



## VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE

Iván Núñez Prieto

### INTRODUCCIÓN

En esta intervención sostendré tres puntos de vista sobre el tema en discusión. En primer lugar, la casi obvia constatación de que en una sociedad compleja y en un régimen democrático, como es el caso de Chile, no hay una sino varias o muchas valoraciones acerca de la profesión docente. Más adelante, trataré de identificar algunas de las valoraciones portadas por distintos sectores o grupos de nuestro escenario histórico.

Mi segundo punto de vista es que las valoraciones acerca del trabajo docente vienen cambiando en el tiempo. Hoy día se abre paso cada vez más extensa y profundamente el entendimiento del trabajo docente como profesional, lo cual implica una valoración distinta a las de etapas históricas en que dicho trabajo tenía otras definiciones, recorrido histórico que esbozaré también más adelante.

Por último, sostendré una tesis de optimismo respecto al futuro de la profesión docente y trataré de fundamentarla con visiones del contexto de cambio de sociedad que estamos viviendo a escala internacional y también cimentarla con constataciones propias de nuestra realidad local y cotidiana.

### ALGUNAS VALORACIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE

Una “subvaloración” es muy frecuente en los sectores cautivados por la ideología de mercado y de consumo: los profesores y profesoras serían “perdedores”; según cierta mentalidad, los docentes son gente que gana poco y carece del patrimonio que distingue a la gente exitosa. En vez de ser pragmáticos y competitivos, se mueven por valores añejos, propios del viejo Chile estatista y tradicional: merecen ser pobres porque son motivados por valores como “la vocación” y/o “el compromiso social”. Según la mirada de los pseudo-modernizantes exitosos, la mentalidad de los docentes es de ñuñoínos, que se han quedado atrás y no merecen vivir entre Lo Curro y Miami.

La referida desvaloración de la docencia me suscita una duda: ¿cuánto de sus valores han penetrado entre los mismos educadores? Un reciente estudio de Alejandra Mizala<sup>1</sup> descubre que un 73% de una muestra representativa de docentes, declara que si pudiera decidir acerca de estudiar o no Pedagogía, NO cambiarían su decisión. 79% de una muestra de profesores entrevistados en 1997, declara que volvería a ser docente<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Alejandro Mizala y Pilar Romaguera, *Los profesores en Chile, carrera e incentivos*, Santiago, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada del Departamento de Ingeniería Industrial, 1999.

<sup>2</sup> ENERSIS, *Educación en Chile: un desafío de calidad*, Santiago, Enersis, S.A., 1997.



Con todo, es válido preguntarse si el pragmatismo economicista cautiva a muchos maestros y maestras, como a otros sectores de nuestra sociedad. En el caso de la profesión docente, la postura del gremialismo reivindicativo y corporativo, ajeno a la responsabilidad social del viejo sindicalismo docente de los años 30 a 50 del siglo XX, puede haber contribuido en este sentido.

Pero, felizmente existe también un Chile republicano y popular, especialmente en las regiones, en las áreas rurales y en los pueblos y ciudades pequeñas, en las que maestros y maestras gozan de alta valoración. Para muchos chilenos, los docentes son autoridades legítimas, por su saber (que felizmente es cada vez menos monopólico), pero principalmente por su función social y su liderazgo cívico dentro de la comunidad local.

Los sectores medios urbanos, en general, también aprecian a los docentes. Valorizando el papel de la educación como vehículo de movilidad social ascendente y deseosos de legar a sus hijos las herramientas cognitivas y la formación escolar para sobrevivir y progresar en la sociedad que emerge, intuyen el significado de la profesión docente y mantienen hacia ella una valoración instrumental que hay que poner al “haber” del magisterio. A estos amplios sectores, no les es indiferente contar con buenos docentes para sus hijos y aprecian la calidad del servicio que los educadores prestan a sus familias.

Los medios de comunicación contribuyen a formar o deformar las valoraciones de los distintos segmentos sociales respecto a la profesión docente. En los medios se combinan: (a) la caricatura fácil, lanzada con propósitos de propaganda comercial o de humorismo a menudo chabacano; (b) el lanzamiento de sospechas o la condena a toda la profesión, a propósito de algún caso particular; y (c) también el ensalzamiento ocasional, sea a raíz de situaciones periódicas como el inicio de las clases en marzo, o el “Día del Profesor”, sea en medios que disponen de mayores espacios y hacen investigación periodística y que descubren casos individuales o grupales emblemáticos, como el de los maestros y maestras de escuelas rurales o aisladas<sup>3</sup>.

También importa la valoración política de los docentes. Lo que podríamos denominar “la clase política”, envuelta en el juego democrático de partidos, mantiene en general una alta valoración de los docentes como conglomerado. Se trata de 140.000 personas adultas, que son ciudadanos electores. Es un número importante y en democracia las cantidades importan. Pero no se trata sólo de una ponderación cuantitativa.

Los partidos y las autoridades públicas valorizan a profesores y profesoras por su influencia individual de alcance micro-social. Muchos docentes son buenos creadores de opinión pública y en diversas áreas de nuestra geografía política, suelen ser importantes activistas o dirigentes intermedios en las estructuras partidarias. Ello los hace apreciables para las organizaciones políticas.

Es más, los docentes chilenos, en un contexto histórico de creciente desestructuración de la sociedad civil y de avance del individualismo, han podido reproducir o mantener una muy antigua tradición de organización gremial. Al presente, el Colegio de Profesores parece ser la más numerosa organización social existente, desplegada en todo el territorio y capaz de desarrollar una infraestructura material y técnica significativa.

<sup>3</sup> Un ejemplo es el de Marcela Escobar y Marcelo Simonetti, “Hay fiesta en la tierra de nadie”, *Revista del Sábado de “El Mercurio”*, Santiago, octubre de 2000.



Gracias al Colegio de Profesores no podría decirse que, los educadores y educadoras chilenas son un grupo social marginal, subordinado e invisible. Por el contrario, es un sector que tiene vocerío y visibilidad. Tiene capacidad de representación, defensa y legítima demanda<sup>4</sup>.

A fines de la década de los años 80, el Colegio de Profesores exigió la dictación de un Estatuto legal, que cambiase a los docentes de marco jurídico, dejando atrás su sujeción al Código del Trabajo, es decir, a la ley común de todos los trabajadores. Una de las primeras leyes propuestas por el nuevo gobierno democrático, se hizo cargo de esta demanda.

Por diversas razones y con distintos fundamentos (y no sólo por la presión del Colegio de Profesores), la sociedad chilena, se pronunció legalmente acerca del trabajo docente. Así, en 1991, se aprobó con alto consenso parlamentario, el llamado Estatuto Docente<sup>5</sup>. En verdad, la referida Ley N° 19.070, se denomina oficialmente Estatuto de los Profesionales de la Educación. Desde entonces, la ley chilena reconoce a los educadores de la enseñanza parvularia, básica y media, la condición de profesionales. Ya entre los años 60 y 70, se había elevado la formación inicial de docentes al nivel de la educación superior (y desde 1990, la LOCE incluye a las carreras de Pedagogía o de Educación entre aquellas que requieren Licenciatura y que sólo pueden impartirse en Universidades<sup>6</sup>. El Estatuto, junto con reiterar el carácter profesional superior de la formación de los docentes, reconoce el derecho al perfeccionamiento, a la autonomía y a la responsabilidad profesionales y el derecho a la participación, y distingue y define tres funciones profesionales (de aula, directiva y técnico-pedagógica).

Independientemente de sus normas sobre remuneraciones y sobre condiciones laborales o de contratación, el Estatuto Docente expresó un avance respecto a los estatutos de la función pública de los años 40 a 60. El Estatuto Administrativo de 1960, a cuya égida quisieran regresar algunos nostálgicos, no reconocía a los profesores, la condición de profesionales de servicio público<sup>7</sup>. En este sentido (y en muchos otros), el actual Estatuto representa un enorme avance, tras el cual subyace una gran valoración del rol de los educadores en la sociedad chilena democrática y en modernización.

Adicionalmente, la Reforma Educacional en curso, a partir de lo recomendado en los debates de 1994<sup>8</sup> y, particularmente, según el llamado Informe Brunner, incluyó el “fortalecimiento de la profesión docente” como una de las cuatro líneas o ejes vertebrales de la Reforma.

Más adelante, se analizarán en especial las manifestaciones concretas de la política de “fortalecimiento”. Lo importante es destacar que la Reforma no es, como se la mira de modo

<sup>4</sup> La capacidad de “lobby” político del Colegio y del sector social que representa puede ilustrarse con el hecho de que el Estatuto Docente dictado en 1991, es objeto de insistente y permanente rechazo por parte de “poderes fácticos” tan importantes como el empresariado y por parte de la derecha neo-liberal. Sin embargo, nadie ha propuesto efectivamente la derogación de esta ley.

<sup>5</sup> Iván Núñez P., “Carácter y Fundamentos del Estatuto de los Profesionales de la Educación”, *Revista de Educación*, N° 189; Santiago, agosto de 1991, pp.16-24; y “Políticas hacia el Magisterio”, en J. E. García Huidobro, *La Reforma Educacional Chilena*, Madrid, Editorial Popular, 1999, pp. 177-194.

<sup>6</sup> Como es sabido, también pueden impartirse en los Institutos Profesionales existentes a la fecha de la ley, pero desde entonces, no pueden crearse Carreras de Pedagogía sino en las Universidades.

<sup>7</sup> Mientras los diversos tipos de funcionarios de la administración pública tenían derecho a una asignación profesional si se poseía el título correspondiente, los docentes con título de educación superior carecían de dicha asignación. El Título del DFL 280 de 1960 que se refería al personal de las Direcciones de Educación no definía a los profesores como profesionales sino como funcionarios.

<sup>8</sup> Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Santiago, Editorial Universitaria, febrero de 1995.



simplista, una catarata de recursos materiales puestos por el Estado en los establecimientos, ni es sólo la descentralización y renovación curricular (“objetivos fundamentales y contenidos mínimos”) y pedagógica (la inducción a la adopción autónoma de pedagogías basadas en el aprendizaje activo). Ni es tampoco, la jornada escolar completa, como muchos lo creen. La Reforma es todo eso pero es también un esfuerzo de contribuir desde el Estado a la profesionalización efectiva de los docentes. Tras este esfuerzo está la convicción de los poderes públicos acerca del carácter estratégico de la profesión de educador o educadora, traducido en competencias y desempeño, lo que representa también una valoración del trabajo docente que no tiene precedentes.

El fortalecimiento de la profesión docente como política pública es inédito. Es cierto que el Estado chileno se preocupó por los maestros y maestras en el pasado. Pero el énfasis estaba en la disponibilidad cuantitativa de docentes<sup>9</sup>. Se ha cerrado el ciclo histórico del esfuerzo por ampliar el acceso y cobertura y ha entrado nuestra educación al ciclo del esfuerzo por la calidad, distribuida con equidad, en el que no basta tener suficientes docentes titulados.

Es más, en estos años hemos aprendido que lo sustantivo en educación no se juega en las leyes, en la organización institucional o la gestión de la educación, ni en la selección de objetivos y contenidos curriculares. Siendo importantes todos estos componentes, lo sustantivo en educación se juega en las escuelas y particularmente en las aulas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Allí son actores decisivos los docentes.

Si la cuestión de los resultados de aprendizaje y la calidad de la formación personal es la principal de hoy día, su extrapolación hacia la docencia es la cuestión acerca del rol de los educadores y la respuesta de la norma legal (Estatuto) y de la política pública (Reforma educativa) es de un “rol profesional”.

Definir el rol docente como un rol de carácter profesional supone también una distinta valoración cultural, política y técnica de los educadores, que marca diferencia y representa avance respecto a diez o veinte años atrás y a un pasado más remoto.

## UNA MIRADA DIACRÓNICA

Pensando históricamente y en plazos medianos o largos, en materia de docentes, en Chile hemos transitado de lo que podría denominarse una “primera profesionalización” de los profesores y profesoras<sup>10</sup>, a una “segunda profesionalización” a la que estamos entrando, desde la década de los 90 y comienzos del siglo XXI.

Efectivamente, a lo largo del siglo XX, el Estado y la sociedad chilena configuraron una aparente profesionalización de los docentes, basada en el esfuerzo de titulación en las Escuelas Normales, en el viejo Instituto Pedagógico y en las demás instituciones formadoras

<sup>9</sup> Ojalá titulados, pero si no los había, el Estado recurrió tempranamente a los “ayudantes” o los “interinos”, hoy día conocidos como “habilitados” o “autorizados”, en proporciones que no representan más del 5% de la fuerza de trabajo docente. Ver Ministerio de Educación, *Compendio de Información Estadística 1999*, Santiago, MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto, 1999, pp. 162-200.

<sup>10</sup> La “primera profesionalización” habría tenido sus orígenes a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, según Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez, en “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”, *Revista Pensamiento Educativo*, Volumen 26, Santiago, 2000, pp. 91-127.



posteriores. Vista desde hoy, la profesionalización de antaño parece más aparente que real, porque coexistía con la condición “funcionaria” del trabajo docente, que imponía el Estado, al encuadrar y pautear a sus docentes como servidores de un aparato centralizado y burocrático. La aparente profesionalización coexistía también con la subjetividad correspondiente a “trabajadores de la educación” que, andando el siglo XX, empezaron a construir las organizaciones sindicales de docentes y la izquierda política. En los hechos, la formación de docentes como profesionales en las escuelas normales y el Pedagógico, por imperativo de la expansión del sistema escolar, se tradujo en la vigencia de un rol docente de carácter “técnico”<sup>11</sup>.

La primera profesionalización fue funcional a un sistema escolar en crecimiento acelerado, que necesitaba cada año incorporar más y más maestros y maestras debido a las exigencias del incremento veloz de la demanda por educación. Satisfecha esta demanda en lo principal, Chile se ve enfrentado al desafío de “otra profesionalización”, funcional esta vez al requerimiento de un sistema que se orienta al logro de calidad y equidad, en un doble marco de descentralización institucional y diversificación, y de inconmensurable expansión del conocimiento y la tecnología.

La profesionalización docente de hoy día toma en serio los debates y crecientes consensos en la sociología de las profesiones que apuntan a definir a los profesionales a partir de un alto dominio de saberes y competencias cognitivas, que se obtienen sólo en la formación inicial de nivel universitario y que deben imperativamente actualizarse en una efectiva formación continua. La profesionalización de hoy día exige también la puesta en práctica de principios complementarios como la autonomía y la responsabilidad profesionales, todo lo cual se sustenta si la sociedad legitima a las profesiones y admite buenamente su monopolio sobre el campo de desempeño, y si la sociedad retribuye adecuadamente la calidad de sus profesionales.

La requerida segunda profesionalización de los docentes requiere la convergencia entre un esfuerzo de “profesionalización construida” socialmente, allí donde la profesión se desempeña y mediante una participación activa de los docentes mismos, a través de estrategias como la “investigación protagónica” y la reflexión grupal acerca de las propias prácticas<sup>12</sup>. Pero la profesionalización socialmente construida no iría muy lejos si en un país como el nuestro no es complementada por lo que se ha llamado una “profesionalización conferida”. Es decir, al esfuerzo de profesionalización “desde abajo”, debe sumarse un esfuerzo de profesionalización “desde arriba”, según iniciativa y apoyo estatal.

La “política de fortalecimiento de la profesión docente” emprendida por los gobiernos de la Concertación, como componente principal de la Reforma Educacional, es un esfuerzo eficaz de profesionalización conferida.

<sup>11</sup> Ana María Cerda, María de la Luz Silva e Iván Núñez, *El sistema escolar y la profesión docente*, Santiago, PIIIE, 1990.

<sup>12</sup> Una profesión se construye a sí misma a partir de compartir y potenciar los saberes y la experiencia logrados por sus miembros en su práctica cotidiana (lo que no excluye el acceso al más actual y refinado saber construido académicamente). En este sentido, junto con las iniciativas del Departamento de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, deben señalarse las iniciativas de la Reforma Educacional, con los “microcentros” de profesores de escuelas rurales multigrado y los “grupos profesionales de trabajo”, GPT, fundados, prácticamente, en todos los liceos subvencionados. A futuro, cobrarán mucha importancia las acciones de la Red Maestros de Maestros, que se fundará a partir del año 2002, según el proyecto de ley sobre mejoramiento del magisterio que debe aprobar el Congreso Nacional en enero de 2001. Según esta propuesta, docentes que se acrediten voluntariamente para percibir una Asignación de Excelencia Pedagógica, junto con permanecer obligadamente en su función de aula, serán incentivados a participar voluntariamente en una amplia y descentralizada Red de apoyo al crecimiento profesional de sus colegas.



A la dictación del Estatuto Docente y al esfuerzo sostenido y todavía inconcluso de mejoramiento de las remuneraciones de los profesores del sector subvencionado<sup>13</sup>, se suma un conjunto de líneas de acción que, lenta pero seguramente, están contribuyendo a reconfigurar la profesión. Las iniciativas principales son las que siguen:

- ❖ Los esfuerzos de perfeccionamiento en servicio e “in situ”, contenidos en los diversos programas de mejoramiento de calidad y equidad educacional.<sup>14</sup>
- ❖ El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial.
- ❖ El Programa de Becas al Exterior, que financia pasantías y diplomados para docentes en servicio.
- ❖ Los Premios de Excelencia, a los 50 mejores docentes del país, cada año desde 1996.
- ❖ Los incentivos remuneracionales a los equipos docentes más destacados, seleccionados según el Sistema de Evaluación del Desempeño de los establecimientos SNED, que cada dos años, desde 1996, viene reconociendo el trabajo profesional de aproximadamente 30.000 profesores y profesoras de las distintas regiones, en cada bienio.
- ❖ Las becas para que estudiantes de altos puntajes ingresen a estudiar Pedagogía, las becas de arancel para hijos de profesores.
- ❖ El creciente mercado ocupacional, en virtud de la generalización de la jornada escolar completa y, a futuro, en virtud de acordadas medidas de disminución del número de alumnos por curso, de disminución de las horas lectivas y de expansión de la educación parvularia y de la educación secundaria (por efecto acumulado de la lucha contra la deserción estudiantil en esta área), etc.<sup>15</sup>

## BASES DE UN OPTIMISMO SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

Lo avanzado en la política de “fortalecimiento de la profesión docente”, como componente principal de la Reforma Educacional, el giro del gremio magisterial chileno hacia un desempeño como efectivo colegio de la profesión docente<sup>16</sup> y la convergencia que

<sup>13</sup> Fuentes del Colegio de Profesores han terminado por reconocer formal y públicamente la afirmación oficial de que entre 1990 y 1999, las remuneraciones promedio de los docentes del sector subvencionado se han incrementado en 130%, cifra que Colegio y Gobierno han reconocido como significativa pero aún insuficiente (ver Colegio de Profesores de Chile, “Estudio de remuneraciones del magisterio”, Santiago, <http://cenda.cep.cl>, marzo de 2000). De este reconocimiento se desprende el trascendental Protocolo de Acuerdo entre ambas partes, firmado en Noviembre de 2000 y concretado en una primera ley de próxima aprobación.

<sup>14</sup> Talleres de Perfeccionamiento en Lecto-escritura y Matemática en las escuelas del P-900, los “microcentros” de coordinación pedagógica del Programa de Educación Básica Rural, los Grupos Profesionales de Trabajo, en los Liceos incorporados al Programa MECE Media, la capacitación de profesores en informática educativa en los establecimientos que participan en la Red ENLACES, etc.

<sup>15</sup> Iván Núñez P., op. cit., 1999.

<sup>16</sup> El Colegio de Profesores de Chile empieza a hacer justicia a su denominación. Sin abandonar su legítimo rol como organismo reivindicativo de los derechos laborales de los educadores, empieza a desarrollarse como organismo que responde al principio de responsabilidad colectiva de la profesión respecto al campo educacional. La acción del Departamento de Perfeccionamiento de la orden, la edición de la Revista *Docencia*, la contratación de asesoría profesional a los dirigentes y otros indicios, son significativos en este sentido. Más expresivo del carácter profesional de la orden es que haya aceptado que la responsabilidad profesional de los docentes los obliga a ser evaluados en su desempeño y que haya convenido con el Ministerio de Educación trabajar en conjunto para configurar una nueva carrera de índole profesional, que incluya el reconocimiento remuneracional a la excelencia pedagógica de los docentes de aula.



apenas se inicia entre la “profesionalidad conferida” o promovida desde el Estado, y la “profesionalidad socialmente construida” por los docentes mismos, suponen un mejor futuro para el magisterio chileno. Es lo que espontáneamente expresan los jóvenes y las familias al optar por estudios superiores. Desde hace varios años, las carreras de Pedagogía tienen cada vez más postulantes, provistos de cada vez más altos puntajes de ingreso. En Chile hay bases objetivas para ser optimista, con las debidas reservas debido a circunstanciales limitaciones, demoras o errores de gestión, inevitables en procesos históricos complejos.

Visto en otra escala, mi optimismo se funda en el reconocimiento que estamos entrando a la sociedad del conocimiento y la información, que supone inevitablemente un salto adelante en la educación formal. José Joaquín Brunner ha escrito sobre la entrada a una cuarta “revolución educacional”, en escala planetaria, con motivo de la revolución científica y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.<sup>17</sup> Este autor nos asoma, de modo muy erudito, a las tendencias más recientes en la relación entre el desarrollo científico, el impacto de la globalización y las nuevas tecnologías, pero deja ver que lo que tenemos por delante no es la sustitución de la escuela, del aula y del maestro por los artilugios y procesos tecnológicos. La escuela puede y debe experimentar una “cuarta revolución tecnológica”, mediante lo que se denomina “reformas educativas de segunda generación”. A mi juicio, la reforma chilena es una mixtura de reforma de primera y de segunda generación. Dicho de otro modo, es una introducción *sui generis* a la “cuarta revolución educacional” que identifica Brunner. En este cuadro histórico, está claro que la profesión docente no es una ocupación del retraso sino de las que pueden aspirar a ubicarse a la punta. No es fácil, pero tampoco imposible.

Hay una razón adicional para ser optimista acerca de las perspectivas de la docencia. La propia crisis de civilización que estamos viviendo, con sus potencialidades, peligros, incertidumbres, resquebrajamientos, descubrimientos y redescubrimientos, reclaman desde la cultura un nuevo rol de la escuela y del maestro. Estamos aprendiendo como humanidad que una creación cultural como es la escuela y el docente, son herramientas indispensables para equipar a las nuevas generaciones en el vivir y convivir de la nueva era. El televisor y el computador podrán reemplazarlo, hasta cierto punto, en el acceso a la información, pero difícilmente en la adquisición de las competencias cognitivas superiores y más difícilmente en los procesos de formación personal, cada vez más imperativos.

Los profesores y profesoras recientemente encuestados, que declaran que optarían de nuevo por estudiar Pedagogía y dedicarse a la enseñanza ¿no tendrán oscuramente el optimismo que muchos lúcidos niegan cuando se trata de valorar el futuro de la profesión docente?

---

<sup>17</sup> Según Brunner, la primera revolución educacional estuvo asociada al nacimiento de la escuela, la segunda revolución consistió en la creación de los sistemas nacionales de educación, la tercera en la masificación de los mismos sistemas y la cuarta revolución es la que se está experimentando. Ver J.J. Bruner, *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Santiago, PREAL, enero de 2000.