

## **LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES**

### **Una mirada histórica en Chile\***

Iván Núñez Prieto  
Ministerio de Educación y  
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en  
Educación, PIIE, Mayo de 2004.  
[Inunez@mineduc.cl](mailto:Inunez@mineduc.cl)

Desde un punto de vista histórico, no tiene sentido pensar en **una** identidad magisterial. Las diversas identidades existentes no son inmutables. La historia larga de la educación formal, registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actor colectivo. Puesto que los sistemas educacionales acumulan rezagos históricos, al tiempo que se anuncian o se experimentan nuevos escenarios, la identidad colectiva de los docentes de **hoy día** contiene rasgos contruidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo<sup>1</sup>. Esta ponencia, que se basa principalmente en diversos trabajos del autor sobre los docentes chilenos, examina la construcción histórica de identidades colectivas de los docentes y su presencia actual y concluye aludiendo a posibles identidades por construir en el futuro próximo.

#### **UN MARCO INTERPRETATIVO DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS DE LOS DOCENTES:**

Para analizar la edificación de las identidades docentes, el punto de partida es recordar la génesis de la escuela. No es un ejercicio ocioso recordar su historicidad. La escuela no es una institución “natural” sino una construcción socio-cultural. Esto cobra más sentido cuando, al otro extremo del proceso histórico, se anuncia la caducidad de la escuela y del sujeto docente. En efecto, en recientes años, hubo enfoques y procesos que parecían acarrear la extinción de la escuela, a causa de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Pareció probable su reemplazo y la desaparición del trabajo docente, lo que haría eventualmente fútil una discusión sobre su identidad profesional. Rosa María Torres da cuenta de dicha perspectiva en los siguientes términos:

---

\* Este artículo es un ampliación de la ponencia “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile”, presentada al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, AMCE y P. Universidad Católica de Chile, Mayo de 2004.

<sup>1</sup> En Chile, la identidad social de los docentes ha sido estudiada, entre otros, por Jacqueline Gysling (1992), *Profesores: un análisis de su identidad social*, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Especialmente pertinente es su capítulo II: “Marco teórico. El concepto de identidad social”; pp. 12-23.

*“La apuesta al desplazamiento de los docentes y la tecnología como solución: esta postura conjuga una gran confianza en el potencial de la tecnología y una gran desconfianza en la escuela y en la posibilidad de resolver ‘el problema docente’. Los argumentos, basados por lo general en una racionalidad económica e instrumental, apuntan a mostrar una serie de ventajas comparativas de la tecnología y la educación a distancia (economías de escala, costo, tiempo, relevancia, eficacia, etc.) frente a la educación presencial y la inversión en docentes. ... En esta posición convergen poderosos intereses económicos así como innovadores radicales y ‘entusiastas tecnológicos’ atraídos por lo que parece una solución mucho más rápida y sencilla que pretender remontar el sistema escolar desde su estado actual.”<sup>2</sup>*

La misma autora hace referencia a otra tendencia coetánea:

*“La nostalgia por la escuela perdida y los maestros de antes está encarnada fundamentalmente entre los docentes, pero es compartida por los padres de familia y por la mayoría de la sociedad ... Es parte de la nostalgia del ‘todo tiempo pasado fue mejor’... El discurso de la ‘re-valorización’ docente se inscribe en esa lógica y contribuye, de hecho, a alimentar la fantasía respecto a la posibilidad de volver atrás, de recuperar un tiempo, una escuela y un docente perdidos. Prima aquí el reaseguro de lo conocido, la conservación sobre la transformación.”<sup>3</sup>*

Teniendo presente el citado contrapunto sobre nacimiento y muerte de la escuela, de retroceso a sus raíces o de escape hacia el futuro, afirmamos que las identidades colectivas de los docentes se construyen en el marco de la instalación histórica de la escuela y el consiguiente desarrollo del sistema escolar formal.

Como una referencia más compleja sobre este desarrollo, se utilizará un enfoque de José Joaquín Brunner, quien ha propuesto un esquema que sirve para interpretar la historia de la educación en la civilización occidental, desde la fundación de la institución escolar hasta la fase a la que estamos entrando<sup>4</sup>.

Brunner ve la “empresa social llamada educación” y “la producción de capital cultural” como un proceso signado por la sucesión de cuatro “revoluciones” que dan origen a sendas fases: la primera revolución fue la **aparición de la escuela** y con ella, la apertura de la fase de **producción escolarizada** de educación. La segunda revolución fue la **creación de los sistemas escolares públicos** y con ella, la fase de **producción pública** de educación y la tercera, la fase de su **“producción masiva”**. Al momento estamos entrando a una cuarta revolución y con ella, a nuevo ciclo histórico en educación organizado en torno a las **“tecnologías de información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento”**.

---

<sup>2</sup> Rosa María Torres (2001), “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”, en *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, UNESCO-Santiago; pp. 429-430

<sup>3</sup> Rosa María Torres (2001), op. cit.; p. 429.

<sup>4</sup> José Joaquín Brunner (2003), *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*, Santiago, Fondo de Cultura Económica; una versión preliminar se encuentra en José Joaquín Brunner (2000), *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Santiago, PREAL, Documentos de Trabajo N°16., [www.preal.org](http://www.preal.org)

Cabe precisar que el autor recién citado no confunde la cuarta revolución con una futura extinción de la escuela y la docencia, sino que examina las fuertes exigencias y las potencialidades para su remodelación. Siendo Brunner un innovador significativo y un “entusiasta tecnológico”, sin embargo, analiza diversas y sugerentes alternativas de inserción de la escuela y la docencia en la nueva escena revolucionaria. Lo propio hace Rosa María Torres, desde distintos marcos conceptuales, cuando apuesta a “una transformación de la profesión docente en el marco de una transformación profunda del orden escolar que incluye a la tecnología como aliada.”

Más adelante se retomará la mirada de futuro. Antes, se anotarán algunas identidades prevalentes en cada una de las fases históricas escogidas.

### **La docencia como apostolado**

La propia Rosa María Torres ha sostenido que el discurso sobre el maestro ha transitado desde “el apostolado” al “protagonismo”. Según ella:

*“La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docentes han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia).”<sup>5</sup>*

Las imágenes citadas, refieren a un origen lejano. En los países de cultura cristiana y en la etapa de fundación de la escuela se configuró una identidad definida como **misionera**, evangelizadora o apostólica<sup>6</sup>, de la cual las Iglesias fueron las principales constructoras.

Con todo, entre los rasgos identitarios sugeridos por Rosa María Torres hay también algunos originalmente asociadas al iluminismo moderno. Los ilustrados europeos y los hispanoamericanos, quizás imitando o queriendo competir con la Iglesia, trataron de constituir a los maestros laicos en portadores de la luz del saber y la razón, que debían combatir a la ignorancia y la superstición con el mismo sentido misionero de quienes predicaban el evangelio cristiano.

### **La docencia como función pública:**

En la etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, el Estado fue el principal constructor externo de identidad. Los docentes encuadrados en las estructuras estatales de enseñanza pública fueron objetivamente definidos como **funcionarios públicos** y terminaron asumiendo esta identidad, la cual frecuentemente se asoció con el referido rasgo de sacerdocio laico.

Refiriéndose a la generación de tradiciones en Europa y particularmente en Francia durante la III República, Eric Hobsbawm alude a “la creación de un equivalente laico de la Iglesia: la educación primaria, imbuida de principios y contenido revolucionarios y

---

<sup>5</sup> Rosa María Torres, *Formación docente: clave de la reforma educativa* (1995), Ponencia presentada en el Seminario “Nuevas formas de aprender y de enseñar: demandas a la formación inicial de docentes”, CIDE, UNESCO/OREALC/UNICEF; Santiago, 6-8 noviembre; p. 4

<sup>6</sup> Guy Avanzini (comp.) (1997), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* (1997), México D.F., Fondo de Cultura Económica

republicanos y dirigida por el equivalente laico de los sacerdotes – o tal vez, dada su pobreza, los frailes- los *instituteurs*<sup>7</sup>

### **La docencia como rol técnico**

En la etapa de la masificación de los sistemas educativos, la identidad colectiva de la gran mayoría de los docentes siguió considerándose como función pública. El Estado siguió operando como el gran asignador de identidad docente, pero también hubo otros agentes intervinientes. La Iglesia siguió postulando una identidad apostólica, aunque cuantitativamente estrechada y cualitativamente debilitada por la secularización y por el avance de la educación pública laica. En otro plano, la formación sistemática y especializada de docentes, contribuyó con creciente fuerza a darles identidad. Más tarde aparecieron los sindicatos u otras organizaciones de docentes también como proponentes de identidad colectiva

La ampliación persistente de la oferta educacional pública llevaba a una tensión permanente entre dos demandas: por una parte, la exigencia de calidad y especificidad, que hacían necesaria una formación inicial, asociada al desarrollo del conocimiento sobre pedagogía y educación; por otra, la necesidad creciente y urgente de multiplicar las aulas y con ello, reclutar nuevos y más maestros. En otras palabras, un dilema entre calidad y cantidad. La solución fue la definición del rol docente como de carácter técnico; es decir, un rol de ejecución o de aplicación, cuyas competencias fueran fácilmente logrables. Este fue el sentido de la primitiva formación especializada de docentes: conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza. Así, la formación inicial de docentes se constituyó en principal constructora de identidad, con el sello de la definición técnica “normalizada” del trabajo de enseñar.

### **La docencia como profesión.**

En la naciente etapa de la educación puesta en la sociedad del conocimiento, la identidad es configurada por diversos agentes sociales e institucionales y también es de auto-construcción. Así, en el mundo de hoy cobra fuerza la identidad profesional de los docentes.

La configuración estatal de la identidad profesional fue muy bien expresada por las recomendaciones de los Ministros de Educación de UNESCO a los Estados miembros, en 1996:

*“i) el dominio de la disciplina que enseñan; su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; iii) el interés manifestado por la educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional.”*

Para materializar esta imagen de la profesión docente, se recomendaba a los gobiernos:

---

<sup>7</sup> Eric Hobsbawm (1983), “La fabricación en serie de tradiciones: Europa 1870-1914”, en Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds. 2002), *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica. Libros de Historia; p. 281. Como referencia, Hobsbawm cita a Georges Duveau (1957), “Les instituteurs”, Paris, Le Seuil.

*“Elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación: adoptar medidas que favorezcan la innovación educativa; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo.”<sup>8</sup>*

La etapa presente es de transición entre la tercera y la cuarta revoluciones educacionales (puente entre la masificación y la etapa de la educación impactada por la globalización, la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación). En esta etapa ya se ha afincado en el discurso internacional sobre educación el concepto del docente como profesional. Por supuesto, es un concepto debatible, en construcción teórica y con variadas formas de implementación, desde el Estado y desde la sociedad civil <sup>9</sup>.

### **Identidades: su acumulación y proyección histórica.**

Los procesos constitutivos de identidad colectiva no son sucesivos y excluyentes entre sí; son procesos de “**continuidad y cambio**” o de “acumulación histórica”. Bien señala Emilio Tenti:

*“... es preciso recordar que todo cambio, por más radical que parezca, se inscribe en un horizonte de continuidad. Las raíces existen aunque no tengamos conciencia de ello. Hay mucha historia muerta que se apodera de lo vivo. Y esta historia está en las cosas de la sociedad (sus recursos, su infraestructura, su sistema de regulaciones, etc.) y está en la mentalidad de los agentes, aunque ellos no tengan conciencia de ello. Es más, la historia es más efectiva cuanto menos conocida es. Por otra parte, no está de más recordar, con Borges, que ‘la tradición es obra del olvido y de la memoria’ y que el propósito de abolir el pasado ya ocurrió en el pasado y – paradójicamente- es una de las pruebas de que el pasado no se puede abolir.”<sup>10</sup>*

Por su parte, la identidad funcionaria persiste en la etapa de la masificación y se debilita, o se redefine, en la etapa última a la que estamos entrando. Algo similar ocurre con la identidad propuesta construida desde el sindicalismo docente. El rol técnico no ha desaparecido al presente, pero se redefine y se subsume en una condición más rica y compleja: la profesional. Siendo la identidad profesional la que tiende a ser predominante, se combina y coexiste con las otras expresiones de identidad.

La combinación de identidades se encuentra al interior de un mismo actor colectivo en escala de cada sistema educacional. Se da también a escala global, ya que hay situaciones nacionales en que todavía son predominantes todas o algunas de las identidades más antiguas. En otros casos nacionales la identidad profesional tiene más fuerza y supera a

---

<sup>8</sup> Oficina Internacional de educación, OIE(1996), *Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra.

<sup>9</sup> Mariano Fernández Enguita (2001), “A la busca de un modelo profesional para la docencia ¿liberal, burocrático o democrático?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 25, OEI., pp. 43- 64

<sup>10</sup> Emilio Tenti Fanfani (2003), “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”, en *Propuesta Educativa*, N° 26, Buenos Aires, FLACSO; p. 67

las anteriores, sin erradicarlas del todo u obligándolas a reconfigurarse o readaptarse a las nuevas circunstancias.

## **EL CASO HISTÓRICO CHILENO:**

### **La importación de la Escuela y los primeros educadores (siglos XVI a XVIII):**

En Chile, como en muchos otros países, religiosos y religiosas hicieron docencia escolar, poniendo a su ejercicio un sello especial asociado a prácticas misioneras o evangelizadoras. En la etapa de temprana implantación de escuelas durante la dominación hispánica, los primeros educadores fueron religiosos aunque también hubo individuos sin formación, contratados por los Cabildos o por la propia Iglesia. No hubo esfuerzos específicos por entregarles una preparación mínima<sup>11</sup> y su desempeño técnico y culturalmente era muy rudimentario. Más allá de la época colonial, la identidad apostólica se prolongó a la etapa de la formación del sistema público de la educación. Hay ejemplos históricos como el encargo del gobierno de Manuel Montt a religiosas francesas para que fundasen la primera escuela normal femenina en Chile (1854), la obra educacional del Vicariato Apostólico de la Araucanía, la variedad de colegios congregacionistas de educación secundaria y otros.

Ya en la época de la masificación, hubo escuelas normales de mujeres en manos de órdenes religiosas, que formaban maestras laicas pero con identidad apostólica<sup>12</sup>. Dentro de un marco de creciente secularismo, las diversas Universidades Católicas existentes en Chile han tratado de imprimir el mismo sello a la formación de docentes para fines del siglo XX y comienzos del XXI.

La docencia como apostolado ha sobrevivido hasta el presente y no ha sido ahogada aunque sí debilitada, por lo que en Chile se ha denominado el Estado Docente, por la notable masificación de la oferta pública de escolaridad y por la creciente secularización de la sociedad chilena. Muchas escuelas de Iglesia han debido enmarcarse en los parámetros institucionales y curriculares de la educación pública y han recurrido a la colaboración de maestros y maestras laicas<sup>13</sup>. Con todo y por ejemplo, un estudio cualitativo en la década de 1980, descubría trazos de la identidad misionera o “pastoral”, en maestras de la educación básica municipal<sup>14</sup>

### **El sistema nacional de educación y los maestros funcionarios (siglos XIX y XX):**

Desde su nacimiento, el Estado chileno se interesó en perfilar y regular los requisitos y desempeños de los maestros, contribuyendo a desarrollar una identidad fundacional que

---

<sup>11</sup> Ruth Aedo.Richmond (2000), *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*, Santiago, Editorial RIL.

<sup>12</sup> Ver el caso de la Escuela Normal Santa Teresa en *Actividades Femeninas en Chile* (1928), Santiago, Imprenta y Litografía La Ilustración; pp. 183-189.

<sup>13</sup> Ver Amanda Labarca (1939), *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria; pp. 8-67; y Fredy Soto Roa (2000), *Historia de la Educación Chilena*, Santiago, Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.; pp. 5-13.

<sup>14</sup> Gabriela López (1988), en *The organization of teacher's practices embedded in Chilean cultural forms*, Ph.D. Thesis, University of Toronto, devela la presencia de tres discursos: el discurso maternal, el discurso de “pasar materia” y el discurso misionero o pastoral en maestras de escuelas públicas municipales.

incluía elementos de la identidad misionera y de una redefinición republicana. Así, el Reglamento para los Maestros de Primeras Letras, de 1813, estatúa que:

*“No podrán ejercer en el territorio de Chile el magisterio de primeras letras ... sin los requisitos de manifestar atestación auténtica de su párroco de haber sido examinado i aprobado en la doctrina cristiana, de rendir una información con tres testigos i citación del procurador del pueblo donde ha de ejercer su ministerio, sobre su patriotismo (que ha de ser decidido y notorio), vida y costumbres i de un informe de la justicia del lugar donde ha residido el interesado.”<sup>15</sup>*

Al mismo tiempo que se exigía del postulante a maestro conocimiento de la doctrina cristiana, patriotismo y costumbres sin tacha, en el mismo Reglamento se demandaba de la sociedad una especial valoración de los que ejercieran magisterio y el Estado le prometía protección:

*“Estos individuos, por la importancia de su ministerio i por el servicio que hacen a la patria, deben ser mirados con toda consideración i honor; por consiguiente, sus personas son de las mas respetables; quedan escentos de todo servicio militar i cargas concejiles, i el Gobierno los tendrá presentes para dispensarles una particular protección.”<sup>16</sup>*

En los hechos, la condición funcionaria de los docentes de la educación pública, se constituyó en la segunda mitad del siglo XIX. Fue reforzada a lo largo del siglo pasado, en asociación con el desarrollo del Estado chileno que, entre otras expresiones, lideró la masificación educacional iniciada en los años 40 y acelerada en los años 60.

En efecto, la organización de un sistema escolar público se inició en lo fundamental hacia 1840 y puede considerarse acabada en las primeras décadas del siglo XX. Se debió principalmente a una iniciativa del Estado, el cual le imprimió tanto su sello centralista, autoritario y burocrático. Así, a la recién nacida Universidad de Chile se le encargó “la superintendencia de la educación pública” y a su Consejo facultades como “mejorar los estudios de todos los ramos de la enseñanza y dictar reglamentos de administración y disciplina para todos los establecimientos”.

Un Reglamento de 1844, le encargaba la dirección de todos los establecimientos de instrucción científica y literaria, como entonces se denominaba a los liceos, “*cierto grado de jurisdicción sobre todos los empleados en la instrucción pública*”, en virtud de lo cual se podía “*reprender, suspender por algún tiempo o pedir al Gobierno la separación de los empleados ineptos, inmorales o que falten en materia grave a sus deberes*”. El mismo Reglamento creaba “*juntas provinciales de educación*” e “*inspecciones de instrucción pública*” y detallaba las obligaciones de los directores de colegios y seminarios y de los maestros de escuela, cuyo control entregaba a las referidas juntas e inspecciones. La moderna práctica de la evaluación docente era prefigurada cuando se encargaba a las inspecciones “*informes periódicos*” que debían hacer “*mención especial de las aptitudes intelectuales y morales de los directores, profesores i maestros*” y recomendar a los individuos que lo merezcan “*por su celo i contracción, i el aprovechamiento de sus alumnos*”<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Ver en Manuel Antonio Ponce (1890), *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*, Santiago, Imprenta Ercilla, p. 410

<sup>16</sup> En Manuel Antonio Ponce (1890), op. cit.; p. 411

<sup>17</sup> Manuel Antonio Ponce, op. cit.; pp.433-434

La Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860<sup>18</sup>, dedicaba todo un Título a los preceptores. Con ello, se abría una larga práctica político-legislativa de identificar, perfilar y normar el ejercicio docente<sup>19</sup>, de la cual el Estatuto Docente de 1991 es la más reciente expresión.

Al comenzar el siglo XX, los maestros y maestras primarios eran empleados de instrucción pública altamente regulados y los docentes de la educación secundaria eran reconocidos como “profesores de Estado”. Dicha condición se prolongó hasta 1980, contribuyendo decisivamente a configurar la identidad funcionaria de los docentes.

### **La “primera profesionalización” y el rol técnico (siglo XX):**

Al intentarse la estructuración del sistema republicano de educación hubo una temprana preocupación por la formación sistemática y especializada de los docentes. Es lo que se ha denominado “la primera profesionalización”<sup>20</sup>, expresada por la fundación de una primera escuela normal en 1842, diversas otras de hombres y de mujeres a fines del siglo XIX y comienzos del XX, y por la temprana fundación, en 1889, de un centro de educación superior, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, para formar profesores secundarios con dominios académico-disciplinarios y pedagógicos<sup>21</sup>.

Ya en 1842 y de un modo muy elemental pero sugerente, el Presidente Bulnes y su Ministro Manuel Montt, quizás si asesorado por Domingo Faustino Sarmiento, afirmaban solemnemente que la instrucción primaria no podría cumplir sus importantes propósitos, “...sin que sea comunicada por maestros idóneos i de conocida moralidad i mediante métodos fáciles, claros i uniformes, que ahorrando tiempo i dificultades, la hagan extensiva a todas las clase de la sociedad.”<sup>22</sup> En este párrafo se compendió toda la matriz de la “primera profesionalización” de los preceptores primarios: “idoneidad” resultante de un proceso sistemático de formación, “moralidad” (exigible como intento de configurar un “sacerdocio republicano”), uso de métodos que ahorren tiempo y dificultades (estandarización eficiente, “normalismo”) y servicio a la progresiva universalización de la instrucción primaria (objetivo que no se alcanzará sin agotar la fase

---

<sup>18</sup> Ver Manuel Antonio Ponce (1890), op. cit.; pp. 7-9 o su reciente reedición en Mario Monsalve (1998), “... i el silencio comenzó a reinar. Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria, 1840-1920”, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas; pp. 213-217

<sup>19</sup> Por ejemplo, el Reglamento General de Escuelas Primarias de 1929, vigente hasta los años 80, establecía para los maestros un conjunto muy amplio de obligaciones y prohibiciones y, en cambio, prácticamente no les reconocía derechos específicos más allá de los derechos generales de los empleados públicos. Además, las referidas leyes y otras posteriores, encuadraban a los docentes en estructuras jerarquizadas (“escalafones” o “plantas”) que representaban distribuciones de poder y responsabilidades diferenciadas y que determinaban las correspondientes distinciones salariales.

<sup>20</sup> María Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez (2000), “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”, *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 26, Santiago, Facultad de Educación de la P. Universidad Católica de Chile; pp. 91-127

<sup>21</sup> Iván Núñez P (2002)., “La formación de docentes. Notas históricas”, en Beatrice Avalos, *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Santiago, Ministerio de Educación. Un relato detallado de los objetivos y contenidos del currículo de formación normalista se encuentra en Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990), *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

<sup>22</sup> Decreto del 18 de enero de 1842 por el cual se dispone “la fundación de una Escuela Normal para la enseñanza e instrucción de las personas que han de dirigir las escuelas primarias en toda la extensión de la República”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I, N° 4, Santiago, agosto de 1852; p. 24



previa de construcción del sistema público de escolarización, cuya primera piedra era justamente la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptores).

Una de las líderes de las escuelas normales de la primera mitad del siglo recién pasado se refería a la formación tradicional de los maestros y maestras con las siguientes palabras:

*“En la Escuela normal tradicional habría deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes, se seguía el método de ‘la palabra normal’. Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa.”*<sup>23</sup>

La definición técnica del trabajo docente no fue resultante sólo de la impronta de la formación inicial. A ella contribuyó la dirección centralizada de la educación pública: detallados programas de enseñanza, prescripciones metodológicas, difusión de textos de estudio, marcos estandarizados de planificación didáctica, supervisión y otros mecanismos.

Un decreto que organizaba el “servicio de inspección de educación primaria”, en 1930, estatúa que los llamados Inspectores de Zona, tendrían las siguientes obligaciones y atribuciones entre otras:

*“Orientarán y uniformarán las prácticas pedagógicas escolares, de acuerdo con las instrucciones que imparta la Dirección de Educación Primaria ... Procurarán que exista unidad de acción en el trabajo escolar y prohibirán estrictamente cualquier ensayo de métodos que no sean autorizados por las autoridades superiores del servicio ... Reunirán, cuando lo estimen necesario ... al cuerpo inspectivo de la zona, a fin de uniformar las prácticas pedagógicas escolares, de acuerdo con las instrucciones recibidas de la Dirección de Educación Primaria ... Darán normas de conducta y de procedimientos al personal, basada en una interpretación de las ideas que inspiren al Gobierno con respecto a su política educacional.”*<sup>24</sup>

Las referidas prescripciones son claramente indicativas de la voluntad estatal de encuadramiento funcionario jerarquizado de los docentes, con sus implicancias de uniformidad técnica y de impedimento al desarrollo de una mínima autonomía profesional.

Así, a mediados del siglo recién pasado, un alto responsable de la educación primaria oficial sostenía que ésta había dejado atrás otras etapas históricas (la de “organización”, quizás equivalente a la expresión chilena de la fase de construcción de los sistemas estatales de educación”, la de “democratización”, quizá equivalente al comienzo de la fase de “masificación”) y entonces entraba a una fase de “racionalización y tecnificación”. En consecuencia, siendo la educación una actividad compleja, quien quiera intervernir en alguna de sus formas, modalidades o aspectos, “... tiene que saber interpretar y utilizar los instrumentos educativos que se dan para el hacer pedagógico,

<sup>23</sup> Eduvigis Muñoz de Ebensperguer (1942), “El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46, Santiago; p. 182.

<sup>24</sup> Decreto N° 4669, de 22 de agosto de 1930, que organiza servicio de inspección de educación primaria, en Ricardo Donoso (1937), *Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública*, Santiago, Imprenta de la Dirección General de Prisiones; p. 582.

*tiene que dominar la técnica de la enseñanza y de la evaluación del trabajo escolar, y tiene que conocer y adecuar las más convenientes formas de organización educativas”*<sup>25</sup>. Interpretar, utilizar instrumentos, hacer pedagógico, dominar la técnica, conocer y adecuar, son conceptos que reflejan bien el rol técnico que se asignaba a los maestros de primaria.

El discurso y la práctica de la formación normalista, si bien empleaba el término “profesional”, en los hechos proponía un rol de ejecutor especializado y eficaz de las normas institucionales y de la didáctica escolar generada desde el Estado y sus círculos especializados. El docente formado en los estándares de la época tendía más a una pedagogía de la homogeneidad que a una pedagogía de la atención a la diversidad, quizás como reflejo de las tendencias del capitalismo industrial. Por otra parte, tendía más a la retención en las aulas que a la calidad de los aprendizajes, en concordancia con la política educacional de la época, que priorizaba la extensión del servicio educacional. En particular, los requerimientos de la expansión de la oferta de enseñanza, obligaban, por una parte, a hacer más rápida la formación inicial y abaratar sus costos, limitándola en duración y calidad, y por otra, a entrenar para “la producción masiva de escolaridad”, en desmedro de la atención a la diversidad.

Entre los procesos de homogeneización cultural y de negación de la diversidad cuyo agente fue el maestro primario chileno, estuvo el esfuerzo de “chilenización” de Tarapacá y particularmente de los niños aymara del altiplano, en el extremo norte del país. Un significativo estudio sobre este proceso, concluye en lo siguiente:

*“ ... el intento de la escuela fiscal primaria por tratar de civilizar a una región con población indígena ... En cada rostro de los niños andinos socializados por la escuela pública se esconde una cosmovisión distinta a la chilena, se oculta un patrimonio, una cultura. Lo importante es que esa cultura, esa cosmovisión, ese patrimonio, esas divinidades andinas, no mueran en el intento civilizatorio de la escuela y de otras instituciones ...”*

Por otra parte, la siguiente referencia contiene lejanos ecos de la tradición apostólica, resignificada como “sacerdocio republicano”

*“La imagen del maestro en la comunidad andina es casi la misma a la de los misioneros en los años de la conquista ... El maestro con sangre en sus oídos, montando en su mula, cruzando cerros nevados a cuatro mil metros de altura, entre bofedales amarillentos y el verde oscuro de las yaretas, acompañado a veces por una pareja de carabineros, con la mente puesta en la comunidad aymara donde le esperan unas piezas de barro y paja brava que deberá transformar en escuela, es la misma que la del predicador que viene con su verdad a civilizar lo que está en la oscuridad, en un acto dramático, que se replica en todo tiempo y sociedad conquistada por el hombre occidental.”*<sup>26</sup>

### **Los profesores secundarios: adelantados en profesionalización.**

---

<sup>25</sup> Salvador Fuentes Vega (1951), “Síntesis histórica de la investigación educacional”, en *Boletín de las Escuelas Experimentales*, Año XXII, N° 10, Santiago, Dirección General de Educación Primaria, Departamento Pedagógico; pp. 20-28

<sup>26</sup> Sergio González Miranda (2002), *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino (1880-1990)*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Arturo Prat; pp.273-274

De nuevo, la definición estatal del rol técnico fue más dura en la educación primaria y más blanda en la educación secundaria. En ésta tuvo prioridad “qué” enseñar, sobre “cómo” hacerlo. La mayor importancia atribuida a los contenidos disciplinarios llevaba a qué a menudo la identidad de los profesores secundarios se expresara más bien como de “físicos”, “geógrafos”, “biólogos” o “filósofos”.

La producción de docentes secundarios fue menos masiva antes de los años 60 del siglo XX, atendiendo a que, a pesar de su relativa expansión, los liceos chilenos todavía eran selectivos y no tendían a universalizarse como lo están haciéndolo a partir de 1990. En consecuencia, el rol del docente secundario fue menos tecnificado y pudo acercarse a un rol profesional.

En efecto, uno de los primeros trabajos de sociología educacional de base empírica en Chile, a fines de la década de 1960, en los hechos identificaba a dichos docentes como “semi-profesionales”<sup>27</sup>. Encuestada una muestra representativa de profesores respecto a como se definían en su calidad de docentes, un 57% se identificaba con el rasgo identitario de “formador de la personalidad” del estudiante”, un 21% con el de “profesional”, un 2% con el de “instructor” y otro 2% con el de “burócrata”. También aparecían los rasgos de “intelectual”, “defensor de su gremio y de su profesión” y de “científico”<sup>28</sup>. Dado que el rasgo de “formador de la personalidad” estaba presente en muy alta proporción en los profesores que se habían formado en la Universidad Católica, el investigador hipotetizaba que esta tendencia pudiera explicarse por la orientación religiosa en esa formación, lo que nos induce a pensar en otra expresión de la supervivencia de la identidad “misionera”. Por otra parte, la identidad “profesional” era alta en los egresados de la Universidad de Chile, estatal y laica, y baja en los egresados de la Universidad Católica.

En la educación secundaria la condición funcionaria era menos fuerte, sea porque en este nivel la educación privada era tan fuerte como la estatal, sea porque la propia educación secundaria estatal era administrada de un modo más académico y menos funcionario y por el carácter más selectivo y menos masivo que ésta tenía. Además, la formación del profesor secundario en Chile se había ubicado tempranamente en la Universidad<sup>29</sup>, lo que facilitaría los avances hacia una identidad profesional.

### **La docencia como “trabajo asalariado” (siglo XX):**

Un tercer ingrediente se sumó a la condición funcionaria y al ejercicio de un rol técnico: el enfoque de la docencia como un “trabajo asalariado”, que tendía a asimilar el ejercicio de la enseñanza con los rasgos comunes a todos los trabajadores de nuestra sociedad. En el contexto del tránsito del Estado oligárquico y excluyente, al llamado Estado benefactor e incluyente, los maestros y profesores presionaron por sus derechos laborales, en alianza con los sectores de obreros y empleados, desarrollaron prácticas tempranas de sindicalismo y en los años sesenta, de intensa movilización y conflicto social, acuñaron

---

<sup>27</sup> Gabriel Gyarmati et. al (1970), *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*, Santiago, Ediciones Nueva Universidad. En los mismos años que este autor realizaba en Chile su trabajo de campo, aparecía de Etzioni, A.(1969), *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*, New York, The Free Press, en el que se acuñaba el concepto de “semi-profesión”, aplicado entre otras a la profesión docente.

<sup>28</sup> Gabriel Gyarmati et. al (1970);

<sup>29</sup> Ver Iván Núñez Prieto (2003), “La situación y las políticas referidas a los docentes de nivel medio”, en Leonor Cariola y otros, *Veinte años de políticas de educación media en Chile*, París, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE; pp. 267-341; ver también Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990), op. cit.

la identidad de “trabajador de la educación”. Esta imagen no fue antagónica sino convergente con la de funcionario estatal y con el desempeño como técnico en las aulas.

En efecto, a pesar de estar constantemente enfrentados con el Estado en torno a sus remuneraciones y condiciones de empleo, los sindicatos magisteriales defendían el llamado “Estado Docente”, en sus rasgos de centralismo, uniformidad y formalismo administrativo<sup>30</sup>. El propio sindicalismo docente legitimaba y se apropiaban de la identidad funcionaria y la compatibilizaba con la identidad de trabajador<sup>31</sup>.

Paradójicamente, en los años 80 del siglo recién pasado, el régimen entonces imperante en su esfuerzo por crear un libre mercado de trabajo docente, quiso romper la asociación entre el status funcionario y la identidad laboral. Tomó varias medidas en este sentido.

Por una parte, en 1974, se creó por ley una organización profesional de los docentes, el Colegio de Profesores, y ordenó la afiliación obligatoria de todos los docentes del sistema escolar a dicha entidad, independientemente del nivel y carácter de su formación. Esta medida estaba destinada a sustraer simbólicamente a los docentes de la convocatoria del sindicalismo –por lo demás prohibido en ese tiempo- y a instalar en cambio la identidad profesional. Pero al no incorporar selectivamente a los profesores con formación inicial de nivel superior, negó de hecho un efectivo carácter profesional de dicho Colegio.

Otra medida que pudo contribuir a la identidad profesional fue la concentración de toda la formación inicial de docentes en instituciones universitarias, desde 1974. Sin embargo, el carácter que asumió la formación superior de profesionales, en el contexto de universidades intervenidas y vigiladas por la dictadura militar y el empobrecimiento de su docencia, no permitió hacer efectiva una formación para una identidad y un desempeño auténticamente profesionales<sup>32</sup>.

La otra medida fue la liquidación de la condición funcionaria de los docentes al traspasarlos de la dependencia del Ministerio de Educación a la contratación con las municipalidades, en calidad contractual de “trabajadores” (sic) sujetos a la legislación laboral común. Las consecuencias subjetivas y prácticas de esta política contribuyen a explicar que, desde mediados de los años 80, haya renacido el sindicalismo docente y se haya intentado sin mucho éxito reponer la identidad de “trabajador de la educación”. La reposición de la identidad profesional a partir de los años 90 ha terminado por encuadrar y oscurecer la subyacente identidad laboral.

### **La construcción de profesionalismo docente (puente entre los siglos XX y XXI):**

No obstante el predominio de la concepción funcionaria y técnica de la enseñanza, durante el siglo recién pasado hubo anticipos fugaces y prematuros de la construcción de la identidad profesional. Fue el caso del movimiento reformista de los maestros primarios en los años 20<sup>33</sup> y el caso de los grupos de profesores secundarios que en los

---

<sup>30</sup> Iván Núñez Prieto (1986), *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

<sup>31</sup> En 1971, por amplia mayoría el Congreso Nacional aprobó una ley que reconocía oficialmente al “Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación”, SUTE, que agrupaba a todo el personal (directivo, docente y administrativo dependiente del Ministerio de Educación). El SUTE, a su turno, era uno de los principales integrantes de la Central Unica de Trabajadores de Chile, CUT. Ese mismo año, en un discurso solemne llamó al Ministro del sector como “el Primer Trabajador de la Educación de Chile”.

<sup>32</sup> Iván Núñez Prieto (2002), *op. cit.*;

<sup>33</sup> Iván Núñez Prieto (1987), *El trabajo docente, dos enfoques históricos*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

años 60 reivindicaron una identidad de profesionales universitarios<sup>34</sup>. En ambos casos fueron iniciativas generadas por los docentes mismos pero que no lograron el respaldo del Estado ni el reconocimiento de la sociedad civil.

En cambio, desde comienzos de los años 90 y hasta el presente, ha sido la política pública la que ha propuesto la profesionalización de los docentes, como componente decisivo de la reforma educacional en curso. Anticipando la citada recomendación de UNESCO de 1996, el gobierno de Chile esbozaba en 1990, las siguientes características del profesionalismo, esbozadas en la fundamentación del proyecto de ley de Estatuto de los Profesionales de la Educación, que se aprobó en 1991:

*“a) dominio apropiado de una competencia técnica, sobre bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior; b) reconocimiento de la sociedad acerca del papel de interés público que cumple la profesión y las consiguientes retribuciones de orden simbólico y material; c) responsabilidad de los miembros de la profesión respecto a su desempeño en el campo que la sociedad les confía; y d) autonomía en el ejercicio de la función, a partir de la confianza en la meta adquirida y en constante perfeccionamiento, dentro del marco de las disposiciones legales y de lo establecido en los proyectos educativos de los respectivos establecimientos”*

35

Además de las implicaciones prácticas del citado Estatuto y de toda la política oficial de “fortalecimiento de la profesión docente”, no es menos importante en el ámbito simbólico y de construcción identitaria, que la ley chilena que regula el ejercicio de la docencia, se denomine Estatuto de los Profesionales de la Educación. No lo es tampoco que, desde 1990, las carreras de formación de docentes culminen en la obtención del grado académico de Licenciado en Educación y del título profesional de Profesor o Educador, integrando el mismo grupo restringido de formaciones de nivel superior o de “pre-grado” que conducen a las certificaciones universitarias más tradicionales y prestigiosas.

Traducido lo anterior a evolución de las identidades colectivas de la docencia, hoy día se ha entrado de lleno a lo que he denominado **“la segunda profesionalización”** del trabajo docente en Chile. Un conjunto de iniciativas estatales en la regulación jurídica del trabajo docente, sus remuneraciones, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, logra avances importantes en este sentido<sup>36</sup>.

Recientemente, esta política ha encontrado eco en la organización gremial representativa de los educadores y se está gestando una inédita alianza estratégica con el Estado para este efecto. Las instituciones formadoras de docentes y entidades de empleadores de docentes están también convergiendo a un mismo gran objetivo de “fortalecimiento de la profesión docente”, en el marco de la reforma educacional en curso.

---

<sup>34</sup> Ana María Cerda, Iván Núñez y María de la Luz Silva (1991), *El sistema escolar y la profesión docente*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE

<sup>35</sup> República de Chile, Secretaría General de la Presidencia, Mensaje N° 43-321, *Mensaje de S. E. El Presidente de la República con el que se inicia un proyecto de ley que establece nuevas normas sobre Estatuto Docente*, Santiago, octubre 15 de 1990.

<sup>36</sup> Iván Núñez Prieto (2004), “El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente”, en Cristián Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Santiago, Editorial Universitaria; pp. 455-517; Alejandra Mizala y Pilar Romaguera, “Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile”, en Cristián Cox, op. cit.; pp. 519-558; y Beatrice Avalos, “La formación de profesores y su desarrollo profesional”, en Cristián Cox, op. cit.; pp. 559-594

En efecto, sobre la base de un creciente (pero todavía inacabado) esfuerzo público de mejoramiento de la condición docente y de su formación, en sucesivos y solemnes acuerdos “protocolos de acuerdo”, en los años 2000 y 2003, la organización gremial de los educadores y el gobierno chileno han sostenido y reafirmado su común compromiso con el “fortalecimiento de la profesión docente” como premisa decisiva de la reforma educacional.

Tras este proceso, se encuentra el giro paulatino de una organización de los docentes que en los hechos se ha comportado como sindicato, a un carácter propiamente profesional. Con esto, el gremio magisterial parece sintonizar con el surgimiento de la identidad colectiva profesional de los docentes, sin que eso signifique abandonar sino reconfigurar su misión de representación de la identidad laboral. Después de todo, los docentes del sistema escolar chileno no son profesionales “de libre ejercicio”, sino profesionales encuadrados en estructuras institucionales como la escuela, el municipio y el sistema nacional de educación.

Algunas de las expresiones de construcción de profesionalismo en Chile actual son las que siguen:

La elaboración del Marco de la Buena Enseñanza, que es un conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes. Este marco, a diferencia de las prescripciones normativas del pasado, está construido en un esfuerzo conjunto de la autoridad ministerial y la profesión docente misma, sobre la doble base de los hallazgos científicos y de la experiencia acumulada de los practicantes<sup>37</sup>.

La adopción de un régimen nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes, según un consenso entre los empleadores municipales, el gremio profesional y el gobierno. En este sistema de laboriosa edificación técnica, tienen destacada participación los pares y puede interpretarse como un esfuerzo de auto-evaluación colectiva, al que se adiciona también la mirada de los administradores y el interés público representado por la conducción ministerial de la educación.<sup>38</sup> I

Un esfuerzo en ciernes para mejorar sustantivamente la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, sustentado en una esperanzadora tendencia de aumento del interés por ingresar a la carrera y una sostenida elevación de los niveles académicos de quienes postulan a ella.

### **La huella de la historia en la identidad profesional en Chile:**

Al presente, la educación escolar chilena está desafiada a insertarse en la sociedad del conocimiento y la globalización, con recurso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (“la cuarta revolución educacional”), pero al mismo tiempo está obligada a enfrentar tareas no cumplidas plenamente en las etapas anteriores en materia de extensión y de perfeccionamiento de la responsabilidad estatal en educación. Esto significa que estamos en una **etapa de transición**, en que la identidad de técnico y funcionario evoluciona rápidamente y sin retorno a identidad profesional. Pero la

---

<sup>37</sup> Es interesante ver este instrumento técnico y simbólico de asignación de identidad profesional construido desde el Estado pero con el consenso de la profesión misma en, <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>

<sup>38</sup> Ver [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl)

profesionalización encuentra algunos obstáculos. Tropezaba con tendencias de rezago como la escasa renovación generacional del cuerpo docente (lo que permite la supervivencia de la perversión burocrática de la identidad funcionaria). Tropezaba también con la incorporación a la enseñanza de personas sin la formación inicial, debido a déficits localizados en el stock de trabajo docente y debido a nuevas empresas de ampliación significativa de la cobertura escolar (la ampliación de la jornada escolar diaria y la obligatoriedad de la educación secundaria), tal como tuvo que hacerse en las fases de construcción del sistema estatal de educación y de su masificación en el siglo pasado.

Todavía importan en Chile requerimientos de masificación y/o universalización, así como sobreviven herencias de la “primera profesionalización” o de la identidad técnico-funcionaria. En las condiciones objetivas y también en la subjetividad de los actuales maestros y maestras, se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado. Como dice Tenti, la historia está en las cosas y “en la mentalidad de los agentes”. Hay huellas de prácticamente todas las identidades históricas, operando en la construcción de la identidad profesional requerida por las presentes condiciones históricas.

Así, por ejemplo, la identidad misionera ha pervivido entre nosotros en las etapas de instalación de los sistemas públicos y de su masificación, aunque se haya debilitado y empequeñecido en la nueva etapa de la globalización. Quizás si los ecos de esta identidad se hayan trasmutado en la permanencia del rasgo “vocación”, que denotan diversas encuestas y estudios cualitativos sobre los profesionales de la educación de hoy <sup>39</sup>.

Al mismo tiempo, se manifiestan las huellas de la identidad funcionaria en un doble sentido. Por una parte, en el compromiso que colectivamente asume la gran mayoría de los docentes de la educación municipalizada, en orden a hacerse cargo y atender a los niños y jóvenes de los sectores más desfavorecidos y por ejercer la responsabilidad pública de educar a todos en las condiciones de aislamiento geográfico, ruralidad extrema, inseguridad urbana y otros contextos difíciles.

Por otra parte, la reminiscencia de la identidad funcionaria se expresa en valores (o disvalores, según se aprecie) como la estabilidad y dificultad para aceptar el riesgo o la incertidumbre, la tendencia a la uniformidad o dificultad para aceptar la diversidad, la dificultad para asumir responsabilidad individual, el formalismo y otros. Un buen reflejo de este substrato de la cultura docente se encuentra en un análisis de las posturas y demandas de la organización representativa de los docentes del sector público que defiende la propiedad del empleo, la carrera docente de tipo “escalar” y la homogeneidad de las remuneraciones, al mismo tiempo que se resiste a reconocer responsabilidades colectivas o grupales propias respecto a problemas educacionales, prefiriendo la atribución de responsabilidades “al modelo”, “al gobierno” o, en un plano más localizado o individual, “al bajo nivel cultural de las familias” y a otros entes o procesos ajenos. Una mezcla de valoración de la uniformidad y del formalismo jurídico se encontraría en la proclividad casi adictiva a la legislación: exigencias permanentes y prioritarias a derogar leyes y reglamentos, a reformarlos o a dictar nuevas y detalladas normativas. Con todo, las prolongaciones de la identidad funcionaria y sus efectos en el colegialismo docente se están debilitando y/o compatibilizándose con la identidad profesional en ascenso.

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

---

<sup>39</sup> Iván Núñez Prieto (2004), “El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente”, en C.Cox, editor (2004), op. cit.; pp. 495-496.

En una visión prospectiva, quizás en el futuro próximo se avance a la construcción de nuevas identidades colectivas. Por ejemplo, pueden considerarse propuestas como la de Henry Giroux que concibe a los docentes como “intelectuales transformativos”, para configurar una radical democracia avanzada<sup>40</sup>. En el otro extremo, la de Robert Reich que, sin referirse específicamente a los docentes del sistema escolar, avizora para una sociedad mundial tecnocrática la categoría de “analistas simbólicos”, entre los que idealmente tendrían derecho a considerarse los educadores escolares<sup>41</sup>.

Sin embargo, parece más potente el enfoque de Andy Hargreaves, que ha estudiado el paso de identidades pre-profesionales de los docentes a la propiamente profesional y ha distinguido fases dentro de esta última<sup>42</sup>. En reciente trabajo, este autor caracteriza a los docentes insertos en la sociedad del conocimiento como “catalizadores” y también como “contrapartes”<sup>43</sup>. En el primer sentido, los identifica como “promotores de aprendizajes cognitivos profundos” y “comprometidos en aprendizaje profesional continuo”. Al mismo tiempo, los concibe “trabajando y aprendiendo en equipos colectivos”, “desarrollando la capacidad para el cambio, el riesgo y la indagación” y “construyendo organizaciones de aprendizaje”.

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

Hargreaves también advierte que los docentes de la sociedad a la que hemos entrado, devienen desgraciadamente en “bajas” (“casualties”), o podríamos decir, “víctimas” de procesos o tendencias de “desprofesionalización” que de todas maneras subyacen en las transformaciones de esta época: debilitamiento de los apoyos a su labor, remuneraciones limitadas, creciente “stress”, restringidas oportunidades para aprender de y con sus colegas, sobrecarga de trabajo y estandarización. Con todo, este autor avizora que:

*“... en los años que vienen, hay reales oportunidades para hacer retroceder las fuerzas de desprofesionalización en la enseñanza, y para que a los docentes les sean acordados y/o desarrollen por sí mismos los tipos de nuevo profesionalismo que son esenciales para una sociedad informacional. Si esto no es sistemáticamente logrado, no es sólo la viabilidad de la enseñanza como profesión la que estará en peligro, sino el éxito futuro de la economía del*

---

<sup>40</sup> Henry A. Giroux (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Editorial Paidós

<sup>41</sup> Robert Reich, *The work of nations* (1992), New York, Random House; *El trabajo de las naciones* (1993), Buenos Aires, Javier Vergara Editor

<sup>42</sup> Andy Hargreaves (2000), “Four ages of professionalism and professional learning”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 6 N° 2, pp. 151-182;

<sup>43</sup> Andy Hargreaves, *Teaching as a paradoxical profession* (s.f.), Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.



*conocimiento y la preservación de la democracia y con ella de la vida pública misma.*<sup>44</sup>

Por otra parte, más cercano para América Latina y Chile, parece el enfoque de Fernández Anguita, que se pregunta desde España en qué consiste en saber específicamente profesional y en qué se diferencia del propio de un operario experto (del técnico de los tempos de la producción masificada de escolarización) o del de un científico. Responde que “*decidir cuál de los procedimientos disponibles es el adecuado para una tarea o para un problema singulares, esto es, realizar un diagnóstico, es lo que podemos llamar conocimiento profesional*”, agregando que:

*“... si algo puede hacer de los docentes una profesión en sentido estricto, es lo que hemos denominado conocimiento profesional, esa capacidad diagnóstica de encontrar las formas de aprendizaje y enseñanza para diferentes problemas e individuos. ¿De dónde vienen los diferentes problemas? De la variación y diversidad de los objetivos de la educación. ¿Y los diferentes individuos? De la creciente diversidad social y del acceso de nuevos grupos a los distintos niveles y ramas escolares. La diversidad ha inundado de forma ruidosa a la escuela y amenaza con desbordarla.”*<sup>45</sup>

Fernández Anguita advierte también respecto a una expresión del rezago que está afectando la plena y consecuente adopción de la identidad profesional:

*“No deja de ser chocante, sin embargo, que muchos docentes rechacen hoy hacer frente a esa diversidad, pidiendo su supresión o que lidien con ella otros grupos profesionales. Esta negativa a afrontar todo lo que se aparte de la norma – generalmente planteada en nombre de una concepción limitada y restrictiva de la profesionalidad – del caso típico del alumno típico en las circunstancias típicas, provoca de hecho la entrada en la escuela de otras profesiones (psicólogos, trabajadores sociales, educadores de calle ...) o produce la diferenciación interna de la propia profesión, con el posible desenlace de que terminen por desgajarse otros grupos profesionales (orientadores, profesores de educación compensatoria, educadores sociales ...)”*<sup>46</sup>

### **Un colofón para Chile:**

En el contexto de los países desarrollados, paradójicamente, se viene denunciando la “desprofesionalización de los docentes”, tal como lo alude Heargreaves y muchos otros intelectuales de la corriente de la “pedagogía crítica”<sup>47</sup>. Es cierto que los efectos de las políticas públicas de privatización han llevado hacia allá, al mismo tiempo que han implantado estrategias de control y estandarización sobre los docentes.

Pero en América Latina y en Chile, nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. Pudo haber procesos distintos de desarrollo de la identidad funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “trabajador de la educación”, asociados a la

---

<sup>44</sup> Andy Heargreaves (s.f.), op. cit.; p.17

<sup>45</sup> Mariano Fernández Anguita (2001); op. cit.; p. 59

<sup>46</sup> Mariano Fernández Anguita (2001); op. cit.; p. 61

<sup>47</sup> Por ejemplo, Michael Apple (1987), en *Educación y poder*, Barcelona, Editorial Paidós y MEC; pp. 152-164, habla de “descualificación” y de “control técnico” sobre el trabajo de los maestros.

prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación. La implantación, más o menos avanzada, de modelos neo-liberales y de formas abigarradas de descentralización han debilitado estas últimas propuestas identitarias, en distintas formas y grados según los casos nacionales, sin que se observe una tendencia sólida de sustitución por la identidad profesional.

En el peculiar caso de Chile, el problema identitario no ha sido de “desprofesionalización”. La profesionalización apenas se esbozaba antes de 1980. En cambio, desde 1990, la política pública, aunque incluye componentes de descentralización y de prácticas de mercado, ha sido consistente en proponer condiciones objetivas de construcción o “fortalecimiento del profesionalismo docente”. La discusión aquí no es cómo se recupera una identidad perdida, a menos que se desee revivir la periclitada identidad funcionaria y técnica. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen. Capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de un set de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles, alerta hacia la diversidad y las emergencias, junto a sólidas capacidades afectivas y relacionales, parecen rasgos indispensables del efectivo profesionalismo en construcción para “la cuarta revolución educacional.”.