorporado a la Universidad Técnica del Estado. La Universidad Católica se sumó a este proceso mediante la creación, en 1942, de una Escuela de Educación complementaria con el hecho que la Iglesia fundó al entrar el siglo XX sus propias escuelas normales.

Al estructurarse la “primera profesionalización” docente se observa que ella contribuye a formar, al menos, tres tipos de educadores: el normalista, el “profesor de Estado” y el profesor para la enseñanza técnica. Este hecho reflejaba la constitución segmentada del sistema público de educación. Eran identidades distintas.

La identidad del normalista era de índole técnica, mientras que la del profesor de Estado era una mezcla de elementos propios de las profesiones liberales y de elementos académico-disciplinarios, que la constituyó en “semiprofesional”, según Gyarmati (1971), quien investigó empíricamente a los profesores secundarios formados en las décadas de 1930 a 1960. La identidad de los docentes de la enseñanza profesional también era una mezcla, entre la condición técnica que caracterizaba a los normalistas y una versión simplificada o empobrecida de los dominios académicos de los profesores de liceos.

Docentes en la era de la masificación educacional

El trabajador (funcionario) de la educación

La intervención estatal en el desarrollo del oficio docente en Chile no se limitó a proveer maestros y profesores y a fomentar su idoneidad. Creó su condición funcionaria.

El hecho de que en alta proporción fueran empleados del Estado nacional centralizado los incorporó a la cultura burocrática, con sus rasgos de uniformidad, jerarquización, formalismo y desempeños conforme a normas. Este rasgo se hizo más fuerte entre los años 40 y 70.

El encuadramiento burocrático de los docentes, si bien se inició a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, se consolidó en la era de la masificación educacional. Este proceso implicó constante crecimiento del número de docentes, bajo la responsabilidad de un sistema político y económico que no estuvo en condiciones de atenderlos adecuadamente, en cuanto a recursos. Así se generó una suerte de “proletarización” de cuello y corbata, que dio origen a una cultura magisterial de solidaridad gremial o sindical, favorecida por el encuadramiento funcionario (Ljubetic, 2004: 101-170). Las organizaciones de docentes mantuvieron una relación con el Estado-empleador que se ha considerado de “integración conflictiva” (Núñez, 1986: 96-140). Disputaban arduosamente con los gobiernos en torno a salarios, condiciones de empleo y respecto a la morosidad de las políticas de ampliación de la oferta educativa, que los sindicatos docentes querían más generosa. Al mismo tiempo, se sentían parte de la base social del Estado benefactor de esos años y defendían su proyecto económico intervencionista y su perfilamiento político democrático. El Estado respondía sin poder mejorar sustantivamente las remuneraciones, pero garantizando en cambio derechos funcionarios como la estabilidad en el empleo.

Docentes: ¿técnicos o profesionales? El discurso y los procesos reales

En el contexto esbozado, se vivió la última fase de la “primera profesionalización” de los docentes. Un primer proceso de cambio en la profesionalización derivó del impacto de la veloz fase de expansión educativa, desde mediados del siglo y, particularmente, en los años 60 y hasta 1973. Por una parte, las demandas de la masificación de escuelas y liceos llevaron a seguir reclutando maestros/as y profesores/as sin título, aunque los graduados ya eran mayoría. Por otra parte, se produjeron cambios en la institucionalidad de formación inicial de los docentes.

Según el discurso estatal, los docentes eran empleados, en su mayoría con la “idoneidad” que suponía la posesión de título obtenido en la formación inicial, y la que pudiera adquirirse en la práctica y/o en cursos de “regularización” o perfeccionamiento en servicio. A menudo se hablaba de “profesión docente”. Sin embargo, el ordenamiento estatal fijado en los sucesivos “estatutos del magisterio”, desde los años 40 a 60, nunca asignó jurídicamente a los docentes del Estado la condición profesional que se reconocía a sus funcionarios con otros títulos. Tampoco lo hizo el Estatuto Administrativo de 1960, que no los consideró merecedores de la asignación profesional, ni la Ley de la Carrera Docente de 1978. Esta última, de efímera vigencia, creó una asignación docente, pero

no empleó el concepto de “profesional”. El traspaso a las municipalidades en 1980 fue más lejos: arrojó a los docentes a la condición genérica de “trabajadores”, sujetos a la ley laboral común.

Tras la ausencia de reconocimiento normativo se hallaba una concepción implícita de los docentes como “técnicos”: trabajadores calificados, con una formación específica, pero destinados a realizar hábilmente tareas de ejecución de complejidad media, según los diseños elaborados centralmente por expertos alejados del desempeño docente mismo. Esta concepción admitía matices. La condición técnica del oficio docente era más visible y efectiva entre los maestros/as parvularios/as y primarios/as o de educación básica. Era más relativa entre los profesores de Estado, dados los dominios disciplinarios superiores, difícilmente encuadrables por las prescripciones estatales.

Cambios en los procesos de formación inicial

El modelo de formación normalista experimentó una lenta pero importante erosión. El régimen de internado y su prolongación por seis años entre el egreso de la escuela primaria y la iniciación en la docencia se hicieron incompatibles con la urgencia de disponer de más personal graduado de enseñanza. Al mismo tiempo y dado que, por efecto de la expansión de la educación secundaria, existía en el país una oferta ociosa de egresados de ésta (con las competencias culturales generales para desempeñarse en las aulas de primaria), se abrieron las normales a egresados de liceos, que hacían en ellas sólo los dos cursos finales, de índole profesional/pedagógica. Además se crearon normales que ofrecieron sólo esta nueva modalidad, incluso una en régimen vespertino. En 1967 se decretó que en adelante la formación de profesores para la educación inicial y básica se haría reclutando estudiantes egresados de la enseñanza media. Con esto, además de abandonarse el modelo normalista tradicional, se reconocía y consolidaba una remodelación ya iniciada por otras casas de estudio (Cox y Gysling, 1990: 84-88).

Tanto los gobiernos de Frei como de Allende sostuvieron la necesidad de avanzar a la “formación unificada de profesores” (Cox y Gysling, 1990: 85; Núñez, 2003: 57 y 118), puesta en el nivel superior. Sin embargo, sería el régimen de Pinochet quien daría el paso decisivo, al suprimir las escuelas normales y concentrar sus infraestructuras en las universidades de la época. Posteriormente, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, de 1990, daría otro paso de valor simbólico, al incluir a las carreras de formación docentes en el listado de aquellas que requerirían el grado académico de Licenciado, previo a la obtención del título profesional de educador o de profesor.

Sin embargo, el camino a una nueva profesionalización no estaba pavimentado ni fue rectilíneo. Hubo en la dictadura una aparente voluntad política de reforzar el carácter profesional del ejercicio docente, expresada en el “up-grading” de la institucionalidad

de su formación y en la creación, en 1974, de un colegio profesional de los educadores, a imitación de los que congregaban a las profesiones tradicionales. Pero esta política fue contradicha por las consecuencias de hecho de la privatización del trabajo docente implantada en 1981, por el fuerte deterioro de sus condiciones de empleo durante los años 80 y paradójicamente por la normativa que decretó la libre creación de asociaciones profesionales y la también libre afiliación a los mismos.

La remodelación privatizante de la educación superior de 1981 incluyó la decisión de desmembrar la histórica sede de la formación de profesores en la Universidad de Chile, la creación en su reemplazo de dos universidades estatales de ciencias de la educación. Se estrechó el reconocimiento estatal del carácter profesional de la formación docente, al entender que no requería del basamento académico que se ofrece sólo en las universidades auténticas. En el fondo, al aceptar que este basamento era superfluo y que los educadores se podían preparar en los llamados institutos profesionales, se estaba legitimando la concepción técnica, no profesional, del trabajo docente. Este giro conceptual se vio agravado por el deterioro que sufrían las universidades públicas que mantuvieron carreras de formación docente. Si en su conjunto dichas universidades experimentaron un empobrecimiento académico y material, dentro de ellas sus carreras de pedagogía lo sufrieron comparativamente más.

Curiosamente, el mismo gobierno militar, que inicialmente había concentrado de hecho la formación docente en las universidades existentes en los años 70, autorizó en 1981 que los profesores y profesoras se formaran en entidades postsecundarias no universitarias, para terminar autorizando a las carreras de pedagogía la entrada formal o simbólica al estrecho “club” de las carreras privativamente universitarias.

Tensiones originadas por la redefinición de lo público y lo privado

La cultura docente construida históricamente sobre la base del servicio público fue fuertemente impactada por los conocidos procesos de desestatización, acompañados desafortunadamente de un fuerte deterioro de las condiciones básicas de empleo y de subsistencia de los educadores (Cerdeira, Núñez y Silva, 1990). El impacto fue también simbólico y de imagen. Sus bases de formación y su reconocimiento jurídico fueron zarandeados gravemente.

A lo anterior se agregó el efecto de la masificación de fines del siglo. Aunque la expansión de la oferta educativa se hizo más lenta en los años 80, llegando a casi estancarse en la educación básica, persistió en la educación media y en la inicial y ha retomado bríos desde los años 90. Hecha de nuevo sobre bases de precariedad de recursos y de reemplazo de la iniciativa estatal por los caprichos del mercado, la necesaria expansión trajo deterioros de calidad y nuevas formas de desigualdad. Esta vez, ya no

tanto de brecha entre los excluidos y los incluidos en la escolarización, sino en forma de brecha entre los diversos sectores de estudiantes según sus ingresos familiares y capital cultural.

Este marco, también operó sobre la profesionalización docente. El creciente número de alumnos escolarizados ha conllevado también una expansión del cuerpo docente. La ampliación de la oferta de escolarización ha sido posible por la intensificación del trabajo docente. Durante los años 80 y 90 fue fuerte la proporción de docentes que se contrataba en más de un establecimiento y trabajaba en doble o triple turno, aunque dicha razón ha disminuido en los años recientes. La fijación estatutaria de una proporción 75/25 entre horas de trabajo en aula y horas no lectivas fue una expresión jurídica de esta realidad, a la que se suma el alto número de alumnos por curso o por aula. Mientras en la fase expansiva de los años 60 y 70 en el magisterio se incrementaban los sectores jóvenes y de edades medianas, en las décadas siguientes se produjo un envejecimiento ostensible que recién empieza a detenerse (Ministerio de Educación, 2005: 99-118).

Otro proceso correspondiente a la masificación reciente es el relativo debilitamiento de la condición funcionaria que prevaleció en el siglo anterior. La proporción de docentes que pertenecen al sistema público municipal ha decrecido casi proporcionalmente a la disminución del tamaño de éste. Además, es una condición debilitada, no sólo por el giro de la administración centralizada a la descentralizada y por la introducción de lógicas competitivas y de eficiencia en esta última. A la inversa, aumenta la ponderación del sector docente bajo administración privada y, lo que es más significativo, las escuelas y liceos particulares tienden a ser la puerta de entrada de los jóvenes docentes al desempeño profesional.

Docentes en la transición a la sociedad (o la economía) del conocimiento

En la medida que el país ha comenzado a transitar en un triple proceso de ingreso a la globalización y a la economía y sociedad del conocimiento y, de acuerdo al enfoque de Brunner, este proceso gravita sobre la educación, se abre paso a una cuarta revolución educacional, que no tiene todavía un acordado nombre breve (Brunner, 2005: 111-162). En un marco de insatisfacción y críticas al estado de la educación, muchas de las cuales se dirigen a su retraso, parece un contrasentido o un voluntarismo anunciar que se está entrando a una nueva revolución educacional. Es más, aquí se sostiene que la reforma escolar de fines del siglo XX y comienzos del XXI es la transición que abre la puerta a dicha cuarta revolución. La reforma ha introducido cambios que se imbrican con las herencias de las fases anteriores: se enfoca sobre todo a la escuela, criatura de la primera revolución, y se despliega en el sistema institucional cuyas bases echó la segunda revolución. La reforma no interrumpe sino que redefine el compromiso estatal con la

educación, al mismo tiempo que repotencia la expansión de la oferta educacional. No es este el espacio para demostrarlo circunstanciadamente (Núñez, 2005b: 40-44).

Al mismo tiempo, la reforma bajo liderazgo estatal y como política pública se dirige en el mediano plazo a adaptar a la educación a las condiciones de la economía del conocimiento globalizada y a la sociedad democrática del conocimiento como el espacio público del siglo XXI. Lo hace con las dificultades, retrasos y zigzagueos propios de las grandes empresas históricas, preludiando así la cuarta revolución educacional.

La “segunda profesionalización” de los docentes

En el marco histórico recién esbozado, se ha abierto un proceso de “segunda profesionalización de los docentes” del sistema escolar chileno (Núñez, 2000: 36-39; Núñez, 2005: 27-36).

Como se ha señalado, la primera profesionalización fue esencialmente obra de la institucionalidad estatal, que se preocupó en forma persistente de desarrollar la formación inicial de docentes principalmente a través de dos modelos: el “normalismo” y el “instituto pedagógico”. La implementación de los dos modelos se vio cruzada y afectada por los imperativos de la masificación, que afectaron la calidad y orientación originales. Con todo, la formación de docentes respondió en forma medianamente airosa a las demandas de crecimiento del sistema y a sus sucesivas reformas.

La segunda profesionalización está emprendiéndose bajo un doble impacto: i) el que ha resultado del shock del intento de privatización del sistema escolar, emprendido en los años 80, con ecos aún no superados; y ii) el de una nueva política estatal hacia el trabajo docente, que pretende el rediseño del trabajo docente como auténticamente profesional, en el sentido contemporáneo del concepto. Los dos impactos son difícilmente compatibles y tensionan la reedificación del cuerpo magisterial con vistas a enfrentar la cuarta revolución educativa. Al mismo tiempo, dicha reconstrucción tiene que responder a los imperativos de la redefinida masificación del siglo XXI. En otros términos: una reforma sustantiva de la condición docente hoy y en las próximas décadas tiene que responder a dos demandas: la de una nueva calidad o cualidad del trabajo docente, y la de la universalización del sistema escolar y la perspectiva de la educación permanente.

Además de sus implicaciones y de toda la política oficial de “fortalecimiento de la profesión docente”, no es menos importante, en el ámbito simbólico y de construcción identitaria, que la ley chilena que regula el ejercicio de la docencia se denomine Estatuto de los Profesionales de la Educación. A lo anterior concurre el reciente reconocimiento legal de las carreras de Pedagogía, junto a las de Medicina, como las únicas que merecen la obligatoriedad de su acreditación, considerando su carácter estratégico en la vida nacional.

Traducido lo anterior a evolución de las identidades colectivas de la docencia, hoy día se ha entrado de lleno a lo que he denominado “la segunda profesionalización” del trabajo docente en Chile. Un conjunto de iniciativas estatales en sus remuneraciones, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo logra avances importantes en este sentido (Núñez, 2005c: 27-36).

Algunas de las expresiones de construcción de profesionalismo en Chile actual son la elaboración del Marco de la Buena Enseñanza, que es un conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes, y la adopción de un régimen nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes, según un consenso entre los empleadores municipales, el gremio profesional y el gobierno (www.acreditaciondocente.cl).

Proyección histórica: identidades docentes en “la cuarta revolución educacional”

En una visión prospectiva, quizás en el futuro próximo se avance a la construcción de nuevas identidades colectivas. Es sugerente el enfoque de Andy Hargreaves (2003: 36-42): caracteriza a los docentes insertos en la sociedad del conocimiento como **“catalizadores”** y también como **“contrapartes”**. En el primer sentido, los identifica como “promotores de aprendizajes cognitivos profundos” y “comprometidos en aprendizaje profesional continuo”. Al mismo tiempo, los concibe “trabajando y aprendiendo en equipos colectivos”, “desarrollando la capacidad para el cambio, el riesgo y la indagación” y “construyendo organizaciones de aprendizaje”.

Pero Hargreaves no idealiza la sociedad del conocimiento. Sabe que ésta tiene también efectos negativos como la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, la inmersión de los jóvenes en una cultura de virtualidad, el individualismo, la erosión del medio ambiente, los riesgos de conflicto y violencia planteados por la diversidad cultural. Por eso, Hargreaves enriquece la referida identidad de “catalizador” con otros rasgos tanto o más necesarios: “promover el aprendizaje y el compromiso social y emocional”, “aprender a relacionarse diferentemente con los demás, reemplazando las simples hebras de interacción con vínculos fuertes y relaciones duraderas”, “comprometerse con el desarrollo continuo no sólo profesional sino también personal”, “preservar continuidades y confianzas básicas”, “construir organizaciones de apoyo y solidaridad”, etc., todo lo cual integra en el concepto de “contrapartes”.

Hargreaves (2003:19-20) también advierte que los docentes de la sociedad a la que hemos entrado devienen desgraciadamente en “bajas” (*“casualties”*) o, podríamos decir, “víctimas” de procesos o tendencias de “desprofesionalización”: debilitamiento de los apoyos a su labor, remuneraciones limitadas, creciente “stress”, restringidas oportunidades para aprender de y con sus colegas, sobrecarga de trabajo y estandarización.

Un colofón para Chile

En el contexto de los países desarrollados, paradójicamente, se viene denunciando la “desprofesionalización de los docentes”, tal como lo alude Hargreaves y muchos otros intelectuales de la corriente de la “pedagogía crítica”. Es cierto que los efectos de las políticas públicas de privatización han llevado hacia allá, al mismo tiempo que han implantado estrategias de control y estandarización sobre los docentes.

Pero en Chile nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. Se pasó del inicial no-profesionalismo a procesos de desarrollo de la condición funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “trabajador de la educación”, asociados a la prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación. La implantación, más o menos avanzada, de modelos neoliberales y de formas abigarradas de descentralización ha debilitado dichas condiciones, en distintas formas y grados según los casos nacionales, aunque sólo recientemente se observe una tendencia sólida de sustitución por un sólido profesionalismo.

La discusión aquí no es cómo se reconstruye una condición perdida. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen. 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, parecen rasgos indispensables del efectivo profesionalismo en construcción para “la cuarta revolución educacional.”.

Bibliografía

- Avalos, B.** (2002). “La formación de profesores y su desarrollo profesional”, C. Cox.: *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria. pp. 559-594.
- Brunner, J. J.** (2002). *Educación e Internet. ¿La próxima revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 376.
- Cerda A.M., Núñez, I. & Silva, M. L.** (1990). *El sistema escolar y la profesión docente*, Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Cox, C. & Gysling, J.** (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Cruz, N.** (2003). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El plan de estudios humanista)*. Santiago: DIBAM, PIIE y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Colección Sociedad y Cultura.
- Gyarmati, G.** (1971). *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*. Santiago: Ediciones Nueva Universidad.

- Hargreaves, A.** (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ljubicic, I.** (2003). *Historia del magisterio chileno*. Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile, A.G.
- Ministerio de Educación** (2005). *Estadísticas de la Educación, 2005*, Santiago: www.mineduc.cl/biblioteca .
- Ministerio de Educación** (2006). *Marco de la Buena Enseñanza*. Santiago. www.acreditaciondocente.cl
- Mizala, A., & Romaguera, P.** “Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile”. Cox C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria. 519-558.
- Muñoz, G.** (1942). “El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, 45-46: 164-186.
- Mussa, M.** (1943). *Problemas vitales del magisterio*. Santiago: Editorial Nascimento.
- Núñez, I.** (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez I.** (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Santiago: Ponencia presentada al XIV Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. www.piie.cl/documentos.
- Núñez, I.** (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: Ediciones LOM, Colección Pedagógica.
- Núñez, I.** (2004). “El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente”. Cox, C., ed. (2005), *op. cit.*, pp. 455-517.
- Núñez, I.** (2005). *Luces y sombras de un movimiento-socio-cultural: el normalismo en Chile*, Santiago, www.piie.cl/documentos.
- Núñez, I.** (2005b). “Pasado y futuro de la educación chilena”, R. Hevia, ed. (2005). *La educación en Chile, hoy*. Ediciones Universidad Diego Portales: Santiago, 41-44.
- Núñez, I.** (2005c). “El fortalecimiento de la profesión docente”. *Revista de Educación*, 319: 27-36.
- Núñez, I.** (2007). “Los orígenes del saber pedagógico en Chile”. Santiago: *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, N° 5, en prensa.
- Osandón, L.** (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*, Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Monsalve, M.** (1998). “*I se hizo el silencio...*”. *Documentos para la Historia de la instrucción primaria (1840-1920)*. Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Ponce M. A.** (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*. Santiago: Imprenta Ercilla.

- Rojas, J. S.** (1856). “Informe del Visitador Sr. José Santos Rojas al señor Ministro de Instrucción sobre Ejercicio de Maestros”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo IV, N° 6; pp. 161-169.
- Serrano, S.** (1994). *Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Soto, F.** (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Vial, G.** (1982). *Historia de Chile, 1891-1973*, Vol. I, Tomo I. Santiago: Editorial Fundación.
- Weinberg, G.** (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD y A-Z Editora.

FECHA DE RECEPCIÓN: 5 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 de diciembre de 2007