

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Ciencias Históricas

Seminario de Grado Las Transformaciones en la educación chilena durante el siglo XX

Informe para optar al grado de Licenciado en Historia

Alumnos: Héctor Ramírez Riveras

Javier Rojas Rosales

Felipe Román Araya

Lorena Ubilla Espinoza

Profesora Guía: Myriam Zemelman

Santiago, Enero 2006

PRESENTACIÓN . .	1
Primera parte: La reforma educacional de 1965: un cambio estructural en el sistema educativo chileno . .	3
INTRODUCCIÓN .	3
CAPITULO I. CONTEXTO HISTÓRICO INTERNACIONAL . .	4
CAPÍTULO II. PANORAMA GENERAL DEL CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL . .	5
2.1 Desarrollo de la política chilena y la incidencia del Partido Demócrata-cristiano .	6
2.2 La Doctrina social cristiana .	8
2.3 Desarrollo del sistema educativo en la segunda mitad del siglo XX .	9
2.4. Causas y Gestación de la Reforma Educacional de 1965 .	10
CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE .	13
Segunda parte: neoliberalismo y educación: cambios en el rol social del profesor . .	15
INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PARTE .	15
CAPÍTULO I. EL NEOLIBERALISMO EN CHILE .	17
1.1 ¿Qué es el neoliberalismo? .	17
1.2 Implantación del neoliberalismo en Chile . .	19
CAPÍTULO II. EL RÉGIMEN MILITAR Y SU ACCIÓN EDUCATIVA .	22
2.1 Política social del régimen militar .	22
2.2 Política educacional del régimen: la municipalización .	26
2.3 Críticas contemporáneas al proceso de municipalización .	30
CAPÍTULO III. CAMBIOS MATERIALES EN LA SITUACIÓN DEL PROFESORADO . .	35
3.1 La situación previa a 1973 .	35
3.2 Cambios producidos a partir de la implantación del Régimen Militar .	37
CAPÍTULO IV. CAMBIOS EN EL ROL SOCIAL DEL PROFESOR .	42
4.1 El concepto de rol docente . .	42
4.2 Posicionamiento social del profesor . .	46
4.3 Cambios en el rol docente .	50

4.4 El profesor y su capital cultural . .	59
CONCLUSIÓN DE LA SEGUNDA PARTE . .	64
BIBLIOGRAFÍA .	69
PRIMERA PARTE . .	69
SEGUNDA PARTE .	70
Internet .	71
FUENTES . .	73
PRIMERA PARTE . .	73
SEGUNDA PARTE .	73
Fuentes escritas .	73
Fuentes Orales .	75
Entrevistas . .	75

PRESENTACIÓN

El informe de Seminario de grado que presentamos a continuación consta de dos partes: la primera referida a la gestación de la reforma educacional de 1965, bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalvo realizada por Felipe Román y la segunda, referida a los cambios acaecidos con el gobierno militar en materia educacional, específicamente la incidencia del neoliberalismo en el rol docente, realizada por Héctor Ramírez, Javier Rojas y Lorena Ubilla.

Consideramos que los aspectos que unen ambas partes son principalmente dos: el primer punto de unión con una perspectiva de carácter netamente histórico, en tanto ambos procesos de reforma tienen una profunda vigencia en la actualidad. La Reforma Educacional de 1965 sentó las bases estructurales a partir de las cuales es posible hablar de una democratización efectiva de la educación en cuanto al sistema formal de enseñanza. Concretamente la reforma estableció la obligatoriedad de la Educación General Básica aumentando también su duración desde los seis hasta los ocho años. El concepto de democratización al cual aludimos, se refiere a la garantización del proveimiento de educación para la mayor cantidad de población posible y de una tendencia a la uniformidad en la entrega de este servicio a nivel nacional, contemplando para ello, de forma progresiva, la capacidad material de infraestructura y recursos económicos, aspectos que sin excepción, de uno u otro modo, se mantienen presentes en el sistema educativo municipal en la actualidad. Por su parte, los cambios ocurridos en la institucionalidad educativa durante el régimen militar en función del neoliberalismo, afectaron de manera trascendental el sistema administrativo y financiero, en cuanto lo adaptaron a las necesidades económicas impuestas. Salvo retoques de segunda importancia, la estructura del sistema implementado a partir de la municipalización se mantiene hasta la actualidad, tanto en lo que se refiere a la situación de los profesores, como al sistema educativo en general.

El segundo punto de unión se relaciona con un enfoque de carácter más analítico que, de una u otra forma, está presente en ambas partes: nos referimos a la relación entre la educación y el Estado, en tanto éste se constituye como el ente que coordina las distintas variables históricas que inciden en la configuración final de lo que se entiende por educación, aunque sin dejar de lado la importancia del papel que a los actores o sujetos sociales les corresponde en este proceso. En este sentido, en la primera parte encontramos una reforma que se hizo bajo los aleros del Estado Benefactor, el cual promovía a la educación como la forma de progreso social y de desarrollo nacional en función, principalmente, de las demandas que la sociedad a este respecto realizaba. Este período histórico corresponde al gobierno de la Democracia Cristiana, el cual, inspirado en la doctrina filosófica de Jacques Maritain, le otorgó a la educación el sentido de la consecución del desarrollo integral de la persona como ser humano, utilizando como medio para este fin a la *promoción popular*.

Por otro lado, en la segunda parte, nos enfrentamos a la abrupta llegada del régimen militar en el año 1973, donde se inició el período del llamado Estado subsidiario, desentendido de los servicios sociales y con una doctrina económica basada en el neoliberalismo que impregnó los distintos ámbitos que involucran a una sociedad. De este modo, entramos a un cambio radical en la forma en que es entendida la educación: de ser un tema central para el Estado, es dejada de lado en el entendimiento de que es el mercado el que debe asumir el papel de asignador y regulador de los diversos servicios sociales.

Por último, quisiéramos agradecer a la profesora Myriam Zemelman, por aceptar nuestra invitación de participar en este Seminario, el tiempo dedicado a su elaboración y los consejos

prestados. Asimismo cada uno de nosotros agradece el apoyo familiar, sin el cual estos años de estudio y este mismo trabajo no habrían sido posibles.

Primera parte: La reforma educacional de 1965: un cambio estructural en el sistema educativo chileno

INTRODUCCIÓN

En el siglo XX, la preocupación por el ámbito educativo, en tanto éste proporciona las herramientas para la comprensión del entorno social por parte del individuo y su inserción en él, alcanza un desarrollo importante en el mundo contemporáneo, sobretodo a partir de la segunda mitad de dicho siglo. Así, en el periodo en cuestión, a fines de la década de los 50' y principios de los 60', se apunta a un desarrollo del espectro educativo bajo la idea de progreso social como concepto básico.

Por una iniciativa de la Unesco, se desarrollaron a nivel mundial una serie de conferencias y convenciones internacionales para estudiar el problema de la educación, con lo que se pretendía llegar a soluciones satisfactorias para las distintas realidades sociales de cada país.

Es en éste contexto internacional, donde se inserta la planificación educacional realizada en Chile por el gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez en 1962, la cual

constituyó el primer estudio que logró efectuar un diagnóstico en vista de una planificación integral de la educación como parte del sistema social. Esta, constituye uno de los antecedentes en los cuales se basa la reforma educacional de 1965 llevada a cabo por el gobierno de Eduardo Frei Montalva

A su vez, la organización de ésta primera parte del informe de Seminario de grado será la siguiente: Una introducción, ya propuesta, en que se muestran los primeros antecedentes al respecto. Dos capítulos en los que se intentará entregar en una visión general del problema: llegar a establecer de qué manera y por qué razones la propuesta educacional del gobierno de Eduardo Frei de Montalva fue llevada a cabo, o sea, tratar de dilucidar las variables que condicionaron éste fenómeno; y por qué ha sido considerada como un quiebre en la forma de concebir la educación, tanto en sus aspectos teóricos como en su ejercicio práctico. El primero de éstos capítulos abarcará el contexto internacional que condicionó el problema, mientras que el segundo abordará las variables internas del mismo en varios subíndices. Por último se presentará una parte de consideraciones finales o conclusiones que redondearán lo expuesto a lo largo de la primera parte del informe.

CAPITULO I. CONTEXTO HISTÓRICO INTERNACIONAL

El contexto histórico internacional, no determina, necesariamente, el desarrollo de las políticas de los gobiernos latinoamericanos al interior de cada país, pero sí condiciona en buena medida el desenvolvimiento de ellas. En este caso, el contexto internacional de la “Guerra Fría” a partir de los años 50’ determina gran parte de la situación mundial. Para aquel entonces EE.UU. y la U.R.R.S. tenían un campo de influencia de similares características, y ante ello la conquista o pérdida de puntos estratégicos adquiría ribetes trascendentes.

En dicho contexto, EE.UU. ejerció un control mediante políticas intervencionistas, en especial en América Latina, orientadas hacia el objetivo de desarticular potenciales focos de resistencia revolucionarios que pudiesen constituir un peligro para sus intereses, un claro ejemplo, fue la intervención realizada en Guatemala en 1954, que impulsada por la CIA, culminó con la deposición de Jacobo Arbenz. Con acciones de esta naturaleza, EE.UU. pretendía mantener su supremacía.

El poderío estadounidense comenzó paulatinamente a ser cuestionado durante la década del 50’, lo que de alguna forma se vió ratificado con el triunfo de la Revolución Cubana en Enero de 1959, lo cual provocó que Cuba fuese mirada con simpatía y admiración por algunos sectores sociales latinoamericanos que vieron de qué manera otra ideología el triunfo de otra ideología era posible allí, tan cerca de los EE.UU. Cuba muy pronto se alineó con la U.R.R.S., adquiriendo un carácter decididamente antinorteamericano, y con todo este cuestionamiento patente de la hegemonía norteamericana, EE.UU. se dio cuenta que debía adoptar otros medios de contención

para contrarrestar el peligro cubano, ya que la situación se iba haciendo cada vez más apremiante, como se plantea en el libro *Chile en el siglo XX*: “solución que se hacía tanto más urgente al expandirse el ejemplo cubano de la lucha armada, floreciendo brotes guerrilleros en varios países latinoamericanos”¹

De esta forma, la alternativa usada por los Estados Unidos frente a la revolución Cubana, fue la “Alianza para el Progreso”, impulsada por el presidente John F. Kennedy, y que consistía en “un esfuerzo serio por modernizar las estructuras latinoamericanas y mejorar las condiciones de vida de la población”². Esta iniciativa estaba orientada por el miedo a que las desigualdades sociales produjesen nuevas revoluciones en América Latina, o sea, el miedo al comunismo fue el que, en definitiva, guió el accionar de los EE.UU.

Lo que se buscaba con la “Alianza para el progreso” era satisfacer las necesidades básicas de la población en Latinoamérica, o sea las necesidades de salud, vivienda, trabajo, educación, etc., para así evitar que potenciales presiones sociales, derivadas de éstas carencias, produjesen nuevos conflictos.

En primera instancia, la “Alianza para el Progreso” tuvo cierto éxito, pues impulsó y financió programas de reforma agraria, vivienda y educación en distintos países, pero fracasó en su objetivo fundamental, el cual era modernizar las estructuras latinoamericanas, en parte por la mala administración de los fondos de los países que recibieron tal ayuda, y en parte también por el control excesivo de EE.UU. con respecto al programa, porque muchos veían en él un negocio más que una oportunidad real de ayuda económica

Después del asesinato de Kennedy, la Alianza perdió fuerza y paulatinamente EE.UU. dejó de lado esta nueva forma de intervencionismo y volvió a su antigua política imperialista de control, para ello, depositó su confianza en la contención que podían ejercer las fuerzas armadas latinoamericanas ante el peligro del comunismo. De ésta forma, la problemática internacional imperante entregó el marco en el cual se desarrollaron las políticas gubernamentales de los distintos países latinoamericanos. Estos, a su vez, aceptaron, en su gran mayoría, la ayuda económica proporcionada por EE.UU., el caso de Chile es un claro ejemplo de ello, pues el gobierno de Eduardo Frei Montalva pudo implementar un programa de reformas, principalmente, gracias al respaldo económico ofrecido por la “Alianza para el Progreso”.

CAPÍTULO II. PANORAMA GENERAL DEL CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL

El contexto histórico nacional estuvo condicionado por una serie de hechos que

¹ Mariana Aylwin, Sofía Correa, Cristian Gazmuri y otros autores, *Chile en el siglo XX*, Ed. Planeta, Santiago, 2002, p.187

² Mariana Aylwin, Sofía Correa, Cristian Gazmuri y otros autores, *Chile en el siglo XX...* Op. Cit. p. 188

determinaron tanto la llegada al poder del Partido Demócrata Cristiano como las políticas implementadas durante el periodo en cuestión, y que en última instancia determinaron el carácter de estas.

En primera instancia, tenemos las continuas demandas sociales, por salud, educación y vivienda, que desde principios del siglo XX nunca habían sido satisfechas plenamente y que desembocaron, entre otras cosas, en una crisis del proyecto oligárquico dirigente, conocido en la historiografía chilena como la “*crisis mora*”³ de la oligarquía, y que posibilitaron el surgimiento de gobiernos de origen mesocrático. Estas demandas comenzaron a manifestarse y hacerse cada vez más patentes, condicionadas por factores tales como: el aumento demográfico sostenido, la migración campo-ciudad, y la carencia de políticas sociales efectivas que entregaran soluciones a estos problemas⁴

Todos estos hechos ejercían una fuerte presión que se fue acentuando cada vez más. De ahí surge entonces un descontento ante la nula respuesta de estas demandas sociales, y entre ellas, las carencias educativas, tanto en sus aspectos cualitativos, como cuantitativos, por lo anterior se puede considerar que, con el gobierno de Eduardo Frei Montalva se inicia una nueva época.

Los estudios de planeamiento educativo realizados durante el gobierno de Jorge Alessandri, junto con la experiencia de las escuelas experimentales establecieron los primeros precedentes de las carencias educativas, las que fueron tomadas como base para la posterior reforma educacional de 1965.

2.1 Desarrollo de la política chilena y la incidencia del Partido Demócrata-cristiano

A partir de 1956, la política chilena experimentó cambios fundamentales, al ir estableciéndose diversas alianzas políticas, condicionadas por distintos intereses, propios de la coyuntura de la época. Estas alianzas conformaron, con fluctuaciones y a grandes rasgos, tres tercios que dominaron la escena política chilena hasta 1973.

Dichos cambios, en buena parte, se vieron condicionados por la aparición de nuevos partidos políticos que se originaron por circunstancias tales como, la acción de sectores disidentes de los antiguos partidos, así como también por el desarrollo del juego político en que distintos partidos se fusionaron, o bien actuaron de manera concertada de acuerdo a sus intereses e ideologías respectivas.

Además, otros hechos importantes y que incidieron en la fisonomía política chilena, fueron la reforma electoral de 1958, lo que dio un duro golpe al cohecho al establecer una cédula única; y por otra parte, la derogación de la Ley de Defensa Permanente de la

³ Simon Collier y William Sater, *Historia de Chile 1808-1994*, Ed. Cambridge University Press, Madrid, España 1999, p. 168

⁴ Las políticas sociales, en especial la de los “gobiernos radicales”, si bien tuvieron avances significativos en algunos aspectos, adolecían por otra parte, de un carácter sumamente discursivo que no apuntaba precisamente al desarrollo efectivo de éstas políticas.

Democracia, con lo cual el Partido Comunista pudo reaparecer en la arena política chilena, con el consecuente fortalecimiento de la izquierda.

De esta manera, se podría decir que el espectro nacional chileno quedó conformado por tres tercios: Primero, una izquierda revitalizada por la unión de los Partidos Socialista y comunista, en el FRAP (Frente de Acción Popular), que además integró a otros grupos pequeños que se les unieron con posterioridad. Un centro liderado por la Democracia Cristiana, que ejerció el poder entre 1964 y 1970, mediante un gobierno que actuó casi autónomamente de los demás partidos; el partido Radical, que podría decirse que también fue de centro (por clasificarlo de alguna forma, debido a las distintas inclinaciones que tuvo dentro del periodo 1956-1973), constituyendo un importante sector político, que ejerció siempre una “oposición democrática” al gobierno de turno. Y por último una derecha liderada por el partido Nacional, nacido de la fusión de los partidos Conservador y Liberal, con lo cual desaparecía el único partido chileno de carácter confesional (el partido conservador).

La Democracia Cristiana como partido, nace cuando un grupo de jóvenes disidentes del Partido Conservador se desligaron de este para formar la Falange Nacional en 1938, los que posteriormente se unieron al nuevo partido Conservador Social Cristiano conformando, finalmente, en 1957 el Partido Demócrata Cristiano que ofrecía una nueva perspectiva respecto a la realidad social, “tenía un proyecto de sociedad diferente al liberal y al socialista. Para alcanzarla proponía la realización de cambios globales y profundos y un camino propio -desfavorable a las alianzas políticas- para llevarlo a cabo.”

5

Este nuevo partido adquirió una base de apoyo social muy heterogénea conformada por católicos, sectores medios, profesionales, obreros, campesinos, mujeres, y hasta algunos empresarios. Por otra parte, si bien su pensamiento estaba basado en una ideología social cristiana y contaban con elementos católicos en sus filas, no se debería por ello asociar el nacimiento del Partido Demócrata Cristiano a sectores de la iglesia, de hecho se declaraban como un partido de carácter no confesional, al respecto Simon Collier y William Sater plantean que “Induciría a un gran error ver el desarrollo del PDC como una acción promovida activamente por la Iglesia. Dos sacerdotes de espíritu reformista, fray Fernando Vives y fray Jorge Fernández Pradel, incentivaron de alguna manera al grupo de la Falange original, pero los intereses de la jerarquía eclesiástica en términos de reforma social eran limitados en ese momento.”⁶

El Partido Demócrata Cristiano fue ganando apoyo progresivamente y en las elecciones presidenciales de 1958, su candidato Eduardo Frei Montalva obtuvo un considerable porcentaje de las votaciones, considerando que el PDC como partido era la primera vez que aparecía en la arena política, un 20.7% de los sufragios les dio la tercera preferencia tras el candidato de derecha Jorge Alessandri Rodríguez, electo presidente con el 31.6% de los votos y Salvador Allende Gossens, candidato del FRAP con el 28.9% de las preferencias.

⁵ Mariana Aylwin, Sofía Correa, Cristian Gazmuri y otros autores, *Chile en el siglo XX...* Op. Cit. p. 197

⁶ Simon Collier y William Sater, *Historia de Chile 1808-1994...* Op. Cit. 265

Posteriormente, una serie de factores permitieron la llegada del PDC al poder, entre éstos, la amplia y diversa base social que poseían, sumado al apoyo de la derecha que volcó en masa su respaldo hacia Frei ante el miedo latente de la elección de un gobierno comunista. Como antecedente consta el importante apoyo recibido por los partidos de izquierda en las elecciones municipales de 1963, lo que sumado a un hecho caricaturizado en la historiografía chilena como “el Naranjazo”⁷, mostraron el aumento porcentual de la izquierda; ante este fenómeno la derecha política conformada por los partidos Conservador y Liberal “pasaron a adherir incondicionalmente a la candidatura de Frei, optando por lo que consideraban ‘mal menor’ ”⁸. Todo lo cual propició un rotundo triunfo del PDC en las elecciones de 1964, que bajo el lema de “*Revolución en libertad*” presentaba un amplio programa de reformas, con el apoyo indiscutido de los EE.UU.

2.2 La Doctrina social cristiana

La doctrina social cristiana de la iglesia católica en la cual se inspiraba el PDC, tiene sus primeros antecedentes en la promulgación de las encíclicas sociales dictadas por la Santa Sede: la *Rerum Novarum* (1891) y la *Quadragesimo Anno* (1931), así como también, al desarrollo conceptual propuesto por uno de sus más grandes ideólogos: Jacques Maritain, quien postula al hombre y a su desarrollo, en tanto ser humano, como el eje central de su argumentación. Este consecuente proceso humano solo se produce, según Maritain, de manera natural, cuando el hombre vive en comunidad, entendiendo a esta como un “hecho que precede a las determinaciones de la inteligencia y la voluntad humanas, y que actúa independientemente para crear una psiquis común inconsciente, sentimientos, estados psicológicos y costumbres comunes”⁹. Esta doctrina, esta filosofía, “cree en el hombre, en los hombres como criaturas de Dios, cuya dignidad permanece a través de la historia y en la cual se funda toda acción humana”¹⁰. En éste sentido, la preocupación por el desarrollo del hombre y por su dignidad, se refleja en la constante búsqueda de una igualdad social imbuida de valores cristianos.

En cuanto a su funcionamiento político, los partidos demócrata-cristianos basan su accionar en la tolerancia política y en un sentido de fraternidad e igualdad, buscando un ejercicio de la democracia no-ligado a dictaduras ni autoritarismos de ninguna especie, rechazando por ende, cualquier forma de violencia que pueda atentar contra los derechos del ser humano. Asimismo, su concepción de revolución no es la idea común de una toma del poder mediante métodos violentos; ésta es entendida más bien como una transformación de las estructuras, sustituyendo los parámetros capitalistas, para crear

⁷ Este suceso se refiere a la muerte de Oscar Naranjo, diputado socialista por Curicó, y a la posterior elección de la vacante parlamentaria, donde su hijo, del mismo nombre resultó elegido con un apoyo del 39,2 por ciento.

⁸ Mariana Aylwin, Sofía Correa, Cristian Gazmuri y otros autores, *Chile en el siglo XX...* Op. Cit. p. 209

⁹ Jacques Maritain, *Hombre y Estado*, Ed. del Pacífico, Santiago, 1974 p. 11

¹⁰ Jaime Castillo Velasco, *Teoría y práctica de la democracia cristiana chilena*, Editorial del pacifico, instituto de estudios políticos, Santiago de Chile, 1973. p. 17

condiciones de igualdad social dentro de los márgenes otorgados por la democracia, de aquí proviene el lema de “*revolución en libertad*”.

En cuanto a lo económico, el accionar social cristiano también se guía bajo preceptos comunitarios, rechazando formas económicas basadas en el individualismo. En el caso chileno, medidas tales como la Reforma Agraria, y la Nacionalización del Cobre grafican tal situación, pues rubros de esta naturaleza no pueden estar en manos de particulares y la socialización de los recursos debe ser entendida como la apropiación de estos por parte de la comunidad.

La doctrina social cristiana, en consecuencia con el principio de comunidad y con los preceptos ya mencionados, se preocupa así del auxilio de los pobres y de la *promoción popular*, mediante el fortalecimiento de las organizaciones de base, la instrucción de estos sectores y el apoyo otorgado a organizaciones sindicales.

De esta manera, y tomando como plataforma los valores de la doctrina social cristiana, podríamos entender, que la educación es un derecho fundamental del ser humano, en tanto es el acceso a ella, la que permite una formación integral de este. Así, el desarrollo esencial de una personalidad íntegra, que comprenda los valores culturales y morales, así como una conciencia efectiva de sí mismo y de su entorno social humano, permite al individuo incorporarse de manera efectiva a la comunidad y aportar de manera subsecuente al progreso y al desenvolvimiento de su entorno social.

Aquí, se hace necesaria una distinción entre los conceptos de comunidad y sociedad, ya que para Maritain, la comunidad es producto del instinto, de lo natural, mientras que la sociedad es para él un resultado de la razón y de la organización, de la cual se origina, conceptualmente, el estado como forma racional que garantizaría y regularía el desarrollo del hombre, en tanto individuo, en su espacio natural: la comunidad.

Esta es una de las ideas base del planteamiento de Jacques Maritain y que determina gran parte del pensamiento social cristiano, pues esta idea de comunidad conlleva una noción de fraternidad e igualdad en las cuales se basan, al menos teóricamente, los partidos demócrata-cristianos. Así, en el caso chileno, el programa de gobierno de Eduardo Frei y su forma de concebir la política, estaba guiada bajo estos preceptos.

2.3 Desarrollo del sistema educativo en la segunda mitad del siglo XX

Tomando como base los preceptos ya presentados, se podría argumentar que la educación constituye un pilar fundamental, dentro del proceso de formación del ser humano en sí. En el siglo XX, la implementación de políticas y planes educativos estaban orientados por la preocupación de la instrucción del ser humano, lo que era considerado como un derecho, y más que un derecho, como una necesidad, lo que según Oscar Vera Lamperein una idea “*relativamente nueva*”¹¹, y de acuerdo a esto se ha desarrollado toda una política orientada al mejoramiento del sistema educativo.

¹¹ En Ministerio de Educación Pública: Comisión de planeamiento integral de la educación, *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*. Ed. Universitaria S.A., Santiago de Chile, 1964.

Es entonces, que esta preocupación por el ámbito educativo, apuntando hacia la idea de progreso social, alcanzará caracteres internacionales en el mundo occidental, y en este contexto, como ya se adelantó en la presentación, se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX una serie de conferencias y convenciones internacionales para tales efectos

Es así como en gran parte de los países, y por iniciativa de la Unesco, se va desarrollando todo un planeamiento global para el desarrollo integral de la educación, bajo el fundamento del progreso en todos sus aspectos. Lo que la noción de progreso implicaba, era la modernización de las estructuras sociales y económicas, las cuales condicionaban la implementación de este tipo de políticas. De esta forma en muchos países se van realizando distintos estudios orientados a mejorar el sistema educacional, para luego así poner en marcha distintas reformas que dieran solución a cada una de las carencias registradas en estos.

En este contexto internacional, se empiezan a desarrollar los diagnósticos de planeamiento educativos realizados en Chile, siendo el primero en este ámbito el llevado a cabo por el gobierno de Jorge Alessandri en 1962. Para tales efectos, se crea la *Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena*, presidida por Oscar Vera Lamperein que junto con la experiencia de los colegios experimentales, ya tratada en el primer tomo, conforman los antecedentes de este proceso que concluirá con la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva y los consecuentes alcances de ésta.

2.4. Causas y Gestación de la Reforma Educacional de 1965

En el programa de gobierno de Eduardo Frei Montalva, cuatro áreas tenían prioridad y urgencia de ser reformadas, ellas eran: “La promoción popular”, La educación y bienestar, El campo, y El cobre. De esta forma a la educación se le otorga un papel fundamental dentro la agenda nacional.

La idea de promoción popular adquirió gran importancia en el sentido de otorgar organizaciones de base a las masas populares, lo cual se vio reflejado en la proliferación de organizaciones sindicales, cooperativas, juntas de vecinos, centros de madres y otros centros comunitarios. Lo que se buscaba, en el fondo, era el fortalecimiento de las bases sociales y no una especie de “asistencia social o beneficencia paternalista, sino como un espíritu que debe impulsar toda nuestra acción para transformar una sociedad excluyente y cerrada en una comunidad abierta a todas las familias y a todos los hombres que la constituyan”¹². Lo que se pretendía con esto era que, en un nivel micro, las organizaciones de base bajo el fundamento de la comunidad tuviesen un funcionamiento autónomo buscando, mediante iniciativas propias, soluciones a sus problemas. Lo anterior, sumado a los grandes programas de reforma del gobierno, en el plano macro, nos entrega un panorama en que se intentaba atacar las carencias sociales en ambos niveles.

En este contexto, mediante el decreto n° 27952, se inserta la reforma educacional de

¹² Mariana Aylwin, Sofia Correa, Cristian Gazmuri y otros autores, *Chile en el siglo XX...* Op. Cit. p. 219

1965, que apuntaba principalmente a la cobertura y la democratización de la educación. Democratización entendida en el sentido de que cada vez más niños pudiesen ingresar al sistema escolar, ya que recién con el gobierno del PDC, se empieza a operar con esta idea, pues el anterior “estado docente” no garantizaba de manera efectiva, aunque discursivamente lo hiciera, el acceso a la educación por la disposición estructural del sistema educativo chileno que no tenía un carácter uniforme. Según los preceptos del Partido Demócrata Cristiano, era el Estado quien debía coordinar tal situación, garantizando el derecho a la educación, aceptando la diversidad y resguardando los derechos del ser humano, siendo la educación uno de ellos.

Con la reforma educacional del '65 se produce un quiebre en la estructura del sistema educacional chileno, al extender la educación primaria de seis a ocho años, denominándola Educación General Básica, y una Educación Media que constaba de cuatro de años. Según Emma Salas “lo cual, constituyó un esfuerzo de integración del sistema facilitando la circulación dentro del mismo”¹³. Esta reforma, lo que hizo en definitiva, fue acabar con las escuelas de primera y segunda categoría borrando ‘el techo’ impuesto por el anterior sistema, reflejo de una sociedad estamental; estableciendo así, en teoría al menos, una educación básica general para todos. Para ello, se aumenta el gasto público en educación de un 15 a un 20% y se construyen más de 3000 nuevos colegios, al mismo tiempo se empiezan a preparar profesores de manera acelerada, también se reemplazan los viejos textos de estudio por otros más actuales, acordes a las nuevas propuestas educativas.

Al buscar respuestas acerca de las razones que dieron origen a la reforma de 1965, y que condicionaron su carácter, nos encontramos con un hecho ya planteado más arriba, que es el que las continuas demandas sociales, no satisfechas a lo largo del siglo XX, fueron determinando esta situación. Ante ello, se hizo necesario buscar nuevas alternativas políticas que respondieran a los hechos, y es por eso que el Partido Demócrata Cristiano, como opción de gobierno, proponía un panorama alentador con su programa de reforma, pese a la visión que había de ellos en el espectro político, ya que para los sectores de derecha el programa Demócrata Cristiano tenía un carácter socialista, mientras que para la izquierda “eran meras iniciativas reformistas”¹⁴.

Con todo, el programa de gobierno Demócrata Cristiano intentó, siempre bajo sus preceptos, dar solución a estas demandas sociales que se hacían cada vez apremiantes, y entre las razones que condicionaban dicho fenómeno tenemos el constante crecimiento demográfico, que en el periodo 1950-1960 era hasta ese momento el mayor, históricamente, en términos absolutos y el segundo desde un punto de vista porcentual, con un índice del 2,56%. Asimismo, la población urbana venía experimentando un alza con respecto a la rural, debido a la migración campo-ciudad, pasando de un 52,8 en 1940 a un 68,2 en la década del 60’¹⁵

¹³ Emma Salas Neumann, *Democratización de la educación en Chile*, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 2001, p. 79

¹⁴ Mariana Aylwin, Sofía Correa, Cristian Gazmuri y otros autores, *Chile en el siglo XX...* Op. Cit. p. 211

¹⁵ Ver al respecto el anexo numero uno donde se detallan estos índices demográficos.

Otro importante factor con respecto al ámbito rural, era el carácter que la educación tenía en estas zonas, pues por lo general estaba condicionada por la relación con el patrón quien debía garantizar la educación de los niños, debiendo ceder gratuitamente al Fisco un edificio para tales efectos si su propiedad agrícola se encontraba avaluada en más de ochocientos mil pesos y si la población escolar de su predio excedía los veinte alumnos¹⁶. En este contexto, si bien los dueños de los predios cumplieron tal normativa, no les interesaba mayormente que sus empleados se instruyeran, es más, de hecho era contrario a sus intereses que éstos alcanzaran un nivel de instrucción considerable, pues podían cuestionar la autoridad del patrón. Lo que se buscaba en el fondo, era un nivel de instrucción de carácter muy básico, solo para cumplir con la imposición estatal, y que no atentara contra la estructura reinante en el mundo rural. Esta situación determinaba que la mayoría de las escuelas rurales fueran de baja calidad y con un techo máximo por lo general de cuatro años. Después de esto los alumnos no tenían más posibilidades de estudio, a no ser que se emigrase a la ciudad, entonces las personas, por lo general, se quedaban estancadas en un nivel de educación muy básico. El sistema de relaciones sociales en el mundo rural hacía muy difícil desligarse del patrón, no obstante se comenzó a experimentar un aumento en la migración campo-ciudad debido a las mayores posibilidades de empleo en las zonas urbanas.

Por su parte, el plan de Reforma Agraria, tuvo una importancia considerable en el ámbito educativo, en tanto ayudó a desestructurar las antiguas relaciones sociales en el campo, permitiendo la implantación de un nuevo sistema agrícola basado en un objetivo comunitario del uso de la propiedad, “La función social de la propiedad comprende cuanto exijan los intereses generales del estado”¹⁷. Y la educación era uno de ellos.

De esta forma, dentro de las latentes demandas sociales la educación cada vez adquiriría mayor importancia, y en este sentido, la reforma educacional de 1965, estuvo orientada principalmente a la cobertura, por todos los factores ya expuestos, y en buena parte la logró, pues hacia 1970, la educación primaria cubría más del 95% de los niños en edad escolar, cambiando de raíz la anterior distribución de las pirámides educativas en que, hasta la década del 60’, a medida que se iba avanzando de nivel, el número de alumnos por curso era cada vez menor debido a la deserción escolar¹⁸.

Todo esto se vio posibilitado por la inversión que se hizo en el sector educación con la implementación de un sistema de ayuda escolar y becas impulsado por las JUNAEB, que si bien otorgó nuevos medios para los sectores de más escasos recursos, éstos no fueron suficientes, pues este proyecto necesitaba tiempo para ser desarrollado y en tan solo cinco años no se podía cambiar todo el sistema educativo.

Sin embargo, no se debe obviar el hecho de que este avance fue bastante significativo en términos cuantitativos, pues si lo que se proponía era la cobertura, lo logró en gran medida, y el problema era que se mantenía una alta deserción escolar, y esto era

¹⁶ Esta normativa fue establecida mediante el artículo 19 de la Reforma educacional de 1927, mediante el decreto 7500

¹⁷ Mariana Aylwin, Sofía Correa, Cristian Gazmuri y otros autores, *Chile en el siglo XX...* Op. Cit. p. 216

¹⁸ Ver anexo número 2 donde se muestran las pirámides en cuestión

en lo que se debía mejorar, de modo que hacia allá apuntaba los sistemas de ayuda escolar y becas que no fueron suficientes.

El problema de la deserción escolar, era un fenómeno que no sólo competía al ámbito educativo, debido a que habían otros factores estructurales como la pobreza, el trabajo infantil, lo precario de las estructuras familiares, la inserción de la mujer en el trabajo, etc. que también influían en el problema. De modo que no era posible abordar la deserción escolar sin combatir de raíz estos problemas, y el PDC se propone hacerlo mediante su programa de gobierno, no obstante, las dificultades que esto acarrearía porque todo este programa de reforma social había que sustentarlo de alguna manera. Así, el mayor desafío para el gobierno Demócrata Cristiano era sustentar sus planes de reformas económicamente equilibrando las exigencias de su programa con el crecimiento y la estabilidad que hiciera esto posible.

No obstante lo anterior, esta reforma educacional ha sido considerada como una de las más significativas, de hecho, autores como Simon Collier plantean que “En Chile, no se ha visto nada comparable a estos cambios después de la década del ‘60”¹⁹, por cuanto cambió las estructuras mismas del sistema educacional basándose en los planteamientos de la Unesco eliminando ‘los techos’ de la antigua configuración educacional para siempre.

CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE

Como se ha visto, esta reforma educacional estuvo condicionada por una serie de factores internos entre los cuales encontramos, en primera instancia, las demandas de los sectores sociales más desprotegidos, entre ellas la educación, que pugnaban por cambios para un ascenso en sus niveles de vida. Esto fue un factor trascendental, pues si bien éstas, no se manifestaron tan patentemente, tenían un carácter latente que se traslucían en un descontento social, ante ello las clases dirigentes pretendían que la situación no pasase a mayores y orientaron sus políticas hacia estos puntos de conflicto. Entre las causas que generaron los altos índices de pobreza y descontento social en las zonas urbanas, encontramos factores tales como la explosión demográfica y la migración campo-ciudad, mientras que en las zonas rurales, el principal determinante era la estructura que predominaba en el campo chileno. Otros elementos internos como el desarrollo de la doctrina social cristiana, entregaron los valores en los cuales estaba inspirado el Partido Demócrata Cristiano y sus programas de reforma. De la misma manera, el concepto de progreso social que venía siendo implementado desde la época de Jorge Alessandri Rodríguez, constaba de la necesidad de personas mejores preparadas para el ámbito laboral, razón por la cual se le dio tanto énfasis a los planeamientos educativos de la época. La suma de todos éstos factores, fue lo que en definitiva originó la necesidad de una reforma educativa, la que finalmente fue concebida en 1965.

¹⁹ Simon Collier y William Sater, *Historia de Chile 1808-1994*. Op. Cit, p. 216

En cuanto al ámbito externo, el factor más importante fue la iniciativa impulsada por la Unesco para estudiar las carencias educativas, implementando así las primeras iniciativas del posterior proceso de reforma educacional, lo que motivó que en Latinoamérica se llevaran a cabo los estudios de planeamiento educativo, entre ellos, el del gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez en 1962

Así mismo, el contexto internacional de la Guerra Fría también condicionó este proceso, aunque en menor medida, pues, por ejemplo, sin la implementación de la “Alianza para el Progreso” difícilmente se habrían podido sustentar los programas de reforma del gobierno de Eduardo Frei Montalva. Esto, por supuesto no quiere decir que se dependiera completamente de ésta ayuda económica, pues se implementaron otras iniciativas de autofinanciamiento como la Chilenización del cobre para elevar los índices económicos y sustentar los programas de reforma. Lo que se quiere dar a entender es, en suma, que la ayuda económica externa fue un factor de importancia en éste proceso de reformas.

En cuanto a su carácter, como ya vimos, esta reforma estuvo orientada principalmente a la cobertura, y en las condiciones en que se implementó tuvo un éxito considerable, pues al establecer una Educación General Básica de ocho años y una Media de cuatro, se terminaba definitivamente con la anterior estructura del sistema educacional y con la desigualdad generada por ésta. Dicha reorganización del sistema educacional llevada a cabo mediante el establecimiento de una nueva base estructural fue trascendental, pues acabó con las escuelas de primera y segunda categoría tendiendo hacia una uniformización del sistema bajo los preceptos de la “democratización de la educación”

Segunda parte: neoliberalismo y educación: cambios en el rol social del profesor

INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PARTE

La educación en una sociedad, y en particular el sistema educativo formal, se constituye como uno de los principales medios a través de los cuales se reproducen las pautas valóricas, de conducta y de conocimientos necesarias para el normal funcionamiento de ella. En el interior del sistema educacional se producen diversas lógicas de comportamientos e interacciones que son asumidos por los distintos actores que en él se desenvuelven. Por tanto, los cambios que se produzcan en materia educativa (ligados en gran medida al contexto histórico en el cual se desarrollan) repercutirán necesariamente en cada uno de sus actores. A nuestro entender, el profesor se constituye como el receptor principal de estos cambios y por ende, es también quien se ve más afectado por ellos. De ahí que nuestro interés se centre en su estudio, pues consideramos que la complejidad de su existencia colectiva e individual, su realidad y subjetividad, son aspectos fundamentales para lograr un real avance en materia educacional.

Tomando en cuenta la trascendental función que cumple el profesor en una sociedad, hemos decidido analizar de qué manera los cambios en el sistema escolar producidos por la implantación del neoliberalismo en Chile durante el gobierno militar, incidieron en su rol social. Partimos de la base de que para entender el proceso educativo íntegramente, es necesario, no sólo abordar las políticas institucionales (política estatal, diseños apropiados, recursos materiales y financieros suficientes, etc.) sino también y decisivamente, la participación de los grupos, sectores sociales y entidades involucradas en la educación. La hipótesis que intentaremos demostrar a lo largo de este trabajo es que, a partir de los cambios administrativos y financieros del sistema educacional, provocados por la implantación del neoliberalismo, se habría producido una inestabilidad laboral y económica del profesorado. A la vez, el rol social que había ejercido el profesor durante el Estado Docente, se habría visto modificado dentro de este nuevo contexto político y social que vivía el país, incidiendo fundamentalmente en una baja significativa de su estatus y posicionamiento social.

El motivo que nos animó a realizar esta investigación fue la preocupación por los problemas que presenta en la actualidad la educación municipalizada y cómo éstos han incidido en una desvalorización del profesorado, puesto que son ellos quienes tienen a su cargo parte de esta responsabilidad. En este sentido, nos propusimos investigar los factores que han ocasionado tal situación, y aunque no abordaremos específicamente el tema de la calidad educacional, sí analizamos algunos elementos que consideramos han conllevado a esta problemática actual. Los profesores son los que adquieren un papel fundamental a este respecto, en tanto son ellos los que, en última instancia, actúan como mediadores entre las decisiones del Estado y su aplicación efectiva en el plano escolar. Es entonces, en este papel de mediador del profesor, donde su rol social incide de manera determinante, puesto que será la configuración histórica que éste adquiera el factor decisivo a la hora de ejercer su labor.

Nuestro trabajo consiste fundamentalmente en un análisis interpretativo, que tiene como fin, entender cómo los cambios acaecidos durante la municipalización afectaron al profesor, tanto en un aspecto material como en el rol que cumple dentro de la sociedad. Para este propósito dividimos esta segunda parte en cuatro capítulos: el primero, tiene un carácter más general y está destinado a la comprensión de la teoría económica neoliberal y su aplicación en Chile. Tomando como base lo anterior, desarrollaremos nuestro segundo capítulo que contempla, por una parte, la relación entre el gobierno militar y la educación, y por otra, las características propias de la municipalización, cambio trascendental que afectó al sistema educativo en su conjunto durante el régimen militar y que persiste hasta el día de hoy. Abordaremos aquí todo lo concerniente a sus aspectos técnicos (decretos, financiamiento, objetivos, etc.) como asimismo las críticas contemporáneas hechas a tal proceso.

El tercer y cuarto capítulo están destinados al análisis de la situación del profesorado. Específicamente en el tercero, veremos los cambios materiales sufridos por los docentes a partir de 1973, estableciendo una comparación con las condiciones vividas en el período del Estado Docente. Por último, en el cuarto capítulo, analizaremos los cambios sufridos en el rol del profesor a raíz de la implantación del neoliberalismo en Chile. Para lograr ello (que en definitiva representa la resolución de nuestro problema)

utilizaremos la conceptualización teórica de Bourdieu que nos introduce al posicionamiento social del educador, sin dejar de lado la percepción y configuración identitaria que tiene el profesorado de sí mismo y de su inserción como grupo social.

En el desarrollo de cada uno de los capítulos mencionados, utilizamos una variada bibliografía de acuerdo a los fines que buscábamos en el análisis de ellos. Así también, ocupamos de manera complementaria fuentes, tanto orales como escritas, con el fin de explicar de mejor modo, lo planteado en éstos. Las fuentes escritas revisadas corresponden al período entre los años 1973 a 1985, y fueron periódicos como Fortín Mapocho y La Época, el diario La Nación y El Mercurio, el decreto de ley emanado para la realización de los traspasos de servicios, el Estatuto y Carrera Docente. Revistas de oposición como HOY, Análisis y Mensaje fueron de gran utilidad, en cuanto nos presentaron una visión crítica del proceso, tanto desde su propia percepción reflejada en las editoriales, como por los reportajes y entrevistas que manifestaban la situación de la educación y el profesorado, en perspectiva antagónica a lo publicado en los diarios oficialistas.

Respecto a las fuentes orales, entrevistamos a un grupo de doce profesores que ejercen su profesión actualmente. La única condición, en este sentido, fue que hubiesen egresado antes del proceso de municipalización o en la etapa anterior al golpe militar, para que nos entregasen su particular visión de lo vivido en el período. No discriminamos las disciplinas en las que cada uno se desempeñaba, puesto que no era necesario para los fines de nuestra investigación; tampoco discriminamos el tipo de enseñanza a la que se dedicaban, básica o media, aunque la mayoría de los entrevistados corresponde a estos últimos. El hecho de que el número de los entrevistados sea mayor a los testimonios transcritos, se explica porque sólo utilizamos las entrevistas de modo complementario, esto es, con un sentido y funcionalidad específica de reafirmar, subjetivamente, lo tratado. No obstante lo anterior, cada una nos fue de una gran utilidad para comprender la dimensión identitaria de los sujetos-profesores, en particular, y de ellos en tanto grupo social. Agradecemos, sin duda el tiempo que nos entregaron y los valiosos testimonios recogidos, pues nos permitieron realizar una parte fundamental de esta investigación que sin ellos no habría existido.

CAPÍTULO I. EL NEOLIBERALISMO EN CHILE

1.1 ¿Qué es el neoliberalismo?

A partir de la década de 1950 empezaron a tomar fuerza planteamientos que abogaban por el término del modelo fordista en que se sustentaba la economía mundial. Distintos grupos de intelectuales propugnaban por el retorno de los principios liberales ortodoxos de la economía, vigentes durante el siglo XIX. Para ellos, la principal causa que impedía un desarrollo óptimo de la economía, era el intervencionismo del Estado, pues consideraban que éste limitaba el valor fundamental del ser humano: la libertad. Los

neoliberales asumen que la libertad es el bien máspreciado que posee el hombre, de ahí que todas sus posturas estén encaminadas a preservarla y fomentarla. Mas, es en el ámbito económico donde se desarrolla y se explica necesariamente esta libertad.

Claramente, al hablar de libertad individual, surge el problema de que ésta no se encuentra aislada, sino que se presenta en constante relación con otras libertades, por ello la tarea sería conciliar esta amplia interdependencia con la libertad individual. En este punto, aparece el mercado como el mecanismo conciliador de estas relaciones. En palabras de Friedman: [el mercado] "es la cooperación voluntaria de los individuos que se basa en la proposición elemental... de que en una transacción económica ambas partes se benefician, con tal que la transacción sea *voluntaria e informada bilateralmente*".²⁰

Así en una sociedad libre se obtendrían siempre los mejores beneficios, pues si no se satisface el intercambio con un ente determinado, se puede elegir con quien se logrará el beneficio más satisfactorio según los intereses que se busquen. Lo anterior queda claro en el ejemplo que nos propone Friedman "el consumidor está protegido contra la fuerza de uno de los vendedores por el hecho de que hay otros vendedores con los que se puede tratar. El vendedor está protegido contra la fuerza de un consumidor porque hay otros consumidores a los que se puede vender. El empleado está protegido contra la fuerza del patrón porque puede trabajar para otros patrones, etc."²¹

Para los neoliberalistas, el mayor atentado contra la libertad sería la acumulación de poder, el cual por excelencia, se concentraría en el Estado. De ahí que sea imperativo controlar estas acumulaciones y limitarlas para que sean funcionales a los intereses de los individuos. Así gracias a la acción de estos individuos se lograría un ordenamiento de la sociedad espontáneo, en el cual todos, a la larga, saldrían beneficiados. O en palabras de Von Hayek: "el concepto central del liberalismo es que bajo la vigencia de reglas universales de conducta justa, que protejan un dominio privado de los individuos que pueda ser reconocido, se formará por sí mismo un orden espontáneo de las actividades humanas de mucho mayor complejidad del que jamás podría producirse mediante un ordenamiento deliberado".²² Reconociendo que es imposible gozar de una libertad absoluta, el Estado es quien debe establecer reglas generales de comportamiento y garantizar los medios para que éstas se cumplan.

Los teóricos, aparte de plantear estas funciones básicas del Estado para el funcionamiento de una sociedad libre, aceptan que éste deba interferir en ciertas áreas donde el mercado presenta falencias. Para Friedman, dichas falencias serían agrupadas en dos grandes tipos: los monopolios y el llamado 'efecto de vecindad'. Para los efectos de nuestro trabajo nos concentraremos en este último aspecto, debido a que nos introduce a las políticas sociales que debe cumplir el Estado en este tipo de sociedad.

Al respecto, el autor plantea que el 'efecto de vecindad' aparece "cuando las acciones de los individuos tienen efectos sobre otros individuos, efectos que no se los

²⁰ Milton Friedman, *Capitalismo y Libertad*. Ed. Rialp. Madrid, 1966. p. 28

²¹ Milton Friedman, *Capitalismo y Libertad*. Op. Cit. p. 30

²² Friedrich Von Hayek, *Los principios de un orden liberal*. Ed. CEP, Santiago, 1982. p. 182

puede compensar y que no es posible modificar"²³ Esta idea se refleja para el autor, por ejemplo, en el caso del sistema educativo: para mantener la estabilidad en una sociedad, se necesita un mínimo de alfabetización y de patrones culturales comunes a toda la población.

De esta forma, la educación que se entrega a un niño no sólo lo beneficia a él, sino que también al conjunto de su sociedad. El problema se presenta cuando el educador no obtiene el beneficio por parte del educando, pues éste no cuenta con los medios que retribuyan su educación, y como la sociedad (beneficiada) no puede ser individualizada para retribuir este servicio, es el Estado el que debe hacerse cargo de esta falla del mercado.

En términos generales, la injerencia del Estado en el ámbito social, es uno de los mayores problemas que se le presenta a los teóricos del neoliberalismo. Específicamente el problema se manifiesta al momento de teorizar respecto a la forma que debe adquirir esta injerencia en la práctica. En este sentido, por ejemplo, Hernán Buchi plantea que "la acción del Estado debe respetar el principio de subsidiariedad según el cual, el Estado debe asumir sólo aquellas funciones que cada agrupación social menor no pueda cumplir, limitando de esta forma su campo de acción".²⁴ Dicha postura se basó en el análisis de las reformas realizadas en Chile en las décadas de los '70 y '80, sin embargo, el propio autor reconoce que tal ejemplo no debe ser considerado como "receta universal", pues en último término, la aplicación práctica de los principios de una sociedad liberal se ajusta a las características y tradiciones propias de cada país.

1.2 Implantación del neoliberalismo en Chile

El sistema neoliberal que se implantó en Chile a partir de 1975, fue llevado a cabo dentro del contexto autoritario del régimen militar establecido desde el 11 de septiembre de 1973. Este hecho marcó el fin de la tradición político - democrática y a la vez implicó, a largo plazo, un profundo cambio en las estructuras políticas, económicas y sociales del país.

Durante el gobierno de Salvador Allende, se llevaron a cabo una serie de medidas destinadas, en términos del propio gobierno, a la consecución del socialismo. Esto generó un creciente clima de polarización al interior de la sociedad, pues en definitiva, implicaba una profunda alteración del equilibrio del poder. A ello se sumó una serie de desequilibrios económicos, en gran medida producidos por la oposición, que sirvieron de sustento a los clamores por un cambio radical. En este clima de confrontación y aduciendo a la condición de "caos y quiebre institucional", las Fuerzas Armadas pusieron abrupto fin al gobierno de Allende.

El gobierno dictatorial impuso un nuevo esquema económico para la realidad chilena,

²³ Milton Friedman, *Capitalismo y Libertad*. Op. Cit. p. 49

²⁴ Hernán Buchi y Antonio Sancho, *El rol del Estado en la política social y el gasto social*. Ed. Libertad y desarrollo, Santiago, 1997. p. 3

que tenía como fin lograr el equilibrio macroeconómico que había sido quebrado durante el gobierno de la Unidad Popular. En esencia, el nuevo modelo se abocaba a anular la intervención del Estado y a entregar al mercado la regulación económica. Como vimos con anterioridad, en la teoría neoliberal, el Estado no debía intervenir activamente en la economía y en este sentido, fue para ellos esta injerencia la que habría provocado distorsiones durante décadas que terminaron en un colapso económico. Se pensaba, en cambio, que el establecimiento irrestricto de las leyes de mercado, generaría un automático ordenamiento de las fuerzas de la economía y con ello, se impulsaría inmediatamente, un crecimiento acelerado y sostenido.

Siguiendo estos planteamientos, las grandes medidas que se pusieron en práctica fueron: la privatización de las empresas estatales, cuyo caso emblemático lo representó la CORFO, que para fines de 1973 poseía 492 empresas y ya en 1977 conservaba sólo 36 de éstas²⁵; la desregulación de los mercados, lo cual incluyó medidas como la liberalización de los precios, la creación de un mercado financiero, que se articuló en torno a un restringido grupo de bancos y financieras; y finalmente, la apertura al comercio internacional para conseguir el uso más eficiente de los recursos naturales. Es decir, se recurrió a la tesis de las ventajas comparativas que terminó drásticamente con el proteccionismo que había imperado desde la década del '30.

El objetivo que se perseguía a corto plazo con la implementación de estas medidas, era el control inflacionario, el cual era imprescindible para que pudiera operar la función reguladora del mercado. Este objetivo se debía lograr reduciendo la cantidad de circulante. "La expansión del dinero es atribuida principalmente al gasto público, de donde se colige, en seguida, que la contracción de dicho gasto es una tarea imprescindible, arrastrando con ello la reducción del gasto en educación, salud, el despido de personal y la disminución de la inversión pública. De este modo, se refuerzan las ideas liberales y monetaristas en su ataque frontal a la presencia estatal en la esfera económica".²⁶

Paralelo a este proceso económico, se intentó dotar de una lógica coherente a los planes llevados a cabo por el equipo económico (los "Chicago Boys"). Acalladas violentamente las voces que podrían haber presentado una oposición a las medidas tomadas, se procedió a desarrollar el discurso ideológico que le daría legitimidad al proceso. Este es posible apreciarlo tanto en la prensa oficialista como en los discursos y declaraciones por parte del gobierno.

El primer gran elemento constituyente que podemos apreciar, es la idea de que el modelo impuesto es la única forma posible de salir del estancamiento y del subdesarrollo económico, dándole una importancia fundamental al papel que juega el mercado. Así, por ejemplo, en el editorial del diario El Mercurio de 1975 se lee: "La existencia de malas tradiciones (estatismo) no significa, sin embargo, que sea imposible cambiarlas (...) La verdad es que pasar de una economía estatizada a otra de mercado no es fácil, pero tampoco es muy difícil".²⁷

²⁵ Sergio Bitar, *Chile: Liberalismo económico y dictadura política*. Ed. Instituto de estudios peruanos, Lima, 1980. p. 47

²⁶ Sergio Bitar, *Chile: Liberalismo económico...* Op. Cit, p. 11

Refiriéndose más directamente al papel del Estado en esta nueva sociedad, la declaración de principios de la junta militar plantea: "El Estado debe estar al servicio de la persona y no al revés" y en este mismo sentido, "El bien común exige respetar el principio de subsidiariedad, clave de una sociedad auténticamente libre".²⁸ Al hablar de una sociedad auténticamente libre, los miembros de la junta hacen referencia al bien que ellos consideran el más preciado del hombre, la libertad, la cual como mencionamos, es la que se vería afectada con la excesiva intervención estatal.

En este punto nos encontramos con el segundo gran elemento constituyente del discurso, el cual corresponde a la pretendida científicidad del modelo económico. Se realizó en la época, una masiva campaña a favor del mercado y de cómo éste, "natural y espontáneamente" ordenaría la economía y la sociedad. Por ejemplo, en un reportaje del diario El Mercurio respecto a una conferencia ofrecida por Pinochet, se lee: "En vez del arbitrio del funcionario, de la planificación abstracta y del control generalmente extemporáneo e inapropiado, el sistema cree en la acertada movilidad del mercado".²⁹ Principios como éstos se admitían como dogmas que no permitían discusión. En palabras de Bitar: "La política económica se juzga por una coherencia referida a una armazón analítico abstracto (...) y no se evalúa por sus resultados concretos de desarrollo y bienestar para la mayoría. Tras el dogmatismo cientifista se intenta ocultar el sacrificio y el costo social de una política".³⁰

Finalmente, un tercer elemento que observamos en el discurso oficial, es la relación entre liberalismo económico y libertad política: la única forma posible de lograr una democracia sólida y estable era consiguiendo una verdadera libertad económica, para lo cual era necesario la consolidación del modelo que se estaba aplicando. El marco político autoritario era visto como una 'sacrificio necesario' pues bajo este contexto se lograría, a mediano plazo, un beneficio que alcanzaría a todos los sectores sociales. Esta temática comienza a ser anunciada a partir del discurso de Chacarillas hecho por Pinochet el 10 de julio de 1977, en el cual se anuncia lo que sería el plan de institucionalización política. Al respecto, mencionó: "Las limitaciones excepcionales que transitoriamente hemos debido imponer a ciertos derechos, han contado con el respaldo del pueblo y de la juventud de nuestra Patria, que han visto en ellas el cumplimiento duro pero necesario para asegurar nuestra liberación nacional". Más adelante afirma, "Sólo es verdaderamente libre una sociedad que, fundada en el principio de la subsidiariedad, consagra y respeta una real autonomía de las agrupaciones intermedias entre el hombre y el Estado, para perseguir fines propios y específicos. En esa perspectiva, advertimos nítidamente que nuestro deber es dar forma una nueva democracia que sea autoritaria, protegida, integradora, tecnificada y de auténtica participación social".³¹

²⁷ El Mercurio, Santiago 11 de enero de 1975.

²⁸ Dictada el 12 de marzo de 1973. En El Mercurio, Santiago 13 de marzo de 1973.

²⁹ El Mercurio, Santiago 23 de mayo de 1976.

³⁰ Sergio Bitar, *Chile: Liberalismo económico...* Op. Cit, p. 29

Los tres puntos anteriores se englobarían en lo que Tomás Moulian y Pilar Vergara denominan el "discurso universalista del régimen". Plantean que, a diferencia del discurso del gobierno de la U.P., que se presentaba como netamente clasista (gobierno de los trabajadores y de aquellos que habían sido víctimas de ancestrales injusticias), el del régimen no vacila "en presentarse como realización de los intereses generales de la nación (...) sin importar que la medida o la política aparezca como muy excluyente".³² Asimismo, estos autores concluyen que la contradicción existente entre liberalismo y autoritarismo se resuelve definiendo al Estado como una etapa de emergencia y preparación. "De emergencia, porque su función es eliminar las fuerzas 'antidemocráticas' que minaban las instituciones y debilitaban sus fuerzas. De preparación, porque la revolución que lleva a cabo el régimen militar tiene como objetivo último impedir la repetición de esas amenazas, cegando las fuentes de donde provenían".³³

CAPÍTULO II. EL RÉGIMEN MILITAR Y SU ACCIÓN EDUCATIVA

2.1 Política social del régimen militar

La intención de institucionalizar el régimen no se quedó sólo en el discurso. A fines de la década de 1970, el gobierno emprendió una serie de medidas que apuntaban decididamente hacia la consecución de este objetivo. Ya impuesto el modelo económico, el gobierno, siguiendo la lógica neoliberal, se abocó a implantar cambios estructurales en lo político y en lo social, las llamadas "siete modernizaciones".

Para explicar con mayor claridad las políticas sociales emprendidas en este período, consideramos necesario establecer lo que se entenderá y los ámbitos que abarca dicho concepto. Según José Pablo Arellano, estas políticas son acciones seguidas por el Estado, que incluyen, generalmente, dos grandes grupos: "Por una parte, aquellas que regulan las relaciones laborales, las condiciones de trabajo y las remuneraciones. Por la otra, las orientadas a satisfacer las necesidades de educación, salud, nutrición y seguridad social".³⁴ Agrega que las políticas sociales han sido vistas como un medio importante para combatir situaciones de pobreza, sin embargo, tal no es su único propósito, como equivocadamente se ha evaluado. En este sentido, las políticas sociales

³¹ El Mercurio, Santiago 11 de julio de 1977.

³² Sergio Bitar, *Chile: Liberalismo económico...* Op. Cit, p. 120

³³ Tomas Moulian y Pilar Vergara, *Estado, ideología y políticas económicas en Chile: 1973-1978*. en Sergio Bitar, Op. Cit, p. 124-125

³⁴ José Pablo Arellano, *Políticas sociales y desarrollo: Chile 1924-1984*. Ed. CIEPLAN, Santiago. p. 9

tienen dos campos de acción: uno orientado a combatir y prevenir la pobreza, asociadas a situaciones específicas, como enfermedades, vejez, analfabetismo, etc. en cuyos casos "cumplen la función de dar seguridad, en una sociedad de masas que descansa cada vez menos en la familia y la comunidad local para enfrentar ciertos estados de necesidad económica. Esta función de seguridad es requerida por todos los estratos socioeconómicos"³⁵ pues, lo que se busca es mantener y, en lo posible, elevar el nivel de vida de una sociedad.

El otro campo de acción va dirigido a enfrentar y aliviar situaciones de pobreza más permanentes. Se entiende en este caso, que la condición de pobreza que afecta a ciertas personas en una sociedad, no es eventual, sino que responde a un problema estructural, que se explica, en última instancia, porque las actividades económicas que realizan no les reportan los ingresos suficientes para atender todas sus necesidades.

Podemos agregar a esto último, que el Estado Benefactor, al hacerse plenamente cargo de estas políticas, ofrecía la posibilidad de una cierta movilidad social, en el sentido de que, a la vez que aliviaba la extrema pobreza, permitía la inserción de estos grupos a través de los canales establecidos en el primer ámbito (principalmente la educación y la salud).

Chile, en el ámbito de las políticas sociales era, hasta principios de los años `70, uno de los países que registraba mayor desarrollo social dentro de América Latina, lo cual se evidenciaba no sólo en el alto gasto público destinado a sectores como la educación, la salud o la vivienda, sino que también en la forma en que este gasto era asumido por el Estado. Esta situación varió ostensiblemente con la llegada del régimen militar, el cual le dio preeminencia a la estabilidad en la esfera macroeconómica, reduciendo con ello, significativamente, el gasto social. Como lo explica Ffrench Davis, "el gasto social (...) aumentó su participación en el gasto público. Ello fue proclamado, en forma reiterada, como un indicador del carácter social del modelo. No obstante, lo efectivo es que el gasto real por habitante se redujo y también disminuyó como proporción del PIB (...) La mencionada baja del gasto social público por habitante se registró en un contexto de notable aumento del desempleo y de deterioro de los ingresos reales de los sectores medios y bajos".³⁶

La reducción del gasto social respondía a dos factores: uno a corto plazo, que consistía en la reducción de la inflación como condición para la estabilidad macroeconómica; y otro a largo plazo, que respondía a las visiones estratégicas de desarrollo del modelo neoliberal. En este sentido, el régimen se abocó fundamentalmente, a estructurar una nueva forma de relacionarse con la sociedad en su conjunto. Inmerso en esta lógica, lleva a cabo las ya mencionadas "siete modernizaciones", que apuntaban a una reestructuración profunda en las áreas de la salud, la educación, previsión social, sistema laboral, nutrición, vivienda y descentralización del aparato público.

³⁵ José Pablo Arellano, Op. Cit. p. 10

³⁶ Ricardo Ffrench Davis: *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: tres décadas de política económica*. Ed. LOM, Santiago. p. 62

Para Pilar Vergara, las modernizaciones tienen como objetivo común instaurar relaciones sociales regidas por las leyes de mercado. Su fundamentación doctrinaria recurre, en consecuencia, a los mismos principios y postulados en virtud de los cuales el neoliberalismo había impuesto su hegemonía en la conducción del proceso económico".

37

En la práctica, esto implicó que los sectores que pudieran pagar por los servicios requeridos lo hicieran basándose en las leyes de mercado. De ahí que el Estado sólo se reservara para sí la erradicación de la extrema pobreza, lo que exigía poner en marcha políticas selectivas destinadas a favorecer a grupos socioeconómicos específicos. La política social se centraba así, en la focalización de parte sustancial del gasto social evitando 'filtraciones' indebidas de éste a los grupos restantes. Esto es lo que plantea Buchi cuando se refiere a subsidios directos a la demanda, en contraposición a los subsidios indirectos e indiscriminados, que en su concepción, eran aprovechados por sectores que no lo necesitaban.³⁸

Todo lo que hemos tratado con anterioridad se engloba en el concepto de *Estado subsidiario*. En esta visión, el Estado ya no juega un papel preponderante en la sociedad, sino que se reduce a su mínima expresión posible. Esto es, por un lado, reglamentar y asegurar el normal funcionamiento del mercado, y por otro, a suplir las falencias que éste presente. Los objetivos que planteaba el principio de subsidiariedad en el ámbito social, se reducen para Pilar Vergara en: "a- ensanchar los límites de la libertad individual más allá de lo económico, b- contribuir a una auténtica justicia social e igualdad de oportunidades y c- asegurar la eficiencia y racionalidad de las decisiones en ese ámbito".³⁹ Estos objetivos se propugnaban como lo que idealmente lograría el modelo, basándose en las tan mentadas leyes de mercado, donde la libertad se erigía como el valor supremo. Sin embargo, más que la consecución de este valor, lo que se logró con el cambio de la estructura social fue imponer un modelo que acrecentó el individualismo y, que en última instancia, desarticuló gran parte de la fuerza social que históricamente había logrado construir la sociedad civil.

Ha quedado claro a partir de lo expuesto más arriba, que todas las transformaciones que se llevaron a cabo en materia educacional, durante el régimen militar, respondían a una visión específica de la sociedad y de la mejor forma en que ésta alcanzaría un desarrollo pleno. En el fondo, es lo que hace cualquier gobierno en función de plasmar su visión de la sociedad, y de paso, también asegurar sus propios intereses como grupo en el poder.

La educación, en este contexto, juega un papel fundamental, en cuanto permite introducir esta visión en las bases mismas de la sociedad y a su vez reproducirla. Idealmente, este proceso debe realizarse sobre la base de la participación y el debate de todos los actores involucrados que permitan llegar al consenso necesario para llevar a

³⁷ Pilar Vergara, *Auge y caída del neoliberalismo en Chile*. Ed. FLACSO, Santiago. p. 216

³⁸ Hernán Buchi y Antonio Sancho, *El rol del Estado...* Op Cit. p. 10

³⁹ Pilar Vergara, *Auge y caída...* Op. Cit. p. 216-217

cabo esta importante función social. Durante el régimen militar se dio el proceso absolutamente contrario, esto es, la imposición de las políticas educacionales (y sociales en general) de acuerdo a los intereses de unos pocos sectores, sin mediar una mínima participación de los actores involucrados. Es lo que el PIIIE, analizando el problema en perspectiva histórica, plantea en los siguientes términos: "El estilo de gobierno que el régimen militar introduce en la educación rompe con la corriente en curso hasta el 11 de septiembre. Introduce un verticalismo y un monopolio de decisiones que recuerda la práctica política de la República Autocrática. En este sentido, podría hablarse de un cierto rescate de una antigua tradición. Pero se rescata violentando otra tradición, no tan antigua pero más arraigada, como era la práctica de participación social que se abría paso desde los años '20".⁴⁰

En este contexto de imposición autoritaria, distinguimos dos ámbitos fundamentales (que podríamos llamar estratégicos) a partir de los cuales los cambios producidos adquieren relevancia. Estos dos ámbitos responden, a su vez, a los dos grupos que en definitiva tomaron el control del gobierno: por una parte, las Fuerzas Armadas, y por otra, el grupo de tecnócratas neoliberales que se abocaron a la configuración e implementación de este modelo económico.

El primer ámbito se refiere al control político e ideológico que el régimen se aseguró en materia educativa. A este respecto, es clarificadora la sentencia de Augusto Pinochet en relación al objetivo básico y fundamental de la educación, según la cual lo importante no es sólo que toda la población tenga acceso a ella, sino que ante todo, forme "buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas".⁴¹ Para ello se le daría preponderancia a la educación básica y se entenderían como primordiales y necesarias para la formación cívica el que dominen el "idioma patrio, las operaciones elementales de la aritmética y un conocimiento básico de la historia y geografía de Chile".⁴² De esta forma, podemos inferir, que el control de la transmisión cultural del sistema se realizaba a través de silenciamientos y exclusiones más que de un adoctrinamiento. Por otra parte, el control político se ejercía por medio de la intervención de las estructuras de autoridad de las instituciones, sustituyendo jerarquías internamente generadas por otras externamente designadas, y congelando los mecanismos participativos preexistentes. En teoría, la municipalización aseguraba el efecto contrario, es decir, mayor libertad y autonomía de las distintas instituciones que ejercían la función educativa, sin embargo, como explica Viola Espínola: "la alta jerarquización de los cargos tanto técnicos como administrativos, y la enorme dependencia económica determinada por el sistema de subvenciones, le restan autonomía a los establecimientos en forma muy significativa".⁴³

⁴⁰ PIIIE, *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. Ed. PIIIE, Santiago, 1984. p. 32

⁴¹ Directiva Presidencial sobre educación nacional. Proclamada el 5 de marzo de 1979. El Mercurio, Santiago, 6 de marzo de 1979.

⁴² *Ibíd.*

⁴³ Viola Espínola, *Los resultados del modelo económico de la enseñanza básica: la demanda tiene la palabra*, en Juan Eduardo García-Huidobro (et al), *Escuela, Calidad e Igualdad, los desafíos para educar en democracia*. Ed. CIDE, Santiago, 1989. p 56

El segundo ámbito de transformaciones estratégicas guarda relación con el elemento estructural definitorio del quehacer educacional. Antes del régimen militar, o más específicamente, antes de la reforma educacional de 1981, el elemento definitorio que guiaba el proceso educativo, era el ámbito político. Es decir, las decisiones y directrices, eran tomadas de acuerdo a patrones de conveniencia y sobre la base de consensos entre los distintos actores. A partir de la reforma se pretendió en cambio, que el elemento definitorio pasaría a ser el mercado, siguiendo la lógica neoliberal de que éste puede otorgar mayor eficiencia y racionalidad a los ámbitos donde se aplique. Es lo que Cristián Cox explica en los siguientes términos: "el cambio buscado por parte de las políticas del gobierno ha sido la *sustitución del sistema político por las relaciones de mercado* como reguladores externos prioritarios de las características institucionales y funcionales de la educación (...) Los "incentivos económicos" que procuran establecer las nuevas modalidades son concebidos como el medio más efectivo de transformación del área, no sólo en términos de racionalidad administrativa, sino también de sus orientaciones culturales".⁴⁴

En definitiva, el cambio fundamental que se operó en la educación chilena (al igual que en el resto de las políticas sociales) a partir de las 'modernizaciones', es la anulación o retroceso del llamado Estado Benefactor, para dar paso al Estado subsidiario, donde el mercado cumple las funciones primordiales. El cambio es sin duda, radical y profundo. Compartimos la visión de los investigadores del PIIE, en donde plantean que, por lo menos a nivel explícito, el objetivo fundamental del antiguo modelo era "asegurar que la educación se extendiera a capas más amplias de la sociedad y sirviera al proceso de consolidación y desarrollo nacional".⁴⁵ A partir de la reforma en cambio, el objetivo pasa a ser la formación de sujetos y ciudadanos funcionales al sistema, con poco o nada espíritu crítico.

2.2 Política educacional del régimen: la municipalización

Una vez afianzado el sistema económico y la redefinición de las funciones públicas del Estado a fines de los años setenta, se dio curso al mencionado programa de las siete modernizaciones, el cual, como vimos, tenía por objeto reducir la participación y conducción estatal en aquellos servicios sociales considerados más relevantes en la vida nacional. Entre ellos se encontraba la educación.

2.2.1 Aspectos técnicos de la municipalización

Para Iván Núñez, la política educacional del régimen militar se divide en tres períodos: el primero, que se extiende de 1973 a 1975, llamado por el autor como de "continuidad y remodelación" que se caracterizaría por la modificación en la presencia y jerarquización de los diversos actores sociales en el proceso educativo: se modifica el clima escolar,

⁴⁴ Cristián Cox, *Sistema político y educación en los '80: Medidas, propuestas y silencios*. en Juan Eduardo García-Huidobro (et al), *Escuela, Calidad e Igualdad...* Op. Cit. p. 11

⁴⁵ PIIE, *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*, Op. Cit. p. 27

pero no son relevantes las transformaciones en el contenido y forma del proceso de enseñanza–aprendizaje. La segunda etapa (1976–1978), definida como “transición”, tendría como elementos esenciales la tendencia a la relajación del control autoritario sobre el campo educacional y sobre todo, la aparición de las primeras propuestas por privatizar la educación, a la par que se comenzaban a implantar las medidas que imponía la lógica neoliberal. Finalmente distingue una tercera etapa (1979-1981), a la cual califica de “fundacional”, donde la corriente neoliberal se hace predominante, remodelando el sistema educacional con proyecciones en todos los niveles y en todas sus variables: organización, administración, financiamiento, currículo, política de personal, etc.⁴⁶

De acuerdo a lo anterior, nosotros nos centraremos en la última etapa mencionada por el autor, pues como dijimos, es en ella donde se producen las transformaciones más trascendentes.

Para llevar a cabo estas políticas de descentralización educacional, se argumentó oficialmente, que las enormes dimensiones que el sistema había alcanzado, impedían cualquier intento por manejar racionalmente los recursos humanos, materiales y financieros del sector. Hasta 1980, era el Ministerio de Educación la entidad responsable no sólo de las decisiones de tipo técnico–pedagógico, sino que también era responsable de la contratación de la totalidad de los profesores del país, de su perfeccionamiento, de la mantención y reparación de los establecimientos y de la compra total de los materiales escolares. De ahí que, el discurso se centrara en señalar que esta enorme tarea educadora del Estado se estaba cumpliendo sin los materiales adecuados ni suficientes que permitieran salir del rezago en que se encontraba la educación. Tal rezago se atribuía, según el Ministro de Educación, Luis Niemann, “al proceso de masificación de la enseñanza acaecido en la década del ‘60, proceso, que al no ser implementado con recursos económicos suficientes, determinó una baja en la calidad de la enseñanza”. Asimismo, se reconoce que la solución “no se basa en la formulación de decretos o la modificación de programas o reglamentos, sino de una más profunda y lenta evaluación”⁴⁷.

El mismo General Pinochet en 1980, evalúa el sistema educacional como deplorable, por lo que era urgente establecer un paquete de medidas que permitieran un cambio profundo de ésta. Al respecto señala: “Ninguna de las fases de la educación está cumpliendo plenamente sus objetivos y entregando los egresados que el desarrollo nacional exige (...) Es honrado aceptar también que los problemas de fondo de la educación nacional no han sido solucionados y, aún más, tienden a agravarse (...) El conjunto de la educación no avanza y este estancamiento constituye una grave amenaza para el futuro del país”⁴⁸.

Precisamente, en junio de ese año, se promulga el decreto con fuerza de ley 1-3063 que estipulaba el traspaso de los servicios, de salud y educación a los municipios. En

⁴⁶ Iván Núñez, *Evolución de la política educacional del régimen militar*, Ed. PIIE, Santiago. pp. 132 - 133

⁴⁷ El Mercurio, 8 de marzo 1977

⁴⁸ El Mercurio, 6 de Marzo 1980

este sentido, declaraba que:

a) Los traspasos de servicio podrán tener el carácter de provisorios o definitivos, de acuerdo a las necesidades y programas existentes sobre el servicio de que se trate (Art. 2)

b) Las municipalidades que tomen a su cargo la atención de un servicio, se ajustarán en su gestión a todas las disposiciones que sobre el particular rigen para tal actividad (...) y estará sujeta a la super vigilancia técnica y fiscalización que disponga la ley, de parte de las entidades y servicios especializados (...) quedarán sujetos a las mismas normas aplicables a los establecimientos que pertenecen o se explotan por particulares (Art. 3)

De este modo, el 9 de marzo de 1981, 362 establecimientos educacionales pertenecientes a 19 comunas dieron inicio al proceso de municipalización. Paralelamente, se incentivó la creación de establecimientos particulares financiados por el Estado y se sustituyó el mecanismo de financiamiento del gasto escolar por otro que financiaba a los establecimientos de acuerdo a los alumnos que “realmente” atendía.

2.2.2 Financiamiento

Naturalmente, el financiamiento de la política educacional estuvo inserto en el esquema neoliberal que se había implementado. Así, la gestión iba en pos de una reducción del gasto fiscal en el sector, argumentando que éste era el medio más efectivo de racionalizar el uso de los recursos del sector. De esta forma, el DFL ya citado, estipulaba al respecto lo siguiente:

a) La entrega de la administración escolar a corporaciones privadas sin fines de lucro (...) La autorización del traspaso a particulares de estos bienes inmuebles en calidad de comodato por 99 años (Art. 12)

b) La gestión financiera de estas corporaciones se registraba de acuerdo a disposiciones existentes para el sector privado (Art. 14).

c) El régimen laboral y provisional del personal de los establecimientos traspasados se regirán por las normas aplicables al sector privado (Art. 4)

Este tipo de decretos otorgaba ventajosas condiciones para que los establecimientos fueran transferidos al sector privado. Este traspaso se basaba en las expectativas de que los empresarios modernizarían el equipamiento de las escuelas y pondrían a disposición de los alumnos a profesores formados con los últimos adelantos de su disciplina. Asimismo, se esperaba que la administración municipal contribuyera con aportes económicos de los mismos contribuyentes.

Las declaraciones hechas a nivel oficial, expresaban estas supuestas ventajas que se le otorgarían al proceso educacional. En este sentido, por ejemplo, se destacaba la labor que venía cumpliendo desde 1975 la Corporación Nacional Privada, cuyos objetivos eran, según su director Luis Escobar, cooperar en la preparación cultural, cívica y económica, en la capacitación profesional, en la sana recreación y la mejor integración al ámbito de la vida nacional de los habitantes del país. Para cumplir con dichos objetivos, la Corporación podía abrir, construir, administrar y dirigir policlínicos, escuelas, campos deportivos, laboratorios, etc. "Este notable aporte empresarial –se lee en El Mercurio- ha

sido posible gracias a las profundas modificaciones introducidas por el actual gobierno, poniendo énfasis en el respeto a la propiedad y a la iniciativa de los particulares"⁴⁹.

En septiembre de 1980, se dictó un decreto que fijaba las normas de financiamiento de los establecimientos traspasados. El director de Educación de entonces, Álvaro Arriagada, explicaba las implicancias de dicho decreto: "Las subvenciones beneficiarán a todos aquellos alumnos de establecimientos gratuitos, sean fiscales, particulares o municipales". Preciso, además que esa subvención "se paga de acuerdo a la asistencia de los estudiantes a clases y también en los días que no hay actividades y en los meses de enero y febrero para cancelar el sueldo de los profesores (...) De esta forma se ha establecido una asignación tributaria, por alumno expresada en unidades tributarias variables, dependientes del tipo de educación"⁵⁰.

Este mecanismo reemplazaba el tradicional sistema que entregaba los recursos a las escuelas de acuerdo a un presupuesto que presentaban anualmente al Ministerio de Educación, por otro que asignaba un monto fijo por alumno, el cual era entregado al establecimiento al que ese alumno asistía. Esta medida establecía una estrecha dependencia entre la subvención que recibía cada escuela y el número de estudiantes atendidos, obligando en consecuencia, a los municipios y escuelas, a competir por el alumnado para asegurar el financiamiento necesario. Según Viola Espínola, este mecanismo reproduce en educación el modelo económico de libre mercado que asigna un papel fundamental a la competencia en la eficiencia de las organizaciones y de los sistemas económicos. La base del modelo es la modalidad de financiamiento a través de la cual se limita la responsabilidad del Estado, no sólo en los aspectos económicos sino también en los aspectos sociales⁵¹.

De este modo, para quienes apoyaban este proceso, el supuesto de base es que en un sistema plenamente competitivo las escuelas que ofrecen mejor calidad educacional son las que lograrán mayor cantidad de alumnos, y por lo tanto, recursos para su operación. Se reconoce que la competencia entre establecimientos para captar alumnos y la participación de los padres en la elección de la escuela contribuirá a regular los niveles de calidad en el sistema escolar: "Si un padre no está conforme con la calidad de la educación que está recibiendo su hijo de un colegio particular subvencionado, lo puede retirar al fin del año y llevarlo a uno municipal o viceversa (...) Si un establecimiento determinado disminuye la calidad de la educación, sus administradores pueden perder los alumnos, en beneficio de otro en que se ofrezca mayor calidad"⁵².

Esta concepción claramente responde a la lógica de mercado inherente al modelo neoliberal, donde la participación es entendida sólo en términos de la posibilidad de elegir. Sin embargo, pensamos que una real participación involucra, ante todo, una

⁴⁹ El Mercurio, Santiago 24 de febrero de 1982.

⁵⁰ El Mercurio, 6 de marzo de 1981

⁵¹ Viola Espínola, *Descentralización de la educación en Chile*, Ed. CIDE, Santiago. p. 6

⁵² Alfredo Prieto, *La Modernización educacional*, Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago. P. 93

injerencia efectiva de los agentes educativos (educadores, educandos y padres) en la elaboración de los distintos ámbitos y quehaceres educacionales. Por otra parte, y como sabemos, estos supuestos canales de participación estaban absolutamente coartados por el contexto autoritario, en donde el principal gestor a nivel local de las materias educacionales -el alcalde- era un representante directo del Ministerio del Interior.

En la práctica, el sistema de subvenciones fijado por ley, resultó muy atractivo en el sector privado, de modo tal que rápidamente se creó un número importante de escuelas particulares que cumplían los requisitos técnicos y de gratuidad como para hacerse acreedores de la subvención fiscal. Se esperó que las nuevas escuelas particular-subvencionadas contribuirían a diversificar la oferta educativa, a través de la introducción de prácticas propias de los privados. De acuerdo al modelo de mercado, se supone que la competencia entre establecimientos no sólo será un estímulo para el mejoramiento permanente de la calidad de la enseñanza, sino que será un control para impedir que disminuya la calidad ofrecida. Estos colegios, más que destinar los recursos para el mejoramiento de la calidad invirtieron en el “marketing” del servicio, destinando recursos a la manutención y embellecimiento de los edificios escolares y a la adquisición de equipos tecnológicos. Al respecto, Espínola señala que la mayor parte de los factores en que se centraba el “marketing” de estas escuelas “estaba dirigido a captar a las familias relativamente más acomodadas en cada sector, ofreciendo una imagen de educación privada, lo que en Chile había estado hasta antes de los ’80 ligado a la educación de los grupos privilegiados (...) Se diferenciaban externamente de los municipales por los nombres en inglés y el uso de uniformes, insignias y símbolos que los identificaban con los colegios de los sectores acomodados que son financiados por los padres”⁵³.

2.3 Críticas contemporáneas al proceso de municipalización

La política educacional neoliberal y autoritaria, fue implantada como vimos, con el modo verticalista y dogmático característico del régimen. Hubo advertencias y críticas hechas desde la marginalidad o la semi clandestinidad en que se desenvolvían los distintos actores (los grupos gremiales que más tarde conformaron la AGECH, grupos de reflexión y estudio, instituciones del circuito académico informal, etc.) o desde la Iglesia católica (la carta pastoral de los obispos). Pero el triunfalismo imperante entre 1979 y 1981, no dejaba audiencia a las voces que señalaban que el esquema impuesto era artificioso, reforzador de la selectividad, discriminador social y sirviente directo del modelo político y económico. Sin embargo, a poco andar, la política educacional sufrió tropiezos y desviaciones que hicieron las críticas más evidentes y recurrentes en los medios opositores.

En este ítem referido a las críticas, no se abordarán las referidas al caso del profesorado, ya que ellas serán analizadas en la tercera parte. Para realizar lo que sigue, utilizaremos principalmente lo planteado por las revistas de oposición. Decidimos utilizarlas como fuente principal, debido a la cercanía temporal con el proceso que estaba

⁵³ Viola Espínola, *Descentralización de la educación en Chile...* Op. Cit. p. 10

por entonces en plena marcha. No obstante ello, es necesario establecer que carecen de una perspectiva histórica respecto a los resultados obtenidos. De ahí que, la parte final de esta sección agrupe los elementos que se han puesto en jaque a partir de los resultados más concretos del proceso.

Las primeras críticas surgidas se centraron en el rol de guardián que asumiría el Estado en el proceso educativo, desentendiéndose de su función histórica de procurar una educación más equitativa y participativa. Fueron, en este ámbito, ante todo los profesores quienes plantearon que tal situación implicaría serias consecuencias que repercutirían en la calidad de la enseñanza impartida. Sin embargo, una vez transcurrido el proceso, las críticas se enfocaron cada vez más a las implicancias específicas que se estaban registrando en la práctica. Así por ejemplo, en un análisis realizado por el CISEC (Centro de Investigaciones Socioeconómicas) de los jesuitas, se ponen en evidencia las críticas hechas, a nivel general, al sistema educativo. En él se lee: "Sin duda, la educación deja ya por entero de ser un servicio (...) para trocarse en uno más de los bienes que se exhiben en el mercado y que, naturalmente, están sólo a disposición de quienes puedan costear, al contado o a plazo, su adquisición". La política educacional lleva, a juicio del CISEC a "una instrumentalización de la educación y de los educandos al servicio de un modelo político autoritario y de un modelo económico individualista, con prescindencia de dimensiones en lo personal y social".⁵⁴

La "educación de mercado" fue una de las críticas que en forma más sistemática se plantearon en el medio opositor. Ella implicaba tanto el modelo desigual como selectivo que se estaba imponiendo. Respecto a la desigualdad, ésta era vista, por una parte, como un aspecto que operaba en términos personales socioeconómicos, y por otra que implicaba, en forma general, a los distintos municipios que tenían a su cargo servicios sociales. Respecto al primer punto, en un artículo de Eduardo Castro, leemos: "Las personas tienen el amplio derecho de ofrecer o requerir la clase de educación que mejor convenga a sus necesidades, intereses y condiciones. Por consiguiente, para el modelo, la cobertura, calidad y costos de la enseñanza quedaría sujeta a la dinámica natural del mercado; esto es, a la calidad de educación que requieran los demandantes y a su respectiva capacidad para solventar los costos de aquella que ofrezcan los productores de los servicios".⁵⁵ Desde esta perspectiva de desigualdad y selectividad también era vista la Directiva Presidencial, en cuanto planteaba que la educación media al igual que la universitaria, era una situación de excepción para la juventud que debía ser pagada. Al respecto, María Teresa Lladner comenta: "Resulta difícil imaginar una forma más abrupta y tajante de propiciar la selectividad educativa por el menos educativo de sus caminos posible: la capacidad de contar con los medios económicos para financiar los estudios o el compromiso de devolverlos en el futuro".⁵⁶

A nivel oficial se señaló, como vimos, la idea de que la municipalización tenía como

⁵⁴ ¿Cuánto cuesta educarse?. En Revista Hoy, del 12 al 18 de marzo de 1980.

⁵⁵ Eduardo Castro, *Nuevos rumbos de la educación general básica*. En Revista Mensaje, N° 298, mayo de 1981.

⁵⁶ María Teresa Lladner, *Educación- Empresa*. En Revista Análisis, N° 12, abril de 1979.

objetivo el mejoramiento cualitativo de la educación, aduciendo para ello, la constitución de un fondo municipal y el mayor ingreso que recibirían los municipios. Partiendo de la base de que dichos fondos habían de repartirse no sólo en el sector educativo, es claro que la diferencia con relación a los ingresos municipales es muy notoria entre un municipio y otro. El sacerdote Patricio Cariola, director del CIDE por entonces, explicaba en forma clara lo señalado: "Al permitir los municipios hacer aportes a la educación dadas las diferencias en los ingresos de aquellos, tendremos inevitablemente algunos municipios con sistemas educacionales que ofrecen oportunidades semejantes a los que ofrecen los establecimientos pagados, con escuelas y liceos que difícilmente habrán superado el nivel actual. Las diferencias que existen de hecho entre establecimientos fiscales por razón de los diversos barrios en que están situados, se verá hoy día consagrada y aumentada por Decreto Ley".⁵⁷

Las críticas que se hicieron sentir desde el ambiente católico se enfocaban ante todo, en que la educación estaba perdiendo su finalidad humanizadora. En la Carta Pastoral titulada La Reforma Educacional, se enfatiza el hecho de que el régimen, mediante la educación, estaba creando una nueva mentalidad que ponía el énfasis en el esfuerzo individual y en la competencia, que exaltaba exageradamente los incentivos económicos como meta de los educandos, que omitía explícitamente cualquier referencia al concepto democracia y que sobretodo, valoraba la preocupación por la llamada 'seguridad nacional'. Concluye a este respecto, que la reforma conduce peligrosamente a una sociedad consumista y materialista, ajena a los valores auténticos del ser humano integralmente concebido.⁵⁸

En forma general, las críticas también se centraban respecto a esto último, es decir, al sujeto que buscaba formarse y que respondía a las necesidades políticas y económicas del modelo impuesto. Se entendía que, por una parte, un modelo de carácter extractivo y financiero no requería de altos niveles de preparación de las masas; y por otro, el modelo político de participación restringida debía limitar la formación de sujetos políticos plenos. Desde esta perspectiva eran analizadas por ejemplo, la prioridad que se le asignaba a la enseñanza básica en la formación de "buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas". Tomás Valdivia señala al respecto: "Esta reforma educacional no exige una capacidad socialmente compartida de un análisis global de la realidad, ni el desarrollo del espíritu crítico, ni el apropiarse de los instrumentos que permitan a las masas el llegar a un nivel de actividad y organización autónomos. En resumen: las características del modelo económico y político chileno no ponen metas exigentes a la educación básica, lo que explica el carácter minimalista de las metas propuestas por la Directiva".⁵⁹

Esta condición de adecuar la educación al sistema político y económico imperante, se visualizaba a largo plazo, como estructurante de una sociedad altamente jerarquizada.

⁵⁷ Patricio Cariola, Citado en documentos del CIDE, 1980. p. 204.

⁵⁸ *Obispos y Reforma educacional*. En Revista Análisis, 1981, N° 36.

⁵⁹ Tomás Valdivia, *El proyecto educacional del gobierno: interpretación en el contexto*. En Revista Mensaje, N° 278, mayo de 1979.

Al respecto, en un artículo de la revista Hoy se lee: "La reforma educacional dispone los medios educacionales que deberán emplearse para avanzar en la transformación disciplinaria del conjunto de la sociedad chilena, y para hacer eficaz el control ejercido por una clase social minoritaria sobre el poder, la economía y la vida diaria del pueblo".⁶⁰

Otro de los aspectos que se hacían recurrentes en las críticas, era el hecho de que la municipalización conducía a la privatización de la educación. Se analizaba el tema desde la perspectiva de una ruptura con la tradición histórica educativa, que terminaría por conformar "la existencia de un sistema segmentado en contraposición al sistema único de educación; a restringir el antiguo principio de igualdad de oportunidades educacionales y a oficializar los procesos de privatización de la enseñanza".⁶¹ Asimismo, se insinuaba el riesgo de dejar la educación sometida al juego del mercado económico. Se veía que esta situación generaría graves consecuencias en el sistema educativo, que podían conducir a un crecimiento acelerado de los establecimientos educacionales en perjuicio de los más desposeídos. "Y en todo esto, el derecho a la educación de los chilenos, alcanzado a través de un largo proceso, ha pasado a un segundo plano. La igualdad de oportunidades educacionales a que propendía la enseñanza fiscal, rápidamente cede su lugar al principio rector de la competencia empresarial".⁶²

Finalmente, la creación de nuevos centros educacionales, también fue objeto de numerosas críticas, sobretodo por parte de la AGECH. Estos establecimientos gozaban de un marco legal que les daba una flexibilidad mucho mayor para administrar los recursos fiscales, mientras que las escuelas municipalizadas estaban sujetas a controles más rigurosos, especialmente en cuanto a la administración de personal. Una denuncia que hizo al respecto Fortín Mapocho, resume lo planteado: dos cadenas de colegios (H.C. Libertadores y Galvarino) contaban en 1985, la primera con 28 establecimientos y la segunda con 17. H.C Libertadores, por concepto de subvenciones, recibía tres millones 900 mil pesos mensuales, gastando en sueldos sólo \$800 mil. La cadena Galvarino recibía por el mismo concepto tres millones 640 mil, y en sueldo no excedía los 500 mil pesos. Concluye el periódico que una situación similar ocurre "en términos de excelente rentabilidad para sus propietarios, en los otros muchos establecimientos educacionales que existen a lo largo del país, porque los chilenos financian - por la vía de los impuestos directos- alrededor de dos mil 700 establecimientos que perciben subvenciones estatales".⁶³

En suma, nos parece posible establecer que el elemento sobre el cual descansan la totalidad de las críticas al proceso de transformaciones educacionales guardan relación, de algún u otro modo, con la dependencia que se estableció entre el sistema educacional y el modelo económico impuesto. La educación pasó a estar regida de forma creciente

⁶⁰ En Revista Hoy, 11 al 17 de marzo de 1981.

⁶¹ *Consolidando una injusticia*. En Revista Análisis, 1981, N° 41.

⁶² *Camino a la privatización*. En Revista Análisis, 1981, N° 40.

⁶³ Fortín Mapocho, 19 de agosto de 1985.

por las leyes de mercado, las cuales no desarrollaron ni desencadenaron los efectos deseados, sino que muy por el contrario, consolidaron una serie de vicios que se manifestaron a lo largo del proceso en forma constante. Como vimos con anterioridad, el eje estructurador de estas políticas y que funcionó como la manera de llevar a la práctica el modelo en el ámbito educacional, fue el sistema de subvenciones. Con éste se pretendía que las lógicas de mercado (y el círculo virtuoso que éstas generarían) incidirían en una mejor distribución de los recursos, una mejor eficiencia de los aparatos administrativos y, en última instancia (y como objetivo principal) en una mejora en la calidad.

La lógica estaba dada por la idea de que al pagarle al establecimiento por alumno que asistiese a clases, el primero se esforzaría por mejorar la calidad de su servicio para así acaparar un mayor número de alumnos, entendiendo que éstos (o sus apoderados) eran libres de elegir el que mejor satisficiera sus necesidades. A su vez, como los recursos provenían sólo del alumnado conquistado, cada establecimiento debía equilibrar la búsqueda de la máxima calidad con la minimización de costos. Competitividad entre colegios y posibilidad de libre elección para los padres se constituían como los aspectos sobre los cuales se lograría un mejoramiento en la calidad impartida. Al respecto Viola Espínola es elocuente al afirmar que en educación es impensable aplicar este modelo. Explica que “uno de los supuestos en los que descansa el modelo es que quien se interesa por una educación de mayor calidad estará dispuesto a invertir en ello y tendrá los medios para hacerlo. Sin embargo, en circunstancias que la mayor parte de las familias que asisten a las escuelas subvencionadas no disponen de los recursos para financiar su educación, estos actores se verían privados de la posibilidad de obtener una mejor educación que la que los niveles básicos de la subvención estatal proporciona.”⁶⁴

La descentralización de los servicios educacionales o “municipalización de la enseñanza” llevada a cabo por el régimen militar adquirió claramente un matiz privatizador y de adecuación al modelo económico imperante. En otras palabras, podríamos decir que “descentralización” y “municipalización” fueron sólo los nombres que se le dio al proceso, teniendo en cuenta el hecho de que se pretendía, en el mediano plazo, pasar el sistema escolar chileno definitivamente a manos privadas. Si lo anterior no se logró fue únicamente porque en el corto plazo se manifestaron las profundas falencias del proceso, debiendo ser revertido, revisado y reimplementado a partir de 1986 con algunas modificaciones de poca envergadura⁶⁵. Sin duda que su aplicación redundó fundamentalmente, y en esto estamos de acuerdo en lo esencial con las críticas que se plantearon en su momento y que transcribimos más atrás, en una mayor desigualdad de acceso y calidad en la educación y en la imposición de modelos socioculturales alejados de los valores fundamentales de participación y reflexión crítica para construir la sociedad en que nos desenvolvemos.

En el contexto autoritario en que se impuso esta reforma no se admitió discusión y debió ser aceptada por los distintos sectores de la sociedad involucrados directamente en

⁶⁴ Viola Espínola, *Descentralización de la educación en Chile...* Op. Cit. pp. 53-54

⁶⁵ Iván Núñez, *Políticas educacionales recientes: ¿Barco sin rumbo?*, Revista Mensaje, n° 330. Julio de 1984

el proceso educativo, sin posibilidad de reclamo alguno. En este punto le cabe una especial importancia al profesorado, el cual se vio afectado en dos sentidos fundamentales: por un lado, lo concerniente a la baja en la calidad de los aspectos formales de su profesión (sueldos, inestabilidad laboral, etc.) y por otro, la imposibilidad que tuvieron de participar del proceso y de manifestar sus inquietudes como sujetos relacionados directamente al ámbito educacional. Como veremos, ello afectó de manera determinante a su función dentro de la sociedad y a su construcción identitaria como miembros activos de ésta. Estos dos grandes temas son los que nos abocaremos a estudiar en los próximos capítulos de nuestro trabajo.

CAPÍTULO III. CAMBIOS MATERIALES EN LA SITUACIÓN DEL PROFESORADO

Con el establecimiento del régimen militar la situación del profesorado se vio afectada significativamente tanto en términos materiales: remuneraciones, jornada laboral, estabilidad laboral, etc. como cualitativos y/o subjetivos: estatus social, percepción del rol en la sociedad, participación en las políticas educativas, etc. En esta parte nos abocaremos al estudio del primer punto, es decir, cómo se afectaron las condiciones materiales, empezando con una reseña de las condiciones laborales previas al golpe militar, para luego, abordar el período posterior, el cual, para efectos de una mejor comprensión, ha sido dividido en dos etapas, una desde 1973 a 1980 que se caracteriza por el contexto autoritario y represivo impuesto por el régimen, y la otra que se extiende de 1980 en adelante, caracterizada por la imposición de cambios sustanciales en materia educacional y que afectaron de forma significativa al profesorado.

3.1 La situación previa a 1973

En el período anterior a 1973 el Estado asumía la casi totalidad del sistema educativo y, en este contexto, la gran mayoría de los docentes de la enseñanza primaria y secundaria eran funcionarios estatales los cuales se regían de acuerdo al Estatuto Administrativo⁶⁶ que regulaba la administración pública. Esta normativa implicaba una serie de beneficios entre los que es posible destacar: estabilidad en el cargo, atención a la salud, el derecho a desahucio, jubilación y montepío y libertad de opinión acerca de cuestiones políticas.

Este período se caracterizaba por la fuerte centralidad del sistema, en el cual el Ministerio asumía prácticamente la totalidad de las funciones, tanto administrativas como pedagógicas. En este sentido, por ejemplo, los profesores para optar a un cargo debían someterse a un concurso de antecedentes que eran presentados a funcionarios de alta competencia, quienes le proponían al Ministerio una terna para que éste decidiera finalmente el nombramiento. Una vez en el cargo el funcionario (docente) no podía ser

⁶⁶ Aprobado mediante el DFL n° 338 de abril de 1960

removido de él, salvo a través de un sumario administrativo.

Como plantea Iván Núñez, en esta etapa no existía una “carrera docente”, más bien existía una “carrera administrativa”⁶⁷, en la cual el maestro no ascendía por perfeccionamiento, méritos académicos o profesionales, sino que su posibilidad de ascenso se daba en el ámbito de la dirección docente (orientación o jefe técnico) o de la administración del centro educacional (director, inspector, etc.)

En cuanto a las remuneraciones y tomando como base el mismo Estatuto Administrativo, se establecía una asignación por antigüedad que significaba un 20 % sobre el sueldo base al cumplir tres años de servicio. Este 20 % se aumentó a un 40 % en el gobierno de Allende. A ello se sumaban sucesivos aumentos trienales que podían significar un 100% de aumento al cumplir 27 años de servicio⁶⁸. Respecto a la jornada laboral, se debía cumplir un máximo de 30 horas pedagógicas para los profesores primarios y 36 para los secundarios.

Un estatuto similar regía para los colegios particulares, salvo en el aspecto de la estabilidad laboral. Las remuneraciones en este sector, si bien se pactaban entre las partes, tenían pisos y reajustes por antigüedad respaldados por la ley.

Históricamente los educadores chilenos se formaron en dos entidades. Por un lado, estaban los maestros de educación primaria y parvularia preparados en las Escuelas Normales, quienes ingresaban a ellas al término de los seis años de enseñanza elemental. Dentro de éstas cursaban 4 años de estudios generales y 2 años de estudios profesionales. “Las escuelas normales eran en los hechos, escuelas de nivel medio. Ello incidía en que la formación tendiese más a producir un técnico que un profesional”⁶⁹.

A diferencia de los anteriores, los profesores secundarios eran formados en la Facultad de Filosofía y Educación de la U. de Chile⁷⁰ y en menor grado, en las escuelas de educación de otras universidades. Aquí se generaban condiciones para una formación más profesional de los docentes, dado que la duración, en general de 5 años, se impartía al término de los años regulares de escolaridad. Además, las diversas áreas de estudio llevaban a una formación y especialización más científica y académica en las correspondientes especialidades.

En cuanto al activismo, Iván Núñez identifica una clara relación entre la formación y las corrientes que se dieron al interior de los distintos movimientos sociales en que participaban los docentes. Las distintas formas de asociación en las cuales se agruparon los profesores en gran parte de esta época, se dividían en dos grandes vertientes de acuerdo a los fines que buscaban: por un lado, una tenía como fin el mejoramiento de las

⁶⁷ Iván Núñez, *Reformas institucionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago. PIIE, 1990.

⁶⁸ Ana María Cerda, Iván Núñez, María de la Luz Silva, *El sistema escolar y la profesión docente (regulación del rol docente: algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el rol docente)*. Ed. PIIE. Santiago, 1991.

⁶⁹ Ana María Cerda, Iván Núñez, María de la Luz Silva, *El sistema escolar... Op. Cit.* p. 59.

⁷⁰ Asimismo la Universidad De Chile formaba a los alumnos de educación parvularia desde mediados de la década del '40.

condiciones de vida, que Iván Núñez reconoce más fuerte en los maestros primarios y en aquella capa de educadores con militancia gremial o política más comprometida⁷¹; y por otra, una vertiente que buscaba obtener un reconocimiento social, mediante el perfeccionamiento del docente en pos de un mejoramiento de la educación propiamente tal. Esta corriente se relaciona, siguiendo al mismo autor, con los educadores que tenían una formación superior que se definía principal y primeramente por la posesión del título universitario de profesor⁷².

Pese a las discrepancias mencionadas, lo esencial era que las asociaciones de docentes actuaban de acuerdo a demandas comunes. Este hecho se refleja en las constantes movilizaciones producidas en este período, a las cuales se adhería sin necesariamente pertenecer a la organización que la convocaba.

En definitiva, el magisterio representaba uno de los grupos con mayor fuerza y solidez, ya que formaban parte de uno de los servicios con mayor prioridad para el Estado, y de mayor prestigio simbólico al interior de la sociedad. Asimismo, eran el grupo más numeroso dentro de los empleados públicos. Estos dos factores conjugados posibilitaron que, a lo largo de esta etapa, el profesorado tuviese un peso determinante, tanto a la hora de plantear políticas educativas como reivindicativas respecto a su condición laboral.

3.2 Cambios producidos a partir de la implantación del Régimen Militar

Este último aspecto se vio bruscamente quebrantado a partir de 1973. En los primeros años dentro de lo que distinguimos como una *primera etapa* del régimen militar (1973-1980), lo esencial fue el desbaratamiento de las organizaciones y la persecución política hacia los profesores. El régimen militar necesitaba eliminar cualquier tipo de oposición y en este sentido, los profesores no escaparon a la lógica represiva. Fueron miles las exoneraciones que tenían como fin 'limpiar' el sistema y erradicar las manifestaciones políticas, especialmente el marxismo del cuerpo docente. Esto, sin contar los miles de torturados, exiliados y asesinados.

A su vez, y en relación directa con el punto anterior, se eliminaron las distintas organizaciones en las cuales participaba el profesorado, quitándole la posibilidad de ser parte de la elaboración de las políticas educativas del gobierno. Por ejemplo, se disolvió el Consejo Nacional de Educación y no hubo más representación del gremio organizado en el Centro de Perfeccionamiento y Experimentación del Ministerio de Educación, ni en ningún organismo del Estado.

Paralelamente, la autonomía del profesor a la hora de enseñar se vio mermada. El control se producía, tanto al momento de impartir las clases (restringiendo o eliminando contenidos que no estuvieran acorde a la ideología del régimen) como en una supervisión

⁷¹ Iván Núñez, *Reformas institucionales e identidad de los docentes...* Op. Cit. p. 209.

⁷² Iván Núñez, Op. Cit. p. 213.

constante de las prácticas docentes al interior y exterior del aula.

Estos mecanismos de control que estaban destinados a mantener la seguridad, el orden y la defensa al interior del país, fueron financiados, en gran parte, con fondos obtenidos en desmedro de otros servicios. Tal fue el caso de la educación, cuyo financiamiento fue drástica y progresivamente reducido; y como el gran porcentaje corresponde a remuneraciones, la transferencia de los recursos afectó directamente a los sueldos del personal.

La reducción del gasto fiscal en educación se produjo por la incorporación del magisterio a la Escala Única de Remuneraciones. Con el pretexto de que éste gozaba de una asignación trienal, se le incorporó a los últimos grados de la escala, en condiciones discriminatorias comparándola con la de otras profesiones y empleados. Debido a las fuertes críticas recibidas al respecto, esta normativa se modificó en 1976 permitiendo ascender a los docentes a niveles más altos de la escala, pero disminuyendo el porcentaje de aumentos por trienios.

A pesar del fuerte deterioro, el régimen de remuneraciones durante este período mantuvo algunas características del sistema educacional tradicional, especialmente su carácter unitario y racional, regulando incluso las remuneraciones mínimas del sector privado.

Los puntos anteriores demuestran claramente el deterioro de las condiciones laborales de los profesores y la progresiva desvalorización del estatus docente. Ante ello, en una evidente contradicción con la práctica, el gobierno militar construyó un discurso oficial que tendía a la dignificación del magisterio. Principalmente, esta estrategia se vio en la creación del Colegio de Profesores, en la creación de la Carrera Docente y otras medidas de carácter simbólico como la creación del premio nacional de educación.

El Colegio de Profesores, creado entre 1974 y 1975, era una aspiración históricamente reclamada por el gremio. Sin embargo su creación no respondió en lo absoluto a esta aspiración: designada su directiva por el régimen, no se hacía cargo de los problemas que por entonces aquejaban a los profesores, ni mucho menos, los representaba frente a los organismos del Estado. Esta situación llevó a un grupo de profesores a formar la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), entidad fuertemente contestaria, que se disolvió voluntariamente con la democratización del Colegio de Profesores.

Tampoco la Carrera Docente significó, en definitiva, una dignificación de la función docente, ya que “por un lado aumentó la carga horaria y suprimió la propiedad del cargo, dejando a los profesores sujetos a “destinaciones” y por el otro, no significó mejoras salariales ni tampoco nivelación de los profesores respecto a otros profesionales del sector público”⁷³. A la vez, implicó una fuerte jerarquización en la estructura laboral y funcionaria y un sistema de evaluación del desempeño funcionario muy subjetivo (se entregó la evaluación exclusivamente al juicio de los directores de colegios y liceos). El proceso de traspaso de la educación estatal a las municipalidades, significó la

⁷³ Larissa Adler Lomnitz y Anna Melnick, Neoliberalismo y clase media: el caso de los profesores en Chile. Santiago, Chile. DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998. p. 41

cancelación de la Carrera Docente, en la medida que los profesores se vieron obligados, como veremos más adelante, a abandonar el régimen de funcionarios públicos, para pasar a regirse por las condiciones adscritas al Código del Trabajo.

Por último, nos parece necesario destacar que el discurso de enaltecimiento del magisterio, más allá de la forma que adquirió en la práctica, desde la implantación del régimen se planteó como contradictoria. Esto debido a que, como vimos, los canales de participación fueron eliminados, restándole absoluta legitimidad al proceso llevado a cabo.

La *segunda etapa* que podemos reconocer se extiende de 1980 en adelante y forma parte de lo que en el primer capítulo identificáramos como el período fundacional del régimen militar. A este período corresponde la implantación de las llamadas siete modernizaciones, que buscaban adecuar el aparato administrativo e institucional al modelo económico neoliberal. Como vimos, la educación fue uno de los ámbitos que sufrió significativas transformaciones y en este sentido, los profesores, como parte esencial del proceso educativo, también se vieron afectados.

La municipalización implicó estrictamente para los profesores la pérdida de una serie de beneficios, como el sistema de ascenso y calificaciones, la asignación de título, la seguridad de vacaciones pagadas durante los meses sin clases, la estructura de escalafones con sus correspondientes grados en la Escala Única de Remuneraciones y el horario de trabajo de 30 horas cronológicas⁷⁴. Esta situación se debió, principalmente, al hecho de que el empleador dejó de ser el Estado y pasaron a serlo las municipalidades respectivas. Se sanciona, con ello, que los profesores dejan de ser empleados públicos, para regirse en cambio, por el Código del Trabajo⁷⁵, normándose por las disposiciones aplicables para el sector privado.

El Código del Trabajo tenía como fin favorecer el buen funcionamiento de una economía neoliberal: flexibilización laboral, atomización del gremio de los trabajadores, dificultades para organizarse, etc. Consideramos que es principalmente a partir de esta normativa desde donde se articularon las distintas transformaciones que afectaron a los profesores en su calidad de trabajadores.

Al transformarse en empleados particulares, debían negociar individualmente, tanto las condiciones de contratación como las remuneraciones. Esta situación afectó sobretudo a sus salarios, los cuales ya no fueron fijados por ley a partir de mínimos establecidos legalmente, lo que hizo posible que, en la práctica, las remuneraciones quedaran en gran parte al arbitrio de los empleadores.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que un factor importante a la hora de definir el sueldo del magisterio, lo constituía el sistema de subvenciones que se había implantado. En este nuevo sistema, las subvenciones otorgadas por alumno, debían cubrir los gastos en que incurrían las escuelas, entre ellos las remuneraciones. Viola

⁷⁴ PIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, vol. 1. Santiago, Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1984

⁷⁵ D.L n 2200 de junio de 1978 y modificaciones introducidas por la ley 18.018 de agosto de 1981.

Espínola constata que durante el primer año de descentralización, la subvención era un 22% más alta que el costo por alumno. Sin embargo, con la crisis de 1982, la subvención se congeló y hacia fines de 1989, ésta había perdido cerca del 30% de su valor real ⁷⁶.

Lo que en el fondo nos interesa destacar de lo anterior, es que refleja la precariedad del sistema. Por una parte, los empleadores tenían exacerbadas atribuciones al momento de establecer las condiciones laborales y, por otra, el sistema de financiamiento poseía características que lo hacían demasiado inestables. Ambos factores incidían directamente, en una ambigua y precaria condición de los profesores. Es lo que se destaca en un artículo de 1984 publicado en la revista Mensaje donde se lee: “La anarquía en las remuneraciones de los docentes es de tal dimensión que se podría afirmar que hay tantos “escalafones” como establecimientos existen” ⁷⁷.

En este sentido, la situación fue aún más grave para los profesores que trabajaban en colegios particulares-subvencionados, puesto que si en el sector municipal se destinaba en promedio, más del 90% de la subvención a remuneraciones, en las escuelas particulares-subvencionadas se destinaba sólo el 67% ⁷⁸.

Como lo anunciamos con anterioridad, uno de los elementos importantes subyacentes a los cambios introducidos en materia laboral, fue la necesidad de flexibilización del trabajo. Este cambio se basa en el paradigma neoliberal de la libertad como valor fundamental en las relaciones humanas. Se postula, que cada trabajador tendría la posibilidad de elegir al mejor empleador de manera libre e informada. Para poder realizar esto, es necesario que el Estado no interfiera con una legislación que inhibe o distorsione dicha libertad. En otras palabras, lo que conocemos como flexibilización laboral. Sin duda, en la práctica, este hecho al que menos beneficia es al trabajador, ya que, en una relación absolutamente desigual, como lo es la relación empleador-empleado, el primero tiene los medios para imponer sus intereses.

Los profesores, al pasar a regirse por el Código del Trabajo, se vieron directamente afectados por esta situación, puesto que perdieron uno de los beneficios que había caracterizado su condición laboral en el pasado: la estabilidad que le otorgaba legalmente el estatuto administrativo de los empleados públicos. En efecto, en el nuevo escenario los administradores o empleadores tenían la capacidad de decidir respecto a la situación laboral de los profesores sin tener mayores obstáculos a nivel jurídico. Esto condujo a que en la práctica, se produjeran constantes abusos, como el despido en vacaciones con el objeto de reducir los costos fijos, contratos de 10 meses o suspensión de contratos sin previo aviso, exigencias de horas de trabajo más allá de las contratadas y despidos masivos, entre otras. Así se configuró, en los hechos, una constante inestabilidad y precariedad que tenía su correlato, a nivel subjetivo, en la inseguridad y preocupación permanente por la pérdida del empleo.

Uno de los abusos más denunciado fue, precisamente, la excesiva carga horaria que

⁷⁶ Viola Espínola, *La descentralización del sistema escolar en Chile*, Santiago: CIDE, 1991. p. 6

⁷⁷ Alfonso Bravo, *Restituir la dignidad al profesor*. En Revista Mensaje, junio de 1984, vol. XXXIII, n 329

⁷⁸ Viola Espínola, Op. Cit, p. 7

tenían los docentes. Esta, de acuerdo a la ley, no podía exceder las 48 horas cronológicas, en no más de 6 días y con un máximo de 12 horas diarias. Sin embargo, la realidad mostraba que no sólo esta jornada en ocasiones era sobrepasada, sino que además, las bajas en las remuneraciones llevaba a muchos profesores a trabajar en dos colegios, a veces alejados entre sí, con jornadas que superaban las 60 horas y con un sueldo que, aún de este modo, les era insuficiente ⁷⁹.

Los aspectos mencionados están claramente resumidos en una entrevista realizada a Jorge Pavez en 1983, quien por entonces presidía la AGECH. Preguntado respecto a cómo calificaría la situación del profesorado, responde: “Gravísima. En los colegios subvencionados, salvo contadas excepciones, se está explotando descaradamente a los maestros. Hay un recargo de trabajo increíble. Y en cuanto a las remuneraciones, no hay ningún sueldo base único que regule la retribución de nuestra tarea. (...) Se dijo que con la Carrera Docente el profesor iba a dejar de ser “taxi”, a fin de que se concentrara en un solo lugar. Pero es tal la situación económica del magisterio, que nadie puede sobrevivir con un trabajo mínimo. En este momento, ¿qué profesor no va a querer una remuneración que sea efectivamente justa? ¿Qué maestro no va a querer tener estabilidad en su cargo? ¿O que se le reconozca la antigüedad o el mérito? Todas esas son cuestiones que nosotros planteamos” ⁸⁰.

Este tipo de quejas se sucedían a menudo en los medios opositores. A ellas se agregaron, en la década de los '80, dos factores que evidenciaron que las reformas introducidas en el plano educativo, no estaban funcionando adecuadamente: por un lado, la crisis de 1982-83, constató que el sistema educativo no podía ser tan dependiente del mercado y sus vaivenes económicos; y por otro, hubo una constatación empírica de la baja en la calidad educacional en los establecimientos municipalizados, a partir de las mediciones que se implementaron desde 1983.

Conjuntamente, una serie de aspectos derivados del contexto socio-político hicieron posible algunos cambios en el ámbito educacional. Entre ellos cabe mencionar: “un cierto debilitamiento de la tendencia liberal monetarista al interior del gobierno, la fuerza de las llamadas ‘protestas’ populares de esos años, la presencia de la AGECH como organización contestataria y la conquista en 1985 de la dirección del mayoritario Colegio de Profesores por parte de los sectores opositores” ⁸¹.

Específicamente en lo que atañe a los profesores, los cambios tenían como fin reconocer al interior del Código del Trabajo una cierta especificidad de la función docente y en este sentido, mejoras en sus condiciones laborales ⁸². Sin embargo, estos cambios no afectaron a la estructura del sistema educativo que permanece, en rasgos generales,

⁷⁹ PIIIE, op. Cit, p. 116

⁸⁰ Entrevista realizada en Revista Hoy, 30 de marzo al 5 de abril de 1983, p. 17

⁸¹ Ana María Cerda, Iván Núñez, María de la Luz Silva, *El sistema escolar...* Op. Cit, p. 97

⁸² Circular n 1.284 de agosto de 1983. Firmado por el Ministro del Interior Enrique Montero Marx y la Ministra de Educación Mónica Madariaga. También la ley de 18.602, “Normas especiales para el personal docente”, publicada en febrero de 1987.

hasta la actualidad.

Por último, nos interesa volver a destacar un hecho que es transversal a todo lo anteriormente tratado: la solidez que caracterizó a las organizaciones del magisterio en el pasado. La homogeneidad en su formación profesional, la integración a un sistema nacional, la regulación de sus condiciones laborales y profesionales por normas nacionales, derivaba de una problemática común que facilitaba la unidad gremial. Difícilmente en el pasado podría haberse aplicado una política oficial que significara un retroceso educacional o un atropello a los derechos de los educadores, sin encontrar una respuesta decidida de las organizaciones del profesorado.

Disueltas sus antiguas organizaciones, creado un Colegio de Profesores bajo estricto control y directa dependencia del gobierno y atomizado el magisterio por la multiplicidad de estatus y empleadores, el profesorado se vio material y subjetivamente disminuido. Sólo desde fines de los '80, y ante todo, con la democratización del Colegio de Profesores, éstos han emprendido el camino de la lucha por una situación económica adecuada a la importancia de su función y especialmente, por la restitución del respeto a su profesión.

CAPÍTULO IV. CAMBIOS EN EL ROL SOCIAL DEL PROFESOR

En el primer y segundo capítulo estudiamos los cambios institucionales que se produjeron en Chile a partir del establecimiento del régimen militar y más concretamente, de la implementación del modelo neoliberal, centrando nuestra mirada de manera específica en el ámbito de la educación. A su vez en el capítulo anterior vimos de qué forma los cambios producidos en este contexto afectaron tanto materialmente al magisterio en su calidad de agrupación (imposibilidad de participar en las políticas educativas y paralización de las demandas reivindicativas), como a los profesores en tanto individuos (en general, el empeoramiento de sus condiciones laborales).

En el presente capítulo, analizaremos cómo se vio afectado el rol docente a partir de las dos dimensiones ya planteadas, esto es, por una parte los cambios más generales producidos en la institucionalidad chilena, y por otra, los producidos específicamente en las condiciones materiales de los profesores.

Para una mejor comprensión del tema y, en definitiva, para dar solución de manera más satisfactoria a nuestro problema, nos parece necesario, primero analizar a nivel general, algunos aspectos atinentes al concepto de rol docente.

4.1 El concepto de rol docente

Durante el siglo XX, cuando el Estado toma en sus manos mayoritariamente el control del proceso educativo, y también en la medida en que la cobertura de este último se va

ampliando, los profesores adquieren progresivamente características particulares (conformadas, como veremos, en directa relación con el desarrollo que el Estado adquiere en Chile) que los hacen un grupo diferenciado dentro de la sociedad. En otras palabras, van construyendo una identidad específica en cuanto a su condición de profesores.

En el trabajo de Jacqueline Gysling acerca de la identidad de los docentes, se plantea una definición de dicho concepto que nos parece útil para introducirnos en el tema del rol docente. Plantea esta autora que la llamada *identidad* que poseen y desarrollan los sujetos en su desenvolvimiento social, está definida sobre la base de dos dimensiones fundamentales: por una parte, un proceso individual y subjetivo de auto reconocimiento en donde “el individuo se juzga y define a sí mismo a la luz de cómo cree que es juzgado por los otros y de las tipificaciones significativas para él”⁸³, y por otra, la identidad se define en función de la relación que se establece entre este autoreconocimiento y el reconocimiento que los otros grupos sociales hacen del grupo en cuestión. En otras palabras, “la identidad no es sólo un proceso subjetivo de autodefinición, sino un proceso objetivo de posicionamiento en un determinado orden social”⁸⁴.

Es precisamente esta segunda dimensión de la conformación de la identidad de los individuos, la que nos ayuda a entender de mejor manera el concepto que nos convoca. En efecto, la configuración del rol que los profesores asumen y llevan a la práctica se da esencialmente en función de la relación que establecen frente a otros grupos sociales y a otros ámbitos de la sociedad. Específicamente podemos definir el concepto de rol docente como “el conjunto de lógicas de legitimación (o racionalidades) que operan en las prácticas de los maestros pautando sus comportamientos al interior de la compleja trama de relaciones sociales que tienen lugar en el sistema escolar”⁸⁵; y también, a nuestro entender, en la sociedad misma, en la medida en que éstas inciden, de una u otra forma, en el ámbito educacional y en la forma en que el trabajo docente sea entendido (tanto por ellos mismos, como por el resto de la sociedad en general)⁸⁶.

Para entender mejor lo planteado anteriormente y dilucidar en qué sentido específico se establece el posicionamiento de los profesores frente al resto de la sociedad en su conjunto, nos basaremos en la teoría de Pierre Bourdieu acerca de los campos sociales semiautónomos.⁸⁷

De acuerdo con la propuesta teórica que presenta Bourdieu, toda formación social

⁸³ Jacqueline Gysling, *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago, CIDE, 1992, p. 7

⁸⁴ Ibid. p. 8. La autora a la cual hacemos referencia se basa para realizar su trabajo específicamente en la primera dimensión de la definición de identidad, al contrario de lo que haremos nosotros.

⁸⁵ Ana María Cerda, Iván Núñez y María de la Luz Silva, *El sistema escolar y la profesión docente (regulación del rol docente: algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el rol docente)*. Santiago, PIIE, 1991. p. 21-22

⁸⁶ Entenderemos el concepto de racionalidad como el conjunto de ideas, sostenidas en una imagen de coherencia interna, que permite a los sujetos atribuir sentido a sus prácticas.

está estructurada en una serie organizada de campos, los que se configuran como espacios estructurados que tienen sus propias leyes de funcionamiento y también un sistema complejo de posiciones, a partir de las cuales se juegan o se desarrollan relaciones de fuerza llevadas a cabo por los agentes que intervienen en él. Al respecto el mismo Bourdieu plantea: “Esta estructura no es inmutable, y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social. Es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un *campo*, es decir, a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.”⁸⁸

La preocupación fundamental de Bourdieu, en el fondo, es desentrañar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad considerando a ésta como una estructura dinámica que se desarrolla sobre la base de determinadas lógicas. La sociedad estaría conformada por tres campos fundamentales: el económico o de la producción, el político o del Estado y el simbólico o cultural, todos relativamente independientes el uno del otro. A su vez existirían al interior de cada uno de éstos, subcampos en los cuales se disputan formas más específicas de poder. Por ejemplo, y para el caso que nos interesa estudiar, un subcampo del campo mayor de la cultura, sería el campo de la institucionalidad educativa o sistema escolar. Es precisamente a este subcampo al que pertenece el profesor, y es de aquí desde donde asume su posición y se *enfrenta* a los demás actores y ámbitos de la sociedad.

Las relaciones entre los campos son complejas y corresponden a una configuración específica a nivel histórico. En términos generales es posible plantear que el campo político y el económico establecen límites para el desarrollo del campo cultural, dentro de los cuales este último se puede mover con relativa autonomía siguiendo la lógica de las relaciones de fuerza y poder al interior y entre los campos. Es así como este último, en un proceso dialéctico, incide fuertemente en la configuración simbólica y de sentido de la sociedad en general, otorgando, de esta forma, legitimidad a las acciones emprendidas desde los campos principales. A este respecto, Pierre Bourdieu plantea: “aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor, pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los

⁸⁷ Debido a la falta de material disponible del propio autor traducido al español nos hemos basado, para referirnos a su teoría, principalmente en el libro de Cristian Cox, *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*, y en algunos artículos extraídos de internet como el de César Germaná, *Pierre Bourdieu: La sociología del poder y la violencia simbólica* (<http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/sociologia/vol11/art011.htm>) y el de Joaquín Aguirre en donde se hace una reseña del libro de Pierre Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (<http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/bourdieu.htm>)

⁸⁸ Pierre Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997 pp. 48-49. Citado por Joaquín Aguirre en la reseña de este libro publicada en el sitio web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/bourdieu.htm>

dominados”.⁸⁹

Nos interesa destacar por ahora, en este sentido, el hecho de que lo ocurrido en Chile en el período que abarca nuestro estudio, fue algo similar a la situación hipotética planteada por el autor. La configuración histórica particular de la sociedad chilena a partir del año 1973 fue significativamente restrictiva para el llamado campo cultural. Esto fue posible gracias al uso indiscriminado de la fuerza física que otorgaban las armas, lo cual aplacó, como sabemos, cualquier tipo de resistencia. El factor de legitimación simbólica no jugó aquí un papel importante salvo como justificativo, ante una minoría, para llevar a cabo este tipo de acciones. Fue, precisamente, en este contexto en el cual el profesor se desenvuelve y plantea su *lucha*, en la medida de lo posible, para defender su dignidad y su estatus, proceso a partir del cual se configura y reconfigura en medida importante su posición y su rol, tema que nos abocaremos a estudiar más adelante.

Por último, nos parece relevante destacar otro elemento fundamental en la teoría de Bourdieu que nos ayuda a entender de mejor forma la posición de los profesores en la sociedad y su desenvolvimiento en ella como actores sociales, esto es, el concepto de *habitus*. Este sería, para el autor, “un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes que es adquirido en la práctica y constantemente orientado hacia las funciones prácticas”⁹⁰ El *habitus* correspondería, de este modo, al conjunto de diferentes disposiciones sociales estructuradas (o la estructuración de los diferentes ámbitos de la realidad social en forma de disposiciones) que actúan en el sujeto como principios de generación y estructuración de determinadas representaciones y prácticas que él asume en su vida cotidiana y que lo *disponen* a actuar reproduciendo estas mismas estructuras. En otras palabras, entre las estructuras objetivas de la realidad social y las prácticas que realizan los mismos agentes sociales, se encuentra el *habitus*, que es al mismo tiempo producto y productor de las estructuras.

Hablamos de que el *habitus* “dispone” al individuo a actuar de determinada forma, pero no de modo unilateral ni unívoco, sino que por el contrario, lo hace imbuyéndolo de unas ciertas percepciones y modos de relacionarse, que *tienden* en el sentido de propensión o inclinación, a hacer que reproduzca estas estructuras. En el fondo, no se le impone la reproducción de ellas, pues siempre hay un margen para la invención y la creatividad del propio individuo.

El *habitus* estaría determinado, en definitiva, tanto por el conjunto de condiciones objetivas de existencia de los individuos, como por los procesos específicos de socialización que éste lleva a cabo durante su vida. Así podemos distinguir, siguiendo a Bourdieu, un *habitus* primario y otros secundarios. Un *habitus* primario y fundamental sería la pertenencia a una determinada clase social, la que condiciona de manera

⁸⁹ Pierre Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Ed. Du Minuit, Paris, 1980. p. 136, citado en Cristian Cox, *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*. Santiago, CIDE, 1984. p. 23

⁹⁰ Pierre Bourdieu y L. J. D. Wacquant, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Ed. du Seuil, Paris, 1992, p. 97, citado en César Germaná, *Pierre Bourdieu: La sociología del poder y la violencia simbólica* (<http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/sociologia/vol11/art011.htm>)

significativa a los sujetos en todos los ámbitos de su existencia. Un *habitus* secundario sería, por ejemplo, el proceso de formación profesional al que se pudiera haber sometido un individuo, el que sin duda también influye de manera importante en la conformación de su identidad y en su desenvolvimiento social.

En conclusión, creemos que la configuración de las racionalidades que el profesor asume y que definen su rol, se juega en la *participación* que éste y los distintos actores relacionados llevan a cabo en los campos anteriormente mencionados, en función del *habitus* o los *habitus* que ellos han interiorizado en los distintos procesos de socialización a lo largo de sus vidas, todo esto a partir, fundamentalmente, de las lógicas de poder de las cuales se hacen parte y que, a su vez, desarrollan. De esta forma el rol docente, tomando como base la conceptualización anterior, se configura históricamente en relación a una serie de factores de diversa índole, que van desde los sueldos o las condiciones de trabajo en general, hasta las ideologías o lógicas de estructuración que guían el accionar de un gobierno o sistema estatal. Serán, en este sentido, los distintos factores histórico-sociales presentes en el período al que hace referencia nuestro estudio, y que por supuesto hayan afectado de alguna u otra forma al profesor y a la configuración de su rol, el motivo de análisis del presente capítulo, en el cual intentaremos definitivamente dar respuesta o solución al problema que fundamenta nuestro trabajo.

4.2 Posicionamiento social del profesor

El profesor posee una serie de características que lo distinguen al interior de la sociedad. Entre ellas, las que consideramos más importantes en términos generales y, a su vez, más necesarias para los fines de nuestro trabajo serían: por una parte, el hecho de pertenecer al campo de lo simbólico o cultural y más específicamente al subcampo del sistema escolar, y, por otro, el hecho de pertenecer a la clase media. Estos dos aspectos se encuentran, como veremos, presentes en la conceptualización que hemos planteado con anterioridad.

El campo cultural o simbólico corresponde, en términos generales, al *lugar* donde se crean, desarrollan y reproducen las pautas valóricas y simbólicas que le dan sentido a la sociedad en su conjunto. Al interior de éste se dan una serie de subcampos en los cuales se juegan aspectos específicos atinentes al problema mayor de *lo cultural* y o simbólico. Así por ejemplo, encontramos al subcampo de la religión, del arte, o el de la educación. Este último se configura como uno de los más importantes en tanto cumple la función de sistematizar los valores, tradiciones, costumbres, representaciones, etc. inherentes a una sociedad, con el fin de reproducirlos.

Los profesores pertenecen al subcampo de la educación, y, en este sentido, su papel se constituye eminentemente como el del sujeto que en la práctica lleva a cabo la tarea que describimos como esencial de la educación. Sin embargo, tomando como base la conceptualización que guía nuestro trabajo, y como profundizaremos más adelante, el modo en que se lleva a cabo esta tarea no es estática, sino que está determinada, en última instancia, por la *mediación* (es decir, las racionalidades que asume y lleva a la práctica en su relación con el resto de la sociedad) que hace el profesor a la hora de desempeñar su labor. Lo que nos interesa destacar aquí es que el profesor, en tanto

pertenciente a este subcampo, plantea la trascendencia de la educación para la sociedad, y, derivado de esto, se entienden también a sí mismos como actores de la mayor importancia. A nuestro entender, lo anterior es un elemento esencial en la configuración identitaria de los profesores como sujetos sociales debido a que es, en definitiva, la base de la que parten para enfrentarse al resto de los actores y a la sociedad en general. Asimismo, como veremos, esta particularidad adquiere matices, y en cierta forma, se potencia al hacer referencia específicamente al período histórico en cuestión para el caso de Chile.

Por otro lado, un elemento fundamental que está presente en la identidad del profesor es su pertenencia a la clase media. Como explicamos más arriba, la pertenencia a una clase social se configura como uno de los *habitus* principales en los distintos sujetos, y por supuesto que los profesores no escapan a ello. Sin embargo, el problema de estudiar a los profesores en tanto pertenecientes a la clase media es complejo, ya que este mismo concepto presenta serias dificultades para su estudio.

La teoría clásica al respecto, planteada por Karl Marx reconoce la configuración de las clases sociales en cuanto a su posición frente a la estructura productiva. En este sentido, la clasificación de los sectores medios se hace sumamente dificultosa debido a la gran heterogeneidad que estos presentan frente a ella. A este respecto, se han suscitado una serie de debates a lo largo de la producción intelectual de las diversas corrientes que buscan dar respuesta al problema de cuales son los elementos subyacentes y los mecanismos de clasificación que diferencian a las clases sociales, llegando a plantearse que incluso ellas no existirían. Lejos de sumarnos a esta última posición y sin dar tampoco una solución a tan vasto problema, nosotros pensamos que las clases sociales responden primariamente a un factor económico, aunque también se configuran o adquieren sus particularidades en base a otros elementos como su posicionamiento frente a las estructuras de poder o el reconocimiento simbólico que se haga de éstas.

De acuerdo a lo anterior, y como medio para facilitar el análisis, nos parece necesario diferenciar al interior de la clase media (en tanto es ella la que presenta una mayor ambigüedad en su comprensión) a los distintos grupos que poseen características homogéneas en su composición y estructuras. Como sabemos, es posible reconocer al interior de la clase media a diferentes subgrupos bastante disímiles, como lo son los pequeños propietarios que manejan sus propios medios de producción pero sin usar mano de obra asalariada, o los distintos grupos de profesionales y funcionarios que poseen un capital cultural gracias al cual se insertan en las distintas esferas sociales. Es precisamente a este último grupo al que nos abocaremos de manera específica.

Un factor decisivo que se suele asociar a su crecimiento, es el desarrollo y fortalecimiento del Estado en la sociedad post industrial. Siguiendo la teorización de Max Weber, el Estado se configura esencialmente como un organismo depositario de un amplio poder, el cual los individuos aceptan y reproducen entendiéndolo como legítimo para su vida en sociedad⁹¹. Las sociedades modernas, tal y como lo plantea este mismo autor, se han ido complejizando y el aparato estatal ha adquirido particularidades que lo

⁹¹ Max Weber, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, 2ª Edición en Español. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1964.

han hecho asumir muy variadas tareas y servicios, necesarios para el normal desenvolvimiento de la sociedad. Uno de los más importantes, en este sentido, es el ámbito de la educación, el cual posee las características mencionadas más arriba. Como plantea Julio Pinto “es evidente que la expansión educacional y la expansión burocrática estatal se entrecruzan y alimentan recíprocamente (...) Se confirmaría así una de las versiones “clásicas” de la historia y la sociología en cuanto a vincular el origen de los sectores medios a la expansión del Estado burocrático moderno”⁹²

Por otra parte, en el caso específico de Chile nos parece identificar un elemento fundamental que habría estado presente en la configuración específica del ámbito educacional en su relación con el Estado y la sociedad, esto es, lo que hemos llamado el *paradigma educacional*. Hablamos de paradigma, en el sentido de que se construyó toda una simbología que promovía a la educación como impulsora de democracia y modernización a nivel del desarrollo nacional, y de superación de la pobreza con el consiguiente asenso social a nivel personal y grupal. Aunque tradicionalmente la educación había sido una preocupación constante, con la llegada del Frente Popular al gobierno el año 1938, la educación pasa a ser discursivamente un tema de vital importancia para el gobierno y el Estado. Guiados por el lema “gobernar es educar”, generaciones de personas se formaron, o por lo menos creyeron hacerlo, bajo los auspicios de este paradigma: grupos como las capas profesionales, los empleados particulares, y especialmente los empleados públicos, tuvieron en este sentido una gran trascendencia en el desarrollo y consolidación del Estado benefactor.

De esta forma los profesores, como pertenecientes a la clase media, crecieron y se desarrollaron al alero de este Estado, encontrando en él la instancia, a partir de la cual construyeron gran parte de su identidad como grupo y, también, desplegando toda una compleja trama de pautas simbólicas que les dio homogeneidad y cohesión. Como plantea Eugenio Tironi, al carecer la clase media de propiedades claramente homogéneas, a diferencia de la clase obrera que comparte una posición común frente a los medios de producción, su unidad se da por un proceso de unificación simbólica, que constituye las fronteras de este campo y la identifica como grupo⁹³. Como vemos, el Estado se constituye claramente como el factor central de la construcción simbólica e identitaria de los profesores, desde el siglo XIX hasta gran parte del siglo XX, lo cual se ve reflejado en su doble condición histórico-social para el período: por una parte, en su calidad de sujetos en los cuales se encarna concretamente el proceso educativo y la reproducción de la sociedad (con la importancia que implicaba en este sentido ser parte fundamental del llamado *paradigma educacional*), y por otra, en tanto pertenecientes al anteriormente nombrado grupo de los empleados o funcionarios públicos (como integrantes de la clase media) a partir de lo cual se configuraban, en medida importante, sus características como sujetos sociales.

El cambio que se produjo con la llegada del régimen militar y la implantación del

⁹² Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia Contemporánea de Chile. Vol. II: Actores, identidad y movimiento*. Ed. LOM, Santiago, 1999. pp. 84-85

⁹³ Eugenio Tironi, *Las clases sociales en Chile: cambio y estratificación, 1970-1980*. Ed. SUR. Santiago, 1985.

neoliberalismo fue, en este contexto, muy fuerte para la construcción identitaria de los profesores. Es así que podemos ver a través de las entrevistas cómo los mismos docentes que vivieron este proceso se identifican plenamente con el proyecto del Estado benefactor previo a 1973. De esta forma, en la mayoría de las opiniones, encontramos que este rol que ha perdido el Estado ha afectado, según su apreciación, muy seriamente la función que debe cumplir la educación en la sociedad y a ellos mismos en tanto parte esencial del proceso.

Así por ejemplo, Juan Carlos Llano, profesor de Historia y Geografía, miembro actual del Colegio de Profesores, señala:

“...Yo conocí dos etapas históricas: bajo las condiciones del Estado docente, uno tenía asegurada ciertas cosas, sabía que a los treinta años jubilaba, sabía que había un estatuto administrativo y una carrera funcionaria que le permitía comenzar en un grado en el escalafón y terminarlo, en un proceso gradual de ascenso económico y en perfeccionamiento asegurado por el estado, entonces nacía la pedagogía bajo ciertas reglas que después se han cambiado”

De manera similar la profesora de básica del colegio Benjamín Vicuña Mackenna, Alicia Gaete comenta:

“Se perdió toda la política del Estado docente que teníamos. Había todo un Estado docente en términos de cumplimiento, de programas contractuales y se perdió todo, todo, y pasamos a depender de un régimen que no tenía nada que ver con nosotros.”

Finalmente, el profesor Pedro Valenzuela, actual profesor de matemáticas del Liceo de Aplicación, en un análisis más extenso comenta:

“Nuestra propuesta como profesores es que es el Estado el que tiene que asumir estas responsabilidades. Hace muchos años atrás la pelea se dio y se ganó, y logramos tener un Estado docente muy comprometido con la educación, y así es como Chile tuvo logros muy importantes a nivel latinoamericano. Hoy día es al revés, el Estado se desentiende de esta problemática, no todos los ministros son los más idóneos, y siempre estamos recibiendo migajas. Estamos afectados en gran medida a lo que dice el mercado, obviamente ha sido muy negativo todo este proceso.”

Vemos que los profesores identifican una serie de elementos que existían en el período anterior a la implantación del régimen militar que se constituirían como pérdidas lamentables que es necesario recuperar. Más que elementos aislados y de segunda importancia, nosotros los entendemos como el reflejo de una situación mucho más trascendente que afecta significativamente a los profesores. La configuración de clase de ellos, ligada como vimos directamente al papel y desarrollo del Estado en la sociedad, se vería claramente afectada en el contexto actual, en donde este último deja de tener la importancia que tuvo. Al respecto es clarificadora la tesis de Larissa Lomnitz y Ana Melnick quienes plantean que los profesores no sólo han sufrido un deterioro en sus condiciones de vida, sino que han visto amenazado su status social y la construcción simbólica en la cual han basado su identidad de clase.⁹⁴

⁹⁴ Larissa Lomnitz y Ana Adler Melnick, *Neoliberalismo y clase media. El caso de los profesores de Chile*. 2ª Edición. Ed. DIBAM, Santiago, 1998.

4.3 Cambios en el rol docente

Como planteamos anteriormente el rol social del profesor corresponde al conjunto de racionalidades que éste asume para llevar a cabo sus prácticas al interior de la institución educacional. Sin embargo, esta definición es demasiado amplia, por lo que consideramos necesario abordarla a partir de dos dimensiones que nos servirán como elementos de análisis para el desarrollo del tema. La primera corresponderá a los *lugares* desde donde se intenta sistematizar e imponer las distintas racionalidades que componen el rol, incidiendo de esta forma en su configuración final. Lo anterior corresponde, en cierto modo, a una forma de estructuración analítica de lo que ya hemos planteado con anterioridad respecto al *enfrentamiento* que llevan a cabo los profesores con otros actores y ámbitos de la sociedad, en el contexto de su inserción en el *campo cultural*. Así distinguimos, siguiendo a Ana María Cerda, María de la Luz Silva e Iván Núñez, el *rol asignado*, *el rol deseado* y *el rol asumido*⁹⁵

Rol asignado: consiste en el rol que se asigna desde el Estado o las instituciones que influyen en el ámbito educativo, a través de diversos medios como la formación, planes y programas o las condiciones de trabajo.

Rol deseado: consiste en todas las pautas que al profesor le gustaría llevar a la práctica, independientemente de que coincidan con el rol asignado y el rol asumido.

Rol asumido: consiste en las pautas internalizadas por los docentes, siendo éstas las que finalmente lleva a la práctica.

En el período histórico en que basamos nuestro estudio, observamos a este respecto que el rol deseado difería significativamente del rol asignado, esto porque los docentes, como vimos, no tenían una participación efectiva en la elaboración de las políticas educacionales ni menos en la elaboración de las distintas pautas que inciden en la configuración de su rol. Por el contrario, éstas se imponían irrestrictamente desde *arriba* (fundamentalmente del Estado) sin la posibilidad de objetarlas.

La segunda corresponde a un intento de sistematización analítica de los distintos aspectos que inciden en la conformación del rol del profesor. Las *racionalidades* que el profesor asume están compuestas por una serie bastante amplia de factores o elementos histórico-sociales que van, como lo planteamos anteriormente, desde los sueldos hasta la orientación político-ideológica de un gobierno. Es así que, para lograr una mejor comprensión del problema, es necesario aislar estos factores y entender la forma en que se articulan entre ellos, materializando en definitiva el rol docente mismo. Utilizaremos para este fin la distinción que plantea Iván Núñez en su trabajo *Reformas educacionales e identidad de los docentes*, donde categoriza las distintas visiones o *identidades* (como él las llama) que del trabajo docente se han desarrollado y se han asumido a partir de los distintos ámbitos involucrados en la educación. Estas serían fundamentalmente cuatro: la identidad *laboral*, *funcionaria*, *profesional* y *técnica*. Para Iván Núñez “cada una de las cuatro imágenes referidas, da origen a determinadas prácticas, en las cuales se

⁹⁵ Ana María Cerda, María de la Luz Silva, Iván Núñez: *El sistema escolar...* Op. Cit, pp. 27-28

materializan dichas identidades” y así también “podría interpretarse la actual situación del magisterio en razón de la articulación concreta que se da entre las imágenes y sus correspondientes prácticas.”⁹⁶

Al igual que este autor, nosotros estudiaremos básicamente la articulación concreta que se produjo, en el período correspondiente a nuestro estudio (Núñez lo hace para el período 1960-1973), de estas distintas *imágenes* y cómo se plasmaron en la realidad histórica. Sin embargo, aunque estamos de acuerdo en sus rasgos generales con la conceptualización del mencionado autor, nos parece que, por lo menos para los fines de nuestro trabajo, es necesario subdividir estas cuatro imágenes en dos subgrupos, cada uno de los cuales estaría determinado por sus propias lógicas y dinámicas internas, haciendo referencia, asimismo, a determinados *tipos* de elementos o factores histórico-sociales.

Específicamente, plantearemos el análisis de acuerdo a la siguiente estructuración de las *visiones*: por un lado, la relación y articulación específica entre los aspectos atinentes a *lo laboral*, esto es, lo correspondiente a las visiones de trabajador y de funcionario donde, por ejemplo, factores como las condiciones de trabajo o la pérdida de garantías son centrales; y por otro lado, la articulación de los aspectos atinentes a la especificidad del trabajo docente mismo y a la forma en que éste es llevado a la práctica, donde incluiremos el análisis de factores como la participación (o no) en la elaboración de las políticas educacionales o el problema de la formación docente.

Con respecto a lo netamente laboral, es decir, a los aspectos que determinan al profesor en cuanto a su inserción como sujeto productivo para la sociedad, el trabajo docente presenta ciertas características que inciden, primeramente, en las condiciones materiales de vida de éste, pero también en su auto percepción y en la visión que de él tiene el resto de la sociedad. Históricamente las condiciones laborales que han determinado la actividad del profesor han variado significativamente, desde su calidad de funcionario público con ciertas garantías en el período anterior a la municipalización, a lo que se llamó, por entonces, la *proletarización* del profesor (desconocimiento de la especificidad e importancia de su labor).

A continuación realizaremos una definición de los rasgos centrales de cada una de las *imágenes* de *trabajador* y *funcionario*, pero centrándolas en la orientación que le hemos asignado.

Trabajador: en la sociología de la educación, ha habido una discusión permanente respecto a la condición del docente como trabajador. Desde un punto de vista objetivo, el profesor es claramente un trabajador, pues mantiene una relación contractual y un pago salarial por sus servicios. Sin embargo, la labor que desempeña presenta características que lo distinguen de otros trabajadores, entre ellas, la más importante, se refiere a que su trabajo no produce bienes materiales ni plusvalía.

Funcionario: la condición de funcionario “modela los comportamientos y la imagen del docente a través del conjunto de normas, por lo general minuciosas, que asignan deberes, prohibiciones y derechos, que programan prácticas administrativas y que

⁹⁶ Iván Núñez, *Reformas educacionales e identidad de los docentes*. Op. Cit. p. 10

señalan una inserción de cada docente-funcionario, en una organización jerarquizada”⁹⁷. Dicha condición abarca las distintas realidades donde se desempeña el profesor, sean corporaciones estatales, privadas o municipales.

Tradicionalmente el educador construyó su rol funcionario en su identificación con el Estado quien, como empleador le otorgaba una serie de garantías de las que no gozaba el resto de los trabajadores. Por ello, acaecida la municipalización, pese a que no se perdió su condición de funcionario, las garantías de que eran objeto fueron una pérdida sentida para los profesores. A ello, agregamos la jerarquización, el verticalismo y la pérdida de su autonomía, ya que al control pedagógico ejercido por el Ministerio de Educación, se sumó el control político desde el Ministerio del Interior.

La especificidad del trabajo que desempeña el profesor y el modo en que lo lleva a cabo, es uno de los problemas más recurrentes e interesantes en lo relacionado, tanto con su estatus como a la calidad de la educación misma. El docente, como sabemos, cumple una función que no ha variado, enseñar; sin embargo, la forma en que ésta se ha puesto en práctica ha cambiado significativamente con el correr de los años: factores como una mayor o menor autonomía en el ejercicio del trabajo docente, una mayor o menor cualificación en el proceso de formación, el carácter de las organizaciones que representan al magisterio, etc., son determinantes para entender si el rol que un profesor asume se acerca más a uno de carácter técnico o a uno de carácter profesional.

Técnico. Fundamentalmente la diferenciación entre *técnico* y *profesional* se refiere a la autonomía que tiene el trabajador, en este caso el profesor, a la hora de ejercer sus funciones. De esta forma, un rol técnico está asociado a la tarea de poner en práctica ciertos procesos ya regulados y estandarizados, de los que se sabe su efectividad. En el caso de la organización de la institucionalidad escolar se asocian los roles técnicos a una creciente división y jerarquización de las funciones al interior de ésta, siendo el profesor el encargado de la transmisión de contenidos y conocimientos preestablecidos institucionalmente. Poseería también el profesor ciertas técnicas de tipo didáctico y pedagógicas que le otorgarían la especificidad de su función.

Históricamente, según plantea Iván Núñez, ya a fines de los años 30 “la expresión *técnico* empezó a significar la inserción del docente de aula en una división del trabajo que se desarrollaba asociada a los procesos de una primera modernización de la enseñanza”⁹⁸ Se le daba aquí una mayor importancia a los aspectos relativos a las técnicas de enseñanza y a los aspectos netamente pedagógicos inherentes al trabajo del profesor.

Profesional: se ha discutido respecto a la condición profesional de los profesores, debido a que su labor presentaría ciertos rasgos que lo alejan de las características que definen una profesión. Del estudio de corrientes sociológicas dedicadas específicamente al estudio de este tema, podemos distinguir, siguiendo a M. S. Larson, tres atributos particulares que configuran el tipo ideal de lo que es una profesión: la primera se refiere a la dimensión cognitiva, la cual se centra en un cuerpo de conocimientos y técnicas que

⁹⁷ Iván Núñez, *Reformas educacionales e identidad de los docentes*. Op. Cit p. 13

⁹⁸ Iván Núñez, *Reformas educacionales e identidad de los docentes*. Op. Cit. p. 18

los profesionales aplican en su trabajo, y en el entrenamiento necesario para llevarlos a la práctica; la segunda, denominada dimensión normativa, abarca la orientación de servicio de los profesionales y su respectivo código de ética, elementos que justifican el privilegio de autoregularse que les garantiza la sociedad; y por último, la dimensión evaluativa, la cual establece la comparación implícita entre las profesiones y otras ocupaciones, destacando la autonomía y el prestigio como la característica singular que poseen las profesiones.⁹⁹

En el caso de la docencia en Chile, hasta 1980, tenía rasgos que lo acercaban a una profesión, dado que su formación era sistemática y especializada. La carrera se impartía sólo en tres Universidades, para el caso de los secundarios, y en las Escuelas Normales, en el caso de los profesores de básica. La posesión del título universitario les otorgaba un reconocimiento social y un auto reconocimiento, que los hacía oficialmente pertenecientes al campo de los profesionales. Su cercanía a dicho campo estaba dada por su organización en gremios que podían tener injerencia en las políticas educativas estatales, un saber especializado (fundamentalmente en los profesores de educación media), un perfeccionamiento garantizado por el Estado y un estatus alcanzado por el énfasis que se le otorgaba a la educación como eje central del desarrollo del país.

Sin embargo, ciertos rasgos lo alejaban del campo profesional, entre ellos su relativa autonomía a la hora de desempeñar su función (dependencia total de los contenidos que el Ministerio de Educación exigía), saberes transmitidos y no creados mediante un proceso de investigación, su menor rango social, debido a que sus remuneraciones eran bajas en relación con otras profesiones, o la no existencia de un Colegio de Profesores que los agrupara como un gremio homogéneo. Estas características semiprofesionales se acentuaban aún más en el caso de los profesores de educación básica, debido a que, como veremos, su formación era menor en tiempo, tenían un saber poco especializado, carecían de un lenguaje técnico y sus reivindicaciones eran más salariales que profesionales. Son estos problemas, entre otros, los que pasaremos a estudiar con mayor detalle a continuación, centrándonos en la manera en que se vieron modificados a partir de la implantación del régimen militar en 1973.

4.3.1 Formación docente

La formación de un profesional se constituye como uno de los *habitus* más importantes en su desenvolvimiento social, factor que no escapa al caso de los profesores. Por un lado ésta, y el desempeño laboral que conlleva, se constituye como uno de los elementos fundamentales en la asignación de la posición social de un individuo, mezclándose con otros factores que le otorgan un determinado estatus y jerarquía. Por otro lado, el haber sido parte, junto a otros individuos, de un proceso sistemático de socialización común, incide decisivamente en la conformación de una identidad grupal, la cual se refuerza y reproduce luego por el hecho de desempeñarse laboralmente en un sistema institucional de carácter homogéneo.

Para los fines de nuestro trabajo consideramos que no es necesario estudiar

⁹⁹ Larson Magali: *The rise of professionalism. A sociological analysis*. California, 1975. Extraído de Ana María Cerda, María de la Luz Silva, Iván Núñez: *El sistema escolar...* Op. Cit, pp. 37-38.

detenidamente el proceso mismo de formación de los docentes (básicamente los planes y programas de estudio), como tampoco a las instituciones mismas que ejercían esta función. Sin embargo, tomaremos algunos aspectos atinentes a estos dos ámbitos con el fin de identificar las diferencias en la conformación identitaria de los distintos grupos de profesores, lo cual, en definitiva, es nuestra preocupación central.

Con la reforma de Frei en el año 1965, las Escuelas Normales sufrieron un proceso de reestructuración hasta que fueron cerradas en 1974. Hasta entonces, la formación de los profesores en Chile estaba a cargo de este tipo de institución, dependiente del Ministerio de Educación y que formaban a los profesores de enseñanza primaria, y las tres Universidades (de Chile, Católica y de Concepción) que formaban a los profesores de educación secundaria.¹⁰⁰

Según Jacqueline Gysling y Cristian Cox, la formación de los profesores da origen a identidades particulares que se distinguen “en un sentido intrínseco por las diferencias en el saber específico que las constituye, y en un sentido extrínseco por la desigual posición y valoración social de tal saber”¹⁰¹. Así, en un sentido intrínseco, los profesores normalistas se distinguían de los secundarios, porque en su formación se privilegiaban los aspectos generales de cada asignatura, mientras que en los secundarios se enfatizaba la disciplina. Asimismo, su formación pedagógica era de carácter más técnico, dado que se privilegiaba, en términos generales, el cómo enseñar en desmedro de qué enseñar. Este último era un elemento que incorporaba la teoría y que distinguía, a este respecto, a los primarios de los secundarios.

En un sentido extrínseco, la posición social y subjetiva de cada uno derivaba, en buena medida, de los factores que acabamos de mencionar. La calidad de universitarios de los secundarios y la adquisición de un capital cultural basado en la investigación y en la producción de conocimientos específicos, les otorgaba un mayor estatus y una mayor valoración social. Por el contrario, los normalistas, como establece Cox y Gysling, poseían una estructura institucional y formativa bastante rígida, la cual no había cambiado significativamente desde su creación a mediados del siglo XIX. Debido a esto no fueron capaces de adaptarse a los cambios en la posesión y circulación del capital cultural de la sociedad en su conjunto¹⁰², lo cual incidió, en definitiva, en una progresiva baja en su estatus social, terminando, como sabemos, con su disolución en la década del '70.

A partir de la década de los '60 las universidades comenzaron a impartir la carrera de

¹⁰⁰ Aunque el monopolio de estas tres universidades se extendió hasta 1981, hemos tomado como referencia el año de 1974 porque fue en dicho año cuando se cerraron las Escuelas Normales. La formación de los profesores primarios quedó así a cargo de las universidades, las cuales ya desde la década del '60 impartían la carrera de pedagogía básica.

¹⁰¹ Cristian Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Ed. CIDE, Santiago, 1990. p. 268

¹⁰² Fundamentalmente nos referimos aquí a la importante expansión del sistema escolar y consiguientemente las mayores tasas de escolarización de la población, lo cual supuso un aumento del capital cultural de la sociedad como un todo. Esto tomando en cuenta el hecho de que la formación de los profesores normalistas sólo correspondía a una educación de tipo secundaria y no universitaria.

pedagogía básica, transcurriendo en un primer momento paralela a las Escuelas Normales, para luego sustituirla en la formación de estos profesores. Si bien su incorporación como carrera universitaria significó un avance en la calidad de la enseñanza impartida, esto no conllevó una mayor valorización social de los profesores básicos, ya que, por un lado, el capital cultural de la sociedad en general siguió creciendo y, por otro, a diferencia de los profesores normalistas quienes eran elegidos entre los mejores alumnos al finalizar la enseñanza primaria (gozando por ello de un gran prestigio simbólico en su medio), los estudiantes que entraban a pedagogía básica se encontraban entre los puntajes más bajos de la Prueba de Aptitud Académica y, además ésta era, por lo general, la última opción de los postulantes.¹⁰³

Los cambios ocurridos en el sistema institucional de formación de profesores en la década de los '80 afectaron de manera significativa a la valoración social de éstos y a la carrera de pedagogía en general. En el año 1981 se le quitó a la pedagogía el rango de exclusividad universitaria, pudiendo ser impartida también en los distintos centros de formación profesional que en este período surgieron. Podemos distinguir, a grandes rasgos, dos factores, íntimamente ligados, que se conjugaron para generar este proceso: por un lado, la expansión del sistema escolar que se venía produciendo en los últimos años, requirió progresivamente de una mayor cantidad de profesores; y por otro, la facilidad que otorgó el régimen (basado en las lógicas del modelo que se implantaba) a la iniciativa privada, favoreció el surgimiento de estas entidades que asumieron la tarea de solventar dicha demanda.

Aunque como vimos, el énfasis en los aspectos técnicos de la profesión era acentuado, sobretudo en los profesores primarios, en este período se acrecentó, afectando mayormente a los secundarios. La creación de los centros de formación profesional y la nueva orientación de las academias pedagógicas (Universidad de Playa Ancha y Metropolitana) ayudaron a que se tecnificara de modo creciente el trabajo docente. Específicamente el régimen militar impuso una formación más centrada en los aspectos técnicos que en los teóricos. Como explican Cox y Gysling, “resulta evidente la celebración en este período de los procedimientos, por sobre el aprendizaje de teorías orientadoras (...) El énfasis en la técnica del período militar, coherente con un clima cultural restrictivo, se refuerza al interior del campo educacional por el predominio de visiones pedagógicas tecnocráticas, que buscan la estandarización y el manejo programado del proceso educacional”¹⁰⁴.

Este proceso incidió decisivamente en la pérdida del estatus que tradicionalmente habían gozado, tanto profesores de enseñanza básica como media. Claramente el haberse sometido a un proceso creciente de tecnificación y desprofesionalización, partiendo en el ámbito mismo de su formación como profesores (y consolidándose en el ejercicio de las funciones docentes), trajo consigo una fuerte desvalorización de su labor, todo lo cual, como veremos, sumado a otros factores de relevancia, nos permite sostener el desmedro en la posición relativa del profesor en su relación con otros actores y ámbitos

¹⁰³ Cristian Cox y Jacqueline Gysling, , *La formación del profesorado en Chile, Op. Cit.*

¹⁰⁴ Cristian Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, Op. Cit.* p. 281.

de la sociedad.

4.3.2 Participación docente

Como vimos, la distinta formación de la cual eran parte los profesores básicos y medios redundaba en la conformación de ciertos aspectos identitarios que los diferenciaban como grupos al interior del gremio docente. Un primer elemento que debemos considerar era la jerarquía simbólica establecida al interior del magisterio, donde los profesores primarios (normalistas y después básicos) se encontraban claramente por debajo de los secundarios en cuanto al capital cultural que manejaban y a la posición social o estatus que de esto se derivaba. Ello se debía, por un lado, a que la formación de los normalistas se restringía sólo al período correspondiente a la formación secundaria y tenía un carácter eminentemente técnico, a diferencia de los profesores formados para la enseñanza secundaria que lo hacían en el nivel universitario con un enfoque más teórico y profesional. Por otro lado, las escuelas normalistas basaban su formación pedagógica en una serie de elementos de carácter rígido y estandarizado (probados y reproducidos históricamente por décadas), los cuales no estaban sujetos a cuestionamiento por parte de los receptores mismos de este tipo de formación. La formación secundaria, por el contrario, al estar relacionada con el mundo de la investigación, incluía una dimensión de carácter más crítico y reflexivo en cuanto a la forma de entender la tarea que a ellos les compete en el sistema educativo y, específicamente, a la forma en que ella debería ser llevada a cabo.

De esta diferencia en su formación, se derivaban las características que definían las reivindicaciones que exigían profesores básicos y medios. A grandes rasgos, los primeros, al no cuestionarse los aspectos referidos a la forma de llevar a la práctica su trabajo pedagógico, no demandaban necesariamente al Estado la implementación de un proceso de profesionalización del trabajo docente (entendida ésta en el sentido en que la definimos anteriormente). A la vez, al contar con un menor estatus, su labor no era tan reconocida socialmente y, en consecuencia, su trabajo era menos retribuido. Lo anterior los llevaba a plantear sus reivindicaciones en términos netamente sindicales, es decir, mejoras en los sueldos, mayores garantías para el desempeño de su trabajo, mejoras en sus condiciones laborales, etc.

Por su parte, los profesores secundarios contaban con un mayor prestigio social que sus colegas básicos, por lo que sus funciones eran mejor retribuidas. Sin embargo, como sabemos, los sueldos de los profesores nunca han sido altos, situación de la que no escapaban los secundarios. De esta forma, en las organizaciones docentes se alineaban con los educadores básicos en busca de mejores condiciones laborales y económicas, aunque enfatizaban la importancia de sumar a dichas reivindicaciones una mayor profesionalización que tenía que ver, principalmente, con el perfeccionamiento, una mayor autonomía a la hora de desempeñar su función y una real injerencia en la elaboración de las políticas educativas.

Con el régimen militar las organizaciones de profesores fueron disueltas cortando de raíz cualquier intento de reivindicación o posibilidad de participación. Una de las pérdidas más sentidas para los docentes, a este respecto, fue la imposibilidad de ser parte de las

políticas educativas. Hasta 1973 el magisterio tenía cierta influencia en la elaboración de ellas, debido principalmente a la constante presión que éste ejerció con tal fin, en la perspectiva de que se sentían partícipes fundamentales del proceso educativo. Aunque esta constante presión no se tradujo en una participación resolutive, sino más bien consultiva y de asesoramiento, lo que nos interesa destacar es que desde el Estado la opinión de los profesores, de alguna u otra forma, se tomaba en cuenta¹⁰⁵. Como hemos visto, a partir de la implantación del gobierno militar los canales de participación fueron suprimidos, por lo cual los profesores no pudieron manifestar sus intereses u opiniones. El punto culminante, en este sentido, lo constituyó la municipalización, proceso del cual ellos simplemente fueron excluidos. Esta situación incidió, aún más, en una desvalorización de su posicionamiento social.

El hecho de que los profesores entrevistados hagan una continua referencia a la imposibilidad que tuvieron de participar en el proceso, es significativo de la importancia que esta situación tiene en su reafirmación identitaria, esto es, en el hecho de sentirse subjetivamente parte importante de la sociedad derivado de su inserción y participación en el llamado *campo simbólico*. Por ejemplo, Pascual De Luca, actual inspector del Liceo de Aplicación nos dice:

“En el año ’81 los profesores no pudieron hacer nada, o sea fue un traspaso sin que nosotros nos enteráramos de qué estaba sucediendo. Al final nos enteramos de las cosas por las experiencias de otros”

Por su parte Celinda Urrutia, actual jefa de UTP del Instituto comercial-profesional de La Cisterna, nos habla de la necesidad del magisterio de expresarse, cuestión que no podían hacer por el contexto represivo y autoritario:

“Nosotros fuimos traspasados en el año 86, de modo que coincide con el período en que ya se empezaba a dar todo el tema de las protestas, salíamos a las calles a protestar, al contrario que en el año ’81 no se pudo hacer nada por el miedo terrorífico.”

Con la intención de suplir la pérdida de canales de participación, se desarrolló un discurso que enaltecía la profesión docente, cuya manifestación máxima fue la creación del Colegio de Profesores. Tradicionalmente las asociaciones en forma de “Colegios” eran la expresión organizacional de los profesionales, situación que el régimen, en términos discursivos, plasmó en los estatutos que buscaban otorgarle el carácter profesional a la docencia. De esta forma, en uno de ellos leemos: “promover el progreso, prestigio y prerrogativas de la profesión (...) estimular las investigaciones y perfeccionamiento inherentes al ejercicio profesional de los colegiados (...) y prestar colaboración pedagógica a las organizaciones nacionales e internacionales de formación pedagógica, velando por una adecuada representación en ellas de los profesionales docentes”¹⁰⁶.

Estas y otras medidas, como la creación de la Carrera Docente o la concentración de

¹⁰⁵ Ver a este respecto el libro de Iván Núñez, donde entre otros temas, se analiza la participación de los gremios del magisterio en las políticas educativas. Iván Núñez, *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Ed. PIIE, Stgo, 1986.

¹⁰⁶ Decreto Ley n° 678. Extraído del diario El Mercurio, Stgo. 17 de octubre de 1974.

la formación de docentes en las Universidades (después de la supresión de las Escuelas Normales), reflejaban el supuesto intento de profesionalizar el rol del profesor. Sin embargo, en la práctica, estas medidas no convergieron, de manera efectiva, a la promoción de un rol profesional. De partida, la afiliación al Colegio de Profesores era de carácter obligatoria, los dirigentes eran designados por el propio régimen militar y la ausencia de instancias de agrupación desde las bases que les permitieran, reglamentariamente, reunirse y expresar sus intereses, críticas o demandas, daban forma a una organización autoritaria y verticalista que, difícilmente, podría demandar autonomía profesional y participación colectiva de los docentes en las decisiones educacionales.

En contraposición al discurso profesionalizante desarrollado por el régimen, en los hechos lo que ocurrió fue un proceso interrelacionado de tecnificación y proletarización del rol del profesor. Respecto al primero, son fundamentalmente dos los factores que determinaron esta situación. Por un lado, se encuentra la mayor tecnificación que se impuso en la formación de los profesores, aspecto que tratamos con mayor detención en el apartado anterior y por otro lado, se produjo una fuerte jerarquización en la organización del trabajo al interior de la institución escolar, lo que sumado al contexto de la política represiva que llevó a cabo el régimen militar, incidió decisivamente en una situación de control absoluto de las labores que los profesores desempeñaban en la sala de clases misma. No es el miedo sufrido por los docentes el único elemento presente en esta situación, sino que también se manifiesta claramente una tecnificación de las funciones, en el sentido de que el margen para la autonomía profesional quedaba reducido a su mínima expresión. En este sentido, para Rodrigo Vera, el trabajo docente en los años 80 habría estado marcado por el aislamiento entre los profesores, la atomización del trabajo docente y la asignación de responsabilidades y formas de control a título personal. A su vez, la forma misma de enseñar se habría basado en la obediencia y la aceptación pasiva a criterios de valor y de verdad transmitidos y controlados por el profesor¹⁰⁷, factores que, sumados nos permiten plantear la imposición de un proceso de tecnificación en desmedro de la supuesta profesionalización que se favorecía desde el régimen militar.

Respecto al segundo elemento, esto es la proletarización, podemos afirmar, basándonos en lo tratado en el tercer capítulo de este trabajo, que la condición de trabajador del profesor se vio sumamente afectada, debido a la baja en las remuneraciones, a la inestabilidad laboral y a las jornadas extenuantes. Al dejar de ser el Estado el principal empleador y pasar en cambio, a un sistema regulado por las leyes del mercado, los profesores vieron perdidos el reconocimiento a la especificidad de su función, debiendo pactar sus condiciones de empleo en términos, muchas veces, arbitrarios y desfavorables para ellos. Este fue uno de los elementos que encontramos constantemente presente en las entrevistas realizadas. Los profesores perciben que fue, sin duda, la situación que más los afectó de entre los cambios producidos en este período; consideran que incidió directamente en la forma de ejercer su labor educativa: al estar preocupados por su situación económica, sienten que dejaron de lado su función pedagógica, en tanto no hay una entrega del 100 por ciento dirigida hacia los alumnos.

¹⁰⁷ Rodrigo Vera, *Práctica pedagógica y organización social del sector docente*, en PIIE, *La organización social del sector docente. Problemas y perspectivas*, Santiago, PIIE, 1987. pp. 17-36

La profesora Ruth Guerrero, actual jefa de UTP del colegio Esteban Kemeny, nos dice:

“Un profe si está contento, si tiene los elementos básicos para hacer su clase, me refiero a una biblioteca bien equipada o tecnología bastante avanzada que permite desarrollar todo lo que tú te imaginas como todo lo que tú quieres, se motiva. Si un profe tiene un mal sueldo, una inestabilidad laboral, un mal horario, no puede estar motivado y la municipalización en esto afectó”

El director de este mismo colegio, Iván Hansen, también señala al respecto:

“El ser humano vive y trabaja por un sueldo, además la motivación va aparejada con el estado anímico. Si me siento con un buen respaldo que me dé solidez, entrego lo mejor de mí, pero si yo he dejado a mi familia y sé que apenas tienen para una taza de té, no voy a entregar lo mejor, y si bien depende del individuo, hay motivaciones organizacionales y que dependen de los factores que está recibiendo y el aspecto económico es fundamental”

Claramente la situación derivada de este contexto no dejaba lugar a que se produjeran reivindicaciones de tipo profesionalizantes. Por el contrario, es condición natural del ser humano que ante la escasez para proveerse de las condiciones mínimas, o por lo menos aceptables, para su sobrevivencia y la de su grupo familiar, la preocupación central se aboque a la solución de este problema fundamental. Fue lo que ocurrió, a grandes rasgos, con los profesores en este período, donde prácticamente se borraron las diferencias, que habíamos percibido para el período anterior, entre profesores básicos y secundarios respecto a las reivindicaciones centrales que se demandaban.

Las primeras manifestaciones organizativas, surgidas a fines de los años '70 en la marginalidad y clandestinidad, poseían un carácter marcadamente sindicalista.¹⁰⁸ A fines de 1981 estas organizaciones se agruparon en la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) la cual se estructuró legalmente gracias a un decreto ley que eliminaba las características monopólicas de los colegios profesionales y creaba la figura de las asociaciones gremiales. La AGECH planteaba entre sus objetivos “la dignificación de la profesión docente, defendiendo los intereses de los maestros en el campo laboral, gremial y profesional.”¹⁰⁹ En términos discursivos, como vemos, también contemplaba la profesionalización del rol docente, sin embargo, las circunstancias propias del contexto histórico la hicieron abocarse, en la práctica, a la denuncia de las malas condiciones laborales y de los abusos del régimen para con el magisterio, lo cual le daba un carácter eminentemente sindicalista a la organización, dejando por tanto, en un plano secundario las acciones de tipo profesionalizante.

4.4 El profesor y su capital cultural

Hemos visto a lo largo de este capítulo que una de las principales consecuencias que el régimen militar y la implantación del neoliberalismo provocaron en el posicionamiento

¹⁰⁸ Ana María Cerda, María de la Luz Silva, Iván Núñez: *El sistema escolar...* Op. Cit. p. 173

¹⁰⁹ Entrevista a Jorge Pavez, presidente de la AGECH, en Revista *HOY*, 30 de Marzo al 5 de Abril de 1983, p. 17.

social del profesor es, en general, su pérdida de estatus. Como planteamos en la primera parte de este capítulo, el docente, en tanto sujeto social, se posiciona en la sociedad a partir de su inserción en el campo cultural (en este caso a través del *subcampo* del sistema escolar) y desde aquí se *enfrenta* al resto de ésta tomando como base, en primer lugar, los distintos *habitus* que adquiere y desarrolla a lo largo de su vida. Sin embargo, el *enfrentamiento en sí* está marcado por la utilización de ciertas *armas* que en el proceso histórico social de su existencia, tanto individual como colectiva, va adquiriendo. Es lo que Pierre Bourdieu identifica como *capital simbólico*, el cual correspondería a todo recurso o medio que es susceptible de ser utilizado en la relación social de un individuo con uno u otros más y que es capaz de ser reconocido por los últimos como tal. En propias palabras de Bourdieu, “el capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente”¹¹⁰

Es posible, siguiendo a este autor, reconocer varios tipos de capital simbólico, que se adquieren y desarrollan de acuerdo a la actividad o el medio en el cual se inserte el sujeto que lo utiliza. Así por ejemplo, el capital económico se constituye como capital simbólico, en el sentido de que es reconocido y aceptado por los distintos miembros de la sociedad como medio para desarrollar sus actividades económicas. Siguiendo esta lógica podemos establecer que la serie de conocimientos y competencias específicas que posee el profesor, son utilizadas y reconocidas socialmente como su capital simbólico particular. A la vez, derivado de la inserción del docente en el campo cultural, nos es posible reconocer específicamente a este capital como *cultural*, ya que se basa, como dijimos, en conocimientos y competencias que no son necesariamente cuantificables, en tanto bienes materiales, sino que más bien *cualificables*, en tanto bienes inmateriales reconocidos simbólicamente y subjetivamente.

La posesión, utilización y reconocimiento social de este capital está determinada, fundamentalmente, por dos dimensiones: la primera corresponde al proceso mismo de apropiación y reproducción de este capital, es decir, a las instancias concretas en donde es adquirido y puesto en práctica. En el caso de los profesores, lo anterior está determinado por el proceso de formación profesional y por el ejercicio del trabajo docente en la institucionalidad escolar. En este caso podemos hablar de capital cultural *absoluto*, en el sentido de que se posee una determinada cantidad de saberes y competencias concretas que se aplican a la hora de ejercer la labor educativa. La segunda dimensión corresponde a la relación que se establece históricamente, entre el capital cultural que el profesor posee y la configuración específica, tanto del posicionamiento social del mismo docente, como de la relación del campo cultural con el resto de los campos. De este modo, el capital cultural que los profesores poseen se puede entender también en términos de un capital cultural *relativo*, en cuanto es necesario, para su estudio y comprensión, ponerlo de relieve con la configuración específica de los otros ámbitos de la sociedad que inciden en la valoración simbólica de éste.

¹¹⁰ Pierre Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997. p. 171. Citado por Joaquín Aguirre en la reseña de este libro publicada en el sitio web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/bourdieu.htm>

Siguiendo el enfoque anterior, podemos establecer que el capital cultural cambia, en términos absolutos, si se modifica el proceso de formación profesional al cual se someten los profesores, y en términos relativos si se producen cambios en la valoración simbólica de la educación formal por parte de la sociedad, o si se asumen nuevas categorías para la evaluación social del docente.

Basándonos en estos planteamientos nos es posible afirmar que, sin lugar a dudas, el capital cultural de los profesores varió significativamente en el período de nuestro estudio, tanto en términos absolutos como relativos. En términos absolutos, en primer lugar, encontramos el hecho, de que la pedagogía dejó de ser una carrera exclusiva del nivel universitario. Esto implicó, como vimos, que los nuevos centros de formación profesional creados en la época comenzaran a impartirla sin la suficiente especialización y calidad que ello amerita, incidiendo de manera importante en la poca cualificación de los profesores egresados de éstas. Por otra parte, la orientación que se le imprimió a los contenidos de la carrera en las universidades produjo, como lo planteamos más atrás, una desprofesionalización de ella, al darle más énfasis a los aspectos técnicos (basados en la aplicación de métodos estandarizados y contenidos preestablecidos) que a los teóricos. Por último, en relación a la aplicación del capital cultural en el ejercicio de la labor docente, nos encontramos con una división del trabajo más jerarquizada al interior de la escuela, en donde los férreos métodos de control y disciplina jugaron un papel de primer orden. Todos estos factores sumados, incidieron en una pérdida significativa del capital cultural que detentaban los profesores, el cual, en definitiva, es el factor que les otorgaba, y les otorga, la legitimidad necesaria para enfrentarse al resto de la sociedad.

En cuanto al capital cultural en términos relativos, podemos establecer que se provocaron cambios importantísimos en el período en cuestión, los que, sin embargo, son más difíciles de constatar debido a la compleja trama de relaciones que se establece entre los profesores y el resto de la sociedad y, también, debido a los diversos mecanismos de asignación de valor simbólico del capital que ellos ostentan. En términos generales, basándonos en lo tratado hasta aquí, podemos establecer que en el período correspondiente a nuestro estudio, se produjo una fuerte baja en la valoración social y simbólica, por parte de la sociedad hacia el capital cultural distintivo de los docentes. Este último factor estaría determinando, en última instancia, la baja en el estatus social de éstos, de la cual hemos venido hablando a lo largo del presente capítulo. Consideramos que esta situación se produciría por dos grandes factores, los cuales a su vez se relacionan directamente con la baja de su capital cultural *absoluto*.

En primer lugar, encontramos la configuración específica de los distintos campos que componen la sociedad. En este sentido podemos establecer que el campo cultural en general, y el de la institucionalidad educacional en particular, quedaron absolutamente subordinados, en el período al cual hace referencia nuestro estudio, al campo del poder político. La autonomía relativa en cuanto a su desarrollo y dinámica interna se vio drásticamente reducida debido a las fuertes tendencias a la homogeneización social y cultural llevadas a cabo por el régimen militar. Un factor importante, a este respecto, fue el principio de *seguridad interna* desarrollado por el gobierno, el cual derivó en un control autoritario y, la mayor de las veces, represivo de cualquier manifestación política o cultural contraria a los postulados del régimen.

El otro aspecto específico en relación a las tendencias homogeneizantes del gobierno militar, se refiere a la idealización del mercado como promotor de las mayores racionalidades tanto a nivel económico como social. En este contexto, aspectos tales como el *paradigma educacional* (del que hablamos al tratar el posicionamiento social del profesor) y el *prestigio* de antaño del profesor dejaron de tener influencia, debido a la exaltación de un paradigma de carácter más empresarial y/o emprendedor, en donde el individualismo y la competencia fueron los elementos centrales. Este factor, íntimamente ligado al retroceso del Estado en la procuración de los servicios elementales para la sociedad y en sus atribuciones en general, tuvo consecuencias importantes en el posicionamiento social del profesor, en tanto se constituían como elementos fundamentales en su construcción identitaria y de clase.

En segundo lugar, es importante destacar la evolución y configuración del campo cultural mismo para este período. Los cambios son de primera importancia y guardan relación con una serie de aspectos de diversa índole, que en su conjunto, tienden a reconfigurar las relaciones y las posiciones al interior de este campo. En cuanto al sistema educativo en particular, ha operado una división más compleja del trabajo al interior de la escuela, apareciendo nuevos profesionales que realizan parte del trabajo que solían hacer los profesores, como los psicopedagogos y los jefes de UTP. La función que ellos cumplen dentro de la escuela, ha incidido en una pérdida en la autonomía de los docentes, en tanto se ha producido una mayor jerarquización al interior mismo de las tareas pedagógicas, a partir de la diferenciación entre quienes desarrollan las pautas y contenidos y quienes las ejecutan. En otro sentido, y en un proceso homologable a lo ocurrido con los normalistas desde la segunda mitad del siglo, el capital cultural de base de la sociedad en su conjunto, ha aumentado de manera paulatina y significativa. En este contexto, el proceso de ampliación del sistema educativo formal, a partir de la reforma de 1965 fue determinante, pues supuso una progresiva escolarización de la población y una creciente capacidad por parte de ella para la adquisición y desarrollo de un capital cultural de mayor complejidad y alcance en su desenvolvimiento social.

Frente a todos estos cambios significativos, el profesor se ve, de una u otra forma, afectado y relegado a una posición de subordinación o, por lo menos, de baja en su prestigio social y simbólico. Como hemos planteado con anterioridad, en el período histórico al cual nuestro estudio hace referencia, se produjo un proceso relativamente sistemático de pauperización y desacreditación de los profesores por parte de los organismos y agentes depositarios del poder político, que, aunque ocultado tras un discurso de exaltación de la función docente, escondía prácticas que apuntaron directamente a la baja en su estatus. No obstante lo anterior, nos parece que parte de la responsabilidad en la relativa consolidación de la pérdida del prestigio del que gozaban anteriormente los profesores, también recae en ellos.

Constatamos a través de las entrevistas, que la mayoría de los profesores añoran la situación vivida previa a los cambios llevados a cabo por el régimen militar en materia educativa. En este sentido, la constante alusión a una época donde su prestigio e identidad eran definitorias en su conformación como grupo social, los lleva a olvidar las dificultades y luchas reivindicativas que durante aquellas décadas caracterizaron al magisterio. Derivado de esto, tienden a la idealización de un pasado que, a sus ojos fue

auspicioso para el desarrollo de la labor docente y que habrían perdido a partir de la implementación del actual sistema educativo. Como vimos, el cambio sufrido a este respecto, afectó profundamente a los profesores, tanto en su condición material como simbólica, incidiendo en una perspectiva que tiende a una sobrevalorización de lo que fue su pasado al alero del Estado.

Al respecto son numerosas las entrevistas que rememoran la calidad de la educación impartida en este período y al profesor como un sujeto al cual se le reconocían sus conocimientos y la trascendencia de su función al interior de la sociedad. Pedro Valenzuela, actual profesor de matemática del Liceo de Aplicación, refiriéndose al desprestigio actual del docente es esclarecedor:

“Yo creo que en realidad no es tanto culpa de los profesores, es más bien culpa del Estado que como que de a poco se despreocupó de formar profesores como los antiguos, (el profesor) era un sabelotodo, casi un magnífico, porque lo que le preguntabas lo sabía. Los profesores de esa época estaban bien preparados, leían mucho”.

La profesora Celinda Urrutia agrega en este mismo sentido:

“En esos años los alumnos te respetaban como profesor, la gente reconocía lo que le entregabas. Antiguamente el profesor era una persona muy culta, muy preparada, era el reflejo hacia sus alumnos, cosa que en la actualidad no lo hace”

Creemos que esta idealización del pasado que se refleja en los testimonios transcritos más arriba ha llevado, en parte, a que los profesores formados en el período del Estado Docente, no consideren los cambios objetivos que ha sufrido la sociedad en la circulación del capital cultural. Las altas tasas de alfabetización, la masificación de los medios de comunicación, los constantes avances en tecnología y ciencia, los mayores índices de profesionalización de la sociedad y en general, la mayor cantidad y acceso al conocimiento de la población desde temprana edad, han provocado un cambio que no ha sido asumido en su totalidad por los profesores. La profesión docente está inserta hoy en una sociedad completamente distinta en la que ellos se formaron, por lo cual, aunque no se hubiesen producido los cambios mencionados en el sistema educacional, nos parece que estos cambios hubiesen operado con una fuerza similar. Como lo explican Cox y Gysling: “Desde este punto de vista, los discursos gremiales y políticos sobre el “restablecimiento de la dignidad de la profesión docente” tal vez debieran considerar más las condiciones **estructurales** del presente de la profesión. Y no agotarse en vez en la denuncia de la persecución autoritaria y la celebración de un pasado considerado mejor (...) que, justamente, fue posible porque otras eran las condicionantes sobre las que los actores aplicaron sus voluntades y proyectos”¹¹¹.

En definitiva, nos parece que existe una relación directa entre el capital cultural que los profesores adquieren y desarrollan, tomando en cuenta la dimensión simbólica de aceptación y valoración social de éste, y la capacidad que pueden llegar a desarrollar para enfrentarse legítimamente al resto de la sociedad. El profesor tendrá una mayor fuerza o legitimidad en su accionar social, si su capital cultural es mayor. Por el contrario, si éste es bajo, su fuerza relativa lo será en la misma medida. Como hemos visto, a raíz

¹¹¹ Cristian Cox y Jacqueline Gysling, , *La formación del profesorado en Chile*, Op. Cit. p 305.

de la implantación del neoliberalismo y de la puesta en práctica de las políticas educacionales que el régimen militar desarrolló en este contexto, sumado a los cambios significativos en la configuración del campo cultural que no han sido asumidos completamente por los docentes, se ha producido una baja importante en el capital cultural que ellos detentan, incidiendo en un relativo desprestigio de la profesión, en comparación con épocas anteriores, y en una merma del estatus del profesor. En este sentido, y a manera de hipótesis a confirmar, nos atrevemos a plantear que uno de los elementos que habría determinado la relativamente poca capacidad reivindicativa de los profesores a partir de la vuelta de la democracia en la década de los '90, sería la baja en su capital cultural de la que hemos venido hablando hasta aquí. Sin duda, no tenemos los elementos necesarios para comprobar dicha afirmación, lo cual requeriría de una investigación distinta a la aquí realizada, pero tomando en cuenta los aspectos analíticos utilizados y los cambios producidos en el rol social del profesor durante los años '70 y '80, nos es posible intuir que este factor sería determinante en la actual configuración de la dimensión reivindicativa del magisterio.

CONCLUSIÓN DE LA SEGUNDA PARTE

La implantación del neoliberalismo provocó cambios trascendentales en la sociedad chilena. La educación a este respecto fue uno de los ámbitos significativamente afectados debido al rol estratégico que cumple dentro de ésta. La introducción de las lógicas de mercado supuso un cambio radical en la forma en que era entendido y desarrollado el proceso educativo, incidiendo en una reconfiguración de la racionalidad profunda que lo guiaba, desde una de carácter más político y fuertemente orientado a lo social por las demandas de la ciudadanía, a una centrada en el aspecto económico como el eje estructurador.

En este sentido la municipalización fue el mecanismo legal utilizado para llevar a cabo los parámetros subyacentes a esta racionalidad. Lo anterior se concretizó sobre la base de tres factores principales, los que fueron tratados en extenso en el segundo capítulo de nuestro trabajo. Ellos fueron, la descentralización administrativa, el financiamiento vía subvención por alumno y la flexibilización curricular. Aunque podemos concluir que la municipalización presentó un aspecto positivo, considerando el hecho de que la administración se enfocó en un plano local atendiendo las necesidades específicas de la comunidad y ayudando a conocer mejor la realidad de cada escuela, los aspectos negativos con creces superaron a éste. Inserto dentro de un plano global de transformación, el traspaso a los municipios y con ello la proliferación de los colegios particular-subvencionados, modificó seriamente las condiciones en que es impartida la educación. La igualdad, reflejada anteriormente en la asistencia a un liceo fiscal al cual asistían personas de distintas condiciones socioeconómicas, es un elemento que se manifiesta como una de las pérdidas fundamentales acaecidas a partir de la municipalización.

En el caso de los profesores, implicó en primer término la precarización de su

empleo: al dejar de pertenecer al Ministerio de Educación con el rango de empleado público, y pasar a la municipalidad con el rango de funcionario de ésta, perdieron una serie de garantías que habían sido constitutivas de su estatus de empleado del Estado. A la vez, la baja en las remuneraciones, la pérdida de la sindicalización, el despido masivo o sin previo aviso, la inestabilidad laboral, etc., fueron factores de tipo económico material que lo afectaron de manera decisiva en su condición de trabajador.

Estos son claramente los aspectos más visibles en lo que respecta a los cambios en la situación social del profesor. Sin embargo consideramos que, en una perspectiva de largo plazo, fueron otro tipo de factores los que determinaron las pérdidas más sentidas y significativas para el magisterio.

Como vimos, el profesor se identificaba plenamente con el proyecto educacional previo al golpe militar. Es interesante constatar cómo ellos recalcan un quiebre radical en la historia de su ejercicio laboral estableciendo un antes y un después. Es claro que el quiebre se refiere fundamentalmente al detrimento de sus condiciones laborales, lo cual, sin embargo, es visualizado por ellos como subsidiario de un factor mucho más relevante, como lo es, el deterioro de su posicionamiento al interior de la sociedad. Los entrevistados enfatizaron que el conjunto de la sociedad, representada en este caso por el Estado, ya no le otorga la importancia central que en su percepción la educación, y ellos, como parte fundamental de ésta, poseen. Lo anterior reflejaría lo tratado en el cuarto capítulo respecto al posicionamiento social del profesor, en el cual planteamos que su construcción identitaria y de clase, estaba basada determinantemente en la relación que estableció con el Estado Benefactor y con el paradigma educacional desarrollado por éste. Así, en la forma simbólica en que se estructuraba la educación en la sociedad antes de los cambios que aquí se han tratado, el profesor como materializador y reproductor de este paradigma gozaba de un estatus de suma importancia y así lo entendía él mismo.

El contexto autoritario y represivo fue un factor determinante para todo el proceso del que hemos venido hablando, ya que sobre esta base los cambios y las disposiciones operadas desde el poder político pudieron ser casi irrestrictamente llevadas a la práctica. Un conjunto de estas disposiciones que tuvieron una importancia trascendental en lo relacionado a la configuración concreta del rol que el profesor ejerció en su trabajo docente mismo, fue la tendencia que se impuso desde el régimen militar hacia una progresiva desprofesionalización y tecnificación de las labores educativas. Concretamente se acentuó el alejamiento del docente con respecto a las características que definen una profesión. Su ya poca autonomía se acrecentó, debido a la vigilancia que sobre ellos se impuso tanto a nivel educacional como político. Por su parte, la creación de un Colegio de Profesores no respondió al requerimiento del gremio de profesionalizar la carrera, a lo que se sumó la creación de nuevos centros de formación que no incorporaban la investigación ni la reflexión teórica de los contenidos, sino que propiciaban la mera reproducción de ellos. Todo lo anterior se veía determinado en su conjunto por la desintegración de los medios tradicionales de representación, que los excluyó de la toma de decisiones en cuanto a las políticas educativas.

Todo lo anterior derivó en definitiva en una pérdida sustantiva de su capital cultural distintivo, tanto en términos relativos como absolutos, entendido como el conjunto de saberes y competencias que, por un lado, le permiten ejercer su trabajo, y que por otro,

en tanto reconocidos por el resto de la sociedad como importantes, le permiten enfrentarse a ella legítimamente y exigir, en este sentido, sus reivindicaciones.

El capital cultural de los profesores se constituye como uno de los elementos fundamentales en la configuración del rol docente, ya que es el recurso o herramienta que éste utiliza en su *enfrentamiento* con el resto de la sociedad, otorgándole a su vez la especificidad de su posicionamiento. A este respecto, podemos establecer que la baja en el estatus social del profesor, de la que tratamos a lo largo del último capítulo, se encuentra determinada en última instancia por la merma en su capital cultural, en tanto éste se constituye como el medio a partir del cual la posición del profesor es entendida y valorada. De esta forma, el profesor tendrá una mayor legitimidad en su accionar y concretamente en sus reivindicaciones si su capital cultural es mayor. En este sentido, es sin duda el rol de tipo profesional el que se constituye como el que otorga al docente un mayor capital cultural, en tanto se basa en un proceso más sistemático y especializado tanto de adquisición como de aplicación de conocimientos y competencias.

La poca profesionalización a la que se sometió el profesor a partir de los cambios estudiados en este trabajo, fue impulsada determinantemente desde el gobierno o los organismos y agentes depositarios del poder político. Sin embargo, como vimos al finalizar el cuarto capítulo, parte de esta responsabilidad también le compete a los profesores mismos. En base a una asociación facilista entre los problemas que logran identificar y el proceso histórico de retroceso del Estado en la provisión de los servicios fundamentales, tienden a no identificarse a ellos mismos como parte del problema, esto es, no asumen que es necesario tener un papel activo para mejorar, en la medida de sus posibilidades, su posicionamiento y estatus social.

A este respecto nos fueron significativos los comentarios realizados por Jorge Sir, profesor de Historia y Geografía del colegio Darío Salas, quien, en la entrevista que le realizamos en el marco del presente trabajo, puso de relieve la generalizada falta de interés de los docentes por perfeccionarse e incidir, de esta forma, en el mejoramiento de su calidad como profesionales.

Así por ejemplo nos comenta:

“Yo estudié Historia y me gusta aprender todos los días, por eso he hecho millones de cursos de perfeccionamiento, pero los profesores no se perfeccionan, y no lo hacen muchas veces porque no quieren, aunque muchos en verdad no pueden. Un caso real, fue cuando Ravinet fue alcalde. Nosotros fuimos a hablar con él a través del comunal Santiago: sabe, queremos más plata, y el nos respondió, sí, pero perfecciónense, hagan un mono [proyecto]... ¡con estas palabras!, y le llevamos el mono, y nos dio setenta becas de post grado para los colegiados. Yo me fui a la Arcis y saqué la maestría en ciencias sociales, ¡gratis, gratis!. El primer año, perdimos veinte becas, el segundo cuarenta, y el tercero Ravinet nos mandó a la cresta.”

Como sabemos, el hecho de perfeccionarse en cuanto a los saberes y competencias específicas del trabajo pedagógico o de la disciplina particular desarrollada por cada uno de los profesores, confluente directamente en una mayor profesionalización del mismo y, de esta manera, en un aumento en su capital cultural distintivo. Si lo anterior se torna un proceso generalizado a nivel del conjunto de los docentes, esta situación redundaría en

una mayor capacidad de reivindicación por parte del magisterio debido a que tendrían un carácter de mayor legitimidad. A la vez, de forma paralela, una consecuencia lógica, sería el aumento en la calidad misma de la educación debido a que, parte importante de esta responsabilidad les compete a los propios profesores, en tanto son ellos los que en última instancia llevan a cabo el proceso educativo.

Nos parece que este es el desafío fundamental que deberían asumir los profesores en la propia configuración de su rol social, en función tanto de su mejoramiento material y simbólico como también, de la posibilidad de un avance significativo en la calidad de la educación.

Por otra parte, aunque escapando a los límites temporales de nuestro estudio, pero siempre dentro del marco de la relación entre el neoliberalismo y los profesores, nos parece interesante constatar una situación que viven en la actualidad gran parte de los educadores. En la consideración de que la implantación del neoliberalismo fue un proceso que no sólo afectó al ámbito educativo, sino que al conjunto de la sociedad, nos es posible reconocer otro elemento decisivo en la reconfiguración del rol social del profesor.

Uno de los principales problemas que ha acarreado este modelo para la sociedad se refiere a la nueva estructuración que se le ha dado al trabajo en el sistema productivo y económico. Así, para los sectores de mayores ingresos, la implantación del neoliberalismo ha implicado una fuerte competencia y un individualismo que se ha visto reflejado en los constantes perfeccionamientos profesionales y en la búsqueda de una mayor eficiencia en sus empleos. Por su parte, en los sectores de menores ingresos, esta situación ha conllevado a una precarización y flexibilización en el empleo que ha implicado una mayor dificultad para mantener un nivel digno de vida. Asimismo la masiva incorporación de la mujer al trabajo, en los dos segmentos mencionados, pese a que no ha sido en sí un hecho negativo, ha traído aparejado una serie de complicaciones en el ámbito familiar, que se reflejaría en padres ausentes que no pueden o no logran atender las necesidades afectivas de sus hijos o, en general, en una desarticulación del ambiente familiar.

Ante la carencia que en este sentido representa para niños y jóvenes la mala constitución de sus entornos familiares, o en otras palabras, ante la necesidad de afecto que no reciben de modo sistemático en sus respectivas familias, ellos tienden a recurrir y refugiarse en sus profesores. Los profesores que entrevistamos han percibido claramente este problema y han asumido este nuevo rol de manera natural, es decir, han suplido, en la medida de sus posibilidades, esta carencia afectiva de los alumnos ampliando así su labor docente. Es lo que nos comenta Marta Montero, actual profesora de educación básica del colegio Benjamín Vicuña Mackenna:

“Creo que socialmente tenemos una gran responsabilidad sobre los niños, sobretodo ahora porque los niños de hoy son producto de hogares de padres ausentes, una madre que trabaja, un padre que trabaja, se juntan los fines de semana, y quienes suplimos la parte afectiva y en algún momento formativa, somos los profesores”.

La profesora Ruth Guerrero, también acota en este sentido:

“El profesor entrega al alumno todo, no sólo entregas materia, también afecto y recibes cosas pequeñas, pero que son una maravilla. Sacar a un chiquillo de una problemática social aplastante y lo sacaste adelante y lo ves en cuarto medio, adelante en el escenario mostrando la licenciatura, te sientes: ¡Oh, fuiste parte de esto!”.

Nos parece que este cambio en la forma en que es realizado el proceso educativo, tomando en cuenta en mayor medida la dimensión afectiva de los educandos, representa una posibilidad y un desafío de primer orden para los profesores debido a que es, sin duda, a partir de esta dimensión, que la socialización y el aprendizaje en un sentido amplio, son llevados a cabo de mejor manera. Los profesores podrían, en base a este factor, incidir de manera decisiva en sus alumnos para que se desarrollen y crezcan reflexiva y comprensivamente con respecto al mundo que los rodea. Para ello es necesario primero, lograr que los docentes mismos entiendan los desafíos que se les presentan en el contexto histórico en el que se desarrollan para así, de forma autónoma y responsable, incidir en una configuración más profesional de su rol. Consideramos que es ésta una condición necesaria, tanto para el mejoramiento de su estatus y prestigio social, como para elevar el nivel en la calidad de la educación que imparten.

BIBLIOGRAFÍA

PRIMERA PARTE

Aylwin, Mariana, Correa Sofía, Gazmuri Cristian y otros autores, *Chile en el siglo XX*. Ed. Planeta, Santiago de Chile, 2002

Castillo Velasco, Jaime, *Teoría y práctica de la democracia cristiana chilena*, Ed. del pacífico, instituto de estudios políticos, Santiago de Chile, 1973

Collier, Simon y Sater William, *Historia de Chile 1808-1994*, Ed. Cambridge University Press, Madrid, España 1999.

De Ramón, Armando, *Historia de Chile: Desde la invasión Incaica hasta nuestros días*, Ed. Catalonia, Santiago de Chile, 2003

Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX. 1914 – 1991*. Ed. Crítica. Barcelona. 1995

Grayson, George *El Partido Demócrata Cristiano Chileno*; Ed. Francisco de Aguirre, 2ª Edición, Buenos Aires, Argentina 1968.

Maritain, Jacques, *Hombre y Estado*, Editorial **del Pacífico, Santiago de Chile, 1974**

Ministerio de Educación Pública: Comisión de planeamiento integral de la educación, *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*. Ed.

Universitaria S.A., Santiago de Chile, 1964.

Salas Neumann, Emma, *Democratización de la educación en Chile*, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 2001.

Salas Neumann, Emma, *Seis ensayos sobre historia de la educación en Chile*, Impresos Universitaria S.A., Santiago de Chile, 1997

SEGUNDA PARTE

Arellano, José Pablo, *Políticas sociales y desarrollo: Chile 1924-1984*. Ed. CIEPLAN, Santiago

Bitar, Sergio, *Chile: Liberalismo económico y dictadura política*. Ed. Instituto de estudios peruanos, Lima, 1980

Buchi, Hernán, y Sancho Solis, *El rol del Estado en la política social y el gasto social*. Ed. Libertad y desarrollo, Santiago, 1997

Cerda, Ana María, Núñez Iván, Silva, María de la Luz , *El sistema escolar y la profesión docente (regulación del rol docente: algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el rol docente)*. Ed. PIIE. Santiago, 1991

Cox, Cristian, *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*. Santiago, CIDE, 1984

Cox, Cristian y Gysling, Jacqueline, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Ed. CIDE, Santiago, 1990

Espínola, Viola, *La descentralización del sistema escolar en Chile*, Santiago: CIDE, 1991

Ffrench Davis, Ricardo, *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: tres décadas de política económica*. Ed. LOM, Santiago.

Friedman, Milton, *Capitalismo y Libertad*. Ed. Rialp. Madrid, 1966

García-Huidobro, Juan Eduardo (et al), *Escuela, Calidad e Igualdad, los desafíos para educar en democracia*. Ed. CIDE, Santiago, 1989

Gysling, Jacqueline, *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago, CIDE, 1992

Lomnitz, Larissa y Melnick, Anna, *Neoliberalismo y clase media: el caso de los profesores en Chile*. Santiago, Chile. DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998

Núñez, Iván, *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Ed. PIIE, Stgo, 1986

Núñez, Iván *Evolución de la política educacional del régimen militar*, Ed. PIIE, Santiago

Núñez, Iván, **Reformas** institucionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973. Santiago. PIIE, 1990

PIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, vol. 1. Ed. PIIE,

Santiago, Chile, 1984

PIIE, La organización social del sector docente. Problemas y perspectivas, Ed. PIIE, Santiago, 1987

Prieto, Alfredo, La Modernización educacional, Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1983

Salazar Gabriel y Pinto, Julio, Historia Contemporánea de Chile. Vol. II: Actores, identidad y movimiento. Ed. LOM, Santiago, 1999

Tironi, Eugenio, Las clases sociales en Chile: cambio y estratificación, 1970-1980. Ed. SUR. Santiago, 1985

Vergara, Pilar Auge y caída del neoliberalismo en Chile. Ed. FLACSO, Santiago

Von Hayek, Friedrich, Los principios de un orden liberal. Ed. CEP, Santiago, 1982

Weber, Max, Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva, 2ª Edición en Español. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1964

Internet

César Germaná, *Pierre Bourdieu: La sociología del poder y la violencia simbólica*, en <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/sociologia/vol11/art011.htm>

Joaquín Aguirre, reseña del libro de Pierre Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (<http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/bourdieu.htm>)

FUENTES

PRIMERA PARTE

Instituto Nacional Estadístico, *XII Censo general de Población y I de vivienda*, Santiago de Chile, 1952.

Instituto Nacional Estadístico, *XIII Censo general de Población y II de vivienda*, Santiago de Chile, 1960.

Ministerio de Educación Pública, Decreto n° 7500, Santiago de Chile 1928.

Ministerio de Educación Pública, Decreto n° 27952, Santiago de Chile 1965

SEGUNDA PARTE

Fuentes escritas

Diarios y Periódicos

El Mercurio, Santiago: 11 de enero de 1975, 23 de mayo de 1976, 11 de julio de 1977, 8 de marzo 1977, 6 de Marzo 1980, 6 de marzo de 1981, 24 de febrero de 1982
Fortín Mapocho, 19 de agosto de 1985

Revistas

Revista Mensaje, Santiago:

Eduardo Castro, *Nuevos rumbos de la educación general básica*, nº 298, mayo de 1981

Tomás Valdivia, *El proyecto educacional del gobierno: interpretación en el contexto*, nº 278, mayo de 1979

Iván Núñez, *Políticas educacionales recientes: ¿Barco sin rumbo?*, nº 330. Julio de 1984.

Alfonso Bravo, *Restituir la dignidad al profesor*. nº 329, junio de 1984.

Revista HOY, Santiago:

¿Cuánto cuesta educarse?, del 12 al 18 de marzo de 1980.

Entrevista a Jorge Pavez, presidente de la AGECH, 30 de Marzo al 5 de Abril de 1983, p. 17.

11 al 17 de marzo de 1981

Revista Análisis

Obispos y Reforma educacional, nº 36, 1981.

Consolidando una injusticia. nº 41, 1981.

María Teresa Lladser, *Educación- Empresa*, nº 12, abril de 1979

Camino a la privatización. nº 40, 1981.

Decretos y leyes

Circular nº 1.284 de agosto de 1983. Firmado por el Ministro del Interior Enrique Montero Marx y la Ministra de Educación Mónica Madariaga. También la ley de 18.602, "Normas especiales para el personal docente", publicada en febrero de 1987.

Declaración de Principios de la Junta Militar dictada el 12 de marzo de 1974

Decreto ley nº 2200 de junio de 1978 y modificaciones introducidas por la ley nº 18.018 de agosto de 1981

Decreto Ley nº 678. Extraído del diario El Mercurio, Santiago. 17 de octubre de 1974

Decreto con fuerza de ley, nº 338 de abril de 1960

Directiva Presidencial sobre educación nacional. Proclamada el 5 de marzo de 1979. El Mercurio, Santiago, 6 de marzo de 1979.

Fuentes Orales

Entrevistas

Juan Llano, profesor de historia y geografía y actual miembro del colegio de profesores.

Alicia Gaete, profesora de educación básica del colegio Benjamín Vicuña Mackenna.

Pedro Valenzuela, profesor de matemáticas del Liceo de Aplicación

Pascual De Luca, inspector del Liceo de Aplicación

Celinda Urrutia, actual jefa de UTP del Instituto comercial-profesional de La Cisterna

Ruth Guerrero, actual jefa de UTP del colegio Esteban Kemeny

Iván Hansen, director del colegio Esteban Kemeny

Marta Montero, profesora de educación básica del colegio Benjamín Vicuña Mackenna.

Jorge Sir, profesor de Historia y Geografía del colegio Darío Salas.

María Eugenia Contreras, profesora de Biología, miembro del Colegio de Profesores

Sergio Osandón, profesor de Técnicas Manuales, actual Inspector del Liceo de Aplicación.

Eusebio Millas, profesor de Castellano, actual director del Liceo de Aplicación.