

*Análisis de las demandas y organizaciones docentes a la luz de tres  
reformas educativas críticas en Chile  
durante los siglos XX y XXI*

*Stephanie Candia Parra*  
*Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra*

### Resumen

---

En este artículo se hace referencia a tres hitos en las reformas educativas de Chile para estudiar, a través de ellas, las demandas docentes y las respuestas obtenidas desde el Estado. A partir de este estudio histórico, se observa una gran deficiencia en la construcción de políticas educativas cuando no se hace parte de ellas a los profesores y profesoras del país. En el análisis, un largo listado de desconfianzas y errores en la aplicación de medidas para mejorar las condiciones laborales de los maestros explica las condiciones actuales del magisterio y su incansable lucha por las antiguas demandas económicas y pedagógicas. Para finalizar, se presentan algunas propuestas que podrían mejorar no sólo la condición actual del trabajo docente, sino también la calidad educacional y nuestro que hacer en pos de la construcción de una nueva sociedad.

**Palabras clave:** reformas educativas; demandas docentes; políticas educativas.

---

### Abstract

---

This article refers to three milestones in Chile 's educational reforms to study, through them, teachers' demands and the answers obtained from the State. From this historical study, a great deficiency in the construction of educational policies is observed when the teachers of the country are not part of them. In the analysis, a long list of mistrust and errors in the application of measures to improve the working conditions of teachers explains the current conditions of teachers and their tireless struggle for the old economic and pedagogical demands. Finally, we present some proposals that could improve not only the current status of teaching work, but also the quality of education and what to do in order to build a new society.

**Keywords:** educational reforms; educational demands; educational policies

---

**Stephanie Candia Parra** es Licenciada en Ciencias Biológicas por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Licenciada en Educación, profesora y Magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente se desempeña como profesora en el Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra.

Correo electrónico: [sncandia@gmail.com](mailto:sncandia@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

En Chile, el día 23 de julio del 2015 se aprobó, por 65 votos, la legislación del proyecto de Carrera Profesional Docente diseñada por el Gobierno de Michelle Bachelet. Esto, a pesar de la paralización de más de 50 días de los profesores y profesoras que se negaban a aceptar la nueva política que, según sus propias declaraciones, fue construida a espaldas del magisterio.

Hoy, el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) o Ley 20.903, es un hecho y en el mes de agosto del año recién pasado todos los y las<sup>1</sup> docentes del país, que trabajan en establecimientos municipales, fueron encasillados en algún tramo de la Carrera.

Ante esta realidad, las posiciones con respecto a la nueva ley docente son diversas; por una parte, los defensores del SDPD, esgrimen que servirá para profesionalizar la carrera, aumentar los salarios y la valoración de los docentes e incluso, aumentar los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, los detractores de la medida argumentan que la ley fue pensada y estructurada a espaldas de los docentes, que no mejorará la educación de los estudiantes y, lo más importante, que no recoge todas las demandas que, históricamente, han levantado los maestros en torno a su trabajo.

¿Cuáles son estas demandas históricas? ¿En qué contextos se han levantado? ¿Cuáles han sido las respuestas obtenidas desde el Estado?

En el presente artículo se intentará dar respuestas a estas preguntas, a partir de un análisis histórico de las demandas y organizaciones docentes a la luz de tres reformulaciones críticas a las políticas educativas en Chile entre los siglos XX y XXI.

## ANTECEDENTES

### Contexto docente a inicios del siglo XX

A principios del siglo pasado, el cuerpo docente se constituía de manera muy diversa. La mayoría de los profesores que trabajaban en la enseñanza elemental se habían formado en las Escuelas Normales con cinco años de estudios post-primarios y “aproximadamente la mitad de los docentes de los Liceos secundarios recibía su formación científica y profesional en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, con cuatro años de estudios superiores”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> En adelante se utilizará “los” para referirse a ambos géneros.

<sup>2</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio Setenta años de Historia: 1900-1970* (Santiago: PIIE, 1986), pp. 25-26.

Sin embargo, existían también los maestros que no habían recibido formación pedagógica alguna, ya que “sólo en la enseñanza primaria había exigencias de exámenes y cursos para los legos con cierta antigüedad”<sup>3</sup>.

En la época, la mayoría de los docentes eran catalogados como funcionarios públicos debido a la gran cantidad de escuelas y liceos estatales que superaban, ampliamente, a los privados.

Respecto de su desarrollo laboral y “a pesar de ciertas leyes sobre escalafón, quedaban sujetos a las influencias políticas para el ingreso, para la movilidad horizontal y para los ascensos en el servicio educacional. Carecían de seguridad social, salvo el derecho a jubilación, al cumplir treinta años de función”<sup>4</sup>, lo que los hacía un grupo bastante vulnerable.

En relación al salario, se reflejaba “la baja consideración social en que se les tenía”<sup>5</sup> y, además, sufrían la demora de meses en el pago de sus remuneraciones.

Para terminar de contextualizar la situación docente de principios de siglo, “se sumaba el autoritarismo ejercido por los jefes de la educación, que generaba sumisión, pasividad y rutinarismo entre los docentes”<sup>6</sup>. Así como también, “escasez de material de enseñanza, pobreza extrema de los alumnos primarios, locales escolares inadecuados y, sobre todo, el drama de los maestros rurales”<sup>7</sup>.

A la luz de este contexto histórico y material, se formaron diversas organizaciones docentes de carácter mutualista que tenían como objetivo “el desarrollo de la sociabilidad y la ayuda mutua del magisterio”<sup>8</sup>, como la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (SPIP), la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP), la Asociación de Educación Nacional (AEN) cuyos objetivos e integrantes serán más cercanos a la academia, y la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (FPIP) que logra tener representatividad nacional y que “incorpora elementos más jóvenes, políticamente más avanzados y menos comprometidos con las autoridades del servicio educacional”<sup>9</sup>.

Estas agrupaciones lograron unirse en pos de oponerse a la desvalorización de los salarios y al no pago de una gratificación mensual logrando, en agosto de 1918, “la primera huelga docente en Chile y en América”<sup>10</sup>. El gobierno procedió

<sup>3</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 26.

<sup>4</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 26.

<sup>5</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 26.

<sup>6</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 27.

<sup>7</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 27.

<sup>8</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 27.

<sup>9</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 33.

<sup>10</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 35.

cautelosamente, “acepta meditaciones, hace gestiones ante los grupos parlamentarios y elude la adopción de medidas represivas”<sup>11</sup>.

Este primer esbozo de masificación magisterial sentará las bases para los movimientos posteriores que mutarán desde mutuales reivindicativas, a organizaciones sindicales con claras intenciones de influir en lo político-educacional.

## ORGANIZACIONES DOCENTES A LA LUZ DE REFORMAS EDUCATIVAS

### Ley de Educación Primaria Obligatoria y surgimiento de la AGP

En agosto de 1920 se dictó la Ley de Educación Primaria Obligatoria. Su objetivo principal fue universalizar la educación primaria, es decir, asegurarse de que todos los niños y niñas de Chile asistieran a la escuela para formarse en la educación primaria de manera gratuita. Además, “reorganizó el servicio de educación primaria estatal y entregó su dirección a un Consejo nombrado políticamente por las ramas del Congreso Nacional. [...], estableció Juntas Comunales de Educación [...] y modificó los escalafones del personal de la enseñanza elemental”<sup>12</sup>. El propósito era mejorar la situación económica y profesional de los docentes. Sin embargo, “la clasificación que hizo el Consejo de Educación Primaria [...] fue objetada por los maestros por interpretar erróneamente la legislación y por perjudicarlos abiertamente”<sup>13</sup>.

El principal argumento, sostenía que los docentes habían sido designados a escalafones de 2° y 3° clase, dejando vacía la 1° pues, según las autoridades, era necesario rendir primero un examen que comprobara eficiencia.

De esta manera, se organiza en 1921, un Comité Unido del Magisterio al que asisten representantes de las diversas organizaciones existentes.

A la lucha por la reclasificación docente, se suma en 1922, “el habitual retraso en el pago de los emolumentos (que) ese año se prolongó hasta junio, provocando una situación intolerable, que derivaría en una nueva huelga de maestros”<sup>14</sup>, que duraría desde el lunes 26 al miércoles 28 del mes.

El magisterio había logrado la ayuda de organizaciones obreras e incluso del “personal del ejército y policía en retiro que también estaban impagos. [...]. El paro aceleró los esfuerzos por resolver el problema de los sueldos insolutos, dejó pendiente el problema de la clasificación, permitió demostrar la solidaridad obrera. [...]. Pero su

<sup>11</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 36.

<sup>12</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 47.

<sup>13</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 47.

<sup>14</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 49.

principal fruto fue el impulso a la creación de un organismo sindical unitario”<sup>15</sup>. Al terminar el año, se funda la Asociación General de Profesores de Chile (AGP).

Lo que comenzó, a simple vista, como una movilización más de docentes indignados ante asuntos económicos y reivindicativos, terminó siendo la primera “organización sindical docente y prolongará su acción hasta 1935”<sup>16</sup>.

Dentro de sus mayores logros, está el de ser capaz de sumar a la organización – que en aquella época se constituía principalmente por los maestros primarios –, a los docentes secundarios e incluso a los universitarios. “Más aún, puede decirse que formó parte de la corriente latinoamericanista de estudiantes, intelectuales y educadores de avanzada y que, en sus intentos de transformar la educación chilena, logró un reconocimiento internacional”<sup>17</sup>. Así el panorama, la AGP logra levantar al magisterio chileno y lo sitúa en un lugar fundamental de la historia reciente del profesorado.

Si bien sus demandas comienzan con la movilización por el rechazo al encasillamiento y el retraso en el pago de las remuneraciones, logran crecer políticamente y pedagógicamente al punto de levantar, de facto, el primer sindicato del magisterio. En su primer programa proponen y demandan lo siguiente:

Pedir una remuneración económica de acuerdo a las necesidades del personal y esfuerzo que éste desarrolla; estudiar proyectos sobre seguros de vida; reemplazo de los exámenes exigidos durante la carrera por cursos de perfeccionamiento; representación de los maestros en el Consejo de Educación y en las Juntas Comunales; reformas a la enseñanza; insistir en la reclasificación del personal; fundar un periódico quincenal; intercambio profesional con los demás países americanos; fundar hogar (sic) sociales; recomendar la creación de centros culturales, literarios, musicales y deportivos del profesorado; establecimiento de casas de salud en campos, cordilleras o costa; solicitar facilidades para la adquisición de viviendas, etc.<sup>18</sup>.

Como se puede apreciar en la cita anterior, la Asociación logra superar la demanda económica del profesorado y suma a su objetivo la conformación de una organización docente empoderada de su rol político, educativo y social. “Hay en la Asociación un sentimiento de fraternidad y de pertenencia muy fuerte”<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 50.

<sup>16</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 46.

<sup>17</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 46.

<sup>18</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 53.

<sup>19</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 56.

Realizan con regularidad las Convenciones Generales que la dotan de una gran y participativa vida política interna. Esto mismo genera que las dirigencias sean renovadas anualmente, entregándoles un carácter democrático y colectivo. Fundan el periódico *Nuevos Rumbos* que informa sistemáticamente sobre el quehacer político-docente y que, además “abunda en expresiones literarias de los maestros [...]. También trae numerosos textos de escritores de renombre mundial o de escritores chilenos de vanguardia”<sup>20</sup>.

Además, para alcanzar sus propósitos político-educativos, “la AGP buscará las más estrechas relaciones con el campo obrero”<sup>21</sup>, generando acciones solidarias que puedan desembocar en “una reforma educacional orientada a servir mejor a los hijos de las clases populares”<sup>22</sup>. Al respecto, en 1925, llevan a cabo una “lucha por la reforma integral del sistema educativo”<sup>23</sup>. Se trata de un proyecto colectivo sustentado en largas y permanentes discusiones y que, a diferencia de otras propuestas, fue llevada y difundida en todos los sectores sociales.

El proyecto reformista de la AGP se singulariza por lo comprensivo de sus alcances, por la radicalidad de muchas de sus proposiciones, pero, por sobre todo, por el escenario en que se proyecta y por las amenazas sociales que se convocan para su realización<sup>24</sup>.

En efecto, era tal la radicalidad de la reforma propuesta por la Asociación que se enfrentan, en 1926, en un debate con el resto de los sectores educacionales donde, por mayoría, pierden su apuesta. Sin embargo, sus argumentos eran de tal peso, que logran llegar a un consenso.

Al año siguiente comienza el gobierno autoritario de Ibáñez, quien se muestra como aliado de las fuerzas jóvenes militares con las que, curiosamente, la AGP tenía vinculaciones (generadas a la luz de las luchas económicas reivindicativas), por consecuencia, la Asociación cuenta con el apoyo del Presidente. En 1927 se presenta al país el proyecto de reforma educacional propuesto por la AGP, casi sin modificaciones. “Ibáñez invita a los dirigentes de la Asociación a responsabilizarse de la implementación del proyecto”<sup>25</sup>, por lo que durante muchos meses, los profesores de la AGP se dedican

---

<sup>20</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 66.

<sup>21</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 55.

<sup>22</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 55.

<sup>23</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 66.

<sup>24</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 67.

<sup>25</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 67.

a “estudiar, promover, ejecutar y defender la reforma”<sup>26</sup>. Sin embargo, en septiembre de 1928, Ibáñez le da la espalda al proyecto de la Asociación y, por el contrario, “la paralizó, disolvió la AGP y cerró sus locales, exoneró a varias decenas de sus dirigentes y a algunos los relegó a lugares lejanos o inhóspitos; otros debieron salir del país”<sup>27</sup>.

De esta manera, el gobierno de Ibáñez traiciona al magisterio, en uno de los capítulos más tristes e injustos de la organización docente chilena. De ahí en adelante, “se hizo todo lo posible por impedir la reorganización del cuerpo docente mediante el restablecimiento del verticalismo de las autoridades, severos reglamentos disciplinarios, contracción obligatoria al estudio de cuestiones técnicas, etc.”<sup>28</sup>. La contrarreforma había triunfado.

Luego de la derrota de Ibáñez, en 1931, la AGP se reagrupa. Sin embargo, no está exenta de discusiones internas, giros políticos y quiebres. Finalmente, en mayo de 1935 y “con el acuerdo de formar la Unión de Profesores de Chile”<sup>29</sup>, se acaba definitivamente la historia de la Asociación General de Profesores de Chile.

### La reforma educacional de Frei Montalva y las organizaciones docentes

Durante el período comprendido entre 1935 y 1970 las organizaciones docentes pasan por distintos grados de unidad y diferenciación. A comienzos del período se funda la Unión de Profesores de Chile y “aunque en los primeros años logró un grado importante de unidad y representatividad, la UPCH se vio limitada”<sup>30</sup> principalmente por los márgenes políticos y sociales que se vivían en aquella época. Así, “hacia 1943, se había extremado la tendencia diferenciadora”<sup>31</sup> en el magisterio.

Dentro de los factores que contribuyeron a la separación de las organizaciones docentes, se encuentran las diferencias en cuanto a dependencias administrativas, regímenes de remuneración y trabajo, niveles de formación profesional diferentes, desconfianzas producidas entre los docentes como consecuencia e intereses político-partidistas<sup>32</sup>.

Luego de variadas discusiones “se llegó finalmente a una fórmula conciliatoria que trató de avanzar a una integración respetando los intereses y realidades

---

<sup>26</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 69.

<sup>27</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, pp. 69-70.

<sup>28</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 70.

<sup>29</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 86.

<sup>30</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 112.

<sup>31</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 113.

<sup>32</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*.

particularistas”<sup>33</sup>. Así, en junio de 1944, se funda la Federación de Educadores de Chile (FEDECH).

Parte de los objetivos de la FEDECH eran: defender la cultura y la democracia, contribuir al progreso de la educación, defender los derechos del magisterio y crear una conciencia gremial en todos los educadores<sup>34</sup>.

Dentro de la FEDECH se agrupaban distintas organizaciones docentes que, durante el período, se dedicaron a generar análisis críticos del sistema y del proceso educativo relacionándolos “a los rasgos estructurales de la sociedad chilena, a los esquemas políticos imperantes y a los programas gubernamentales globales en cada etapa”<sup>35</sup>, superando así las consideraciones puramente técnicas de la educación.

En 1965, el Presidente Eduardo Frei Montalva impulsa una Reforma Educacional de grandes dimensiones. La reacción de las organizaciones docentes fue variada y compleja. “En principio ellas no se opusieron a una reforma de carácter global”<sup>36</sup>, pero tampoco se adhirieron completamente. Su participación “podría definirse como de neutralidad y de vigilancia crítica”<sup>37</sup>.

Dentro de los aspectos que las organizaciones del magisterio critican se encuentran<sup>38</sup>:

- La desvinculación de la reforma con la realidad económico-social, política y educacional del país; se necesitan cambios estructurales.
- El carácter y la estrategia; señalan que no sería una reforma sino un grupo de medidas de política educacional.
- Falta de fundamentación filosófica, de principios, fines y objetivos.
- Sectarismo proselitista y falta de participación del magisterio.

A pesar de estas críticas, los representantes gremiales participan en algún grado de la conducción de la reforma. Sin embargo, “tienen una conducta ambigua. No se oponen frontalmente. A menudo se abstienen de votar, otras veces prestan su asentimiento en general y hacen observaciones puntuales. Esta conducta ha servido para que publicistas de la reforma pudieran decir que ésta contó con la colaboración del gremio”<sup>39</sup>.

---

<sup>33</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 114.

<sup>34</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*.

<sup>35</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 143.

<sup>36</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 179.

<sup>37</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 180.

<sup>38</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*.

<sup>39</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*.

Aún con la desordenada y dudativa participación de los docentes, se negociaron algunos acuerdos largamente demandados por el profesorado; elevación y reajuste de:

las remuneraciones durante cuatro años, la fundación del CPEIP – en cuyo Consejo Directivo hubo representación de las organizaciones gremiales – y la creación del Servicio de Bienestar del Magisterio – organismo que sería dirigido democráticamente por los propios maestros”<sup>40</sup>.

Según Núñez<sup>41</sup>, parte de esta ambigüedad presentada por el magisterio, se debe a la falta de un sólido proyecto educativo propio que pudiera haberse levantado como alternativa al proyecto oficial. A partir de 1967 se intenta buscar un enfoque alternativo.

Así es como en junio de ese año “tuvo lugar en Santiago, la VI Convención Nacional de la Sociedad Nacional de Profesores”<sup>42</sup>. En esta Convención se resuelve que la Reforma de Frei Montalva debía apuntar al Sistema Nacional de Educación, así como poner a los niños y jóvenes en el centro de la discusión. Además, respecto de los derechos de los trabajadores de la educación, la SONAP acuerda “Movilización Nacional por el respeto a los antecedentes profesionales de los educadores y el estudio de un Escalafón Docente”<sup>43</sup>, así como un reajuste al sueldo de los maestros, una asignación por perfeccionamiento y la lucha por el Sindicato Único de Trabajadores de Chile.

A fines de 1967, el Ministro de Hacienda, presenta un proyecto de Ley que reajustaba los sueldos en un 15%, muy por debajo del alza del costo de la vida. La Central Unitaria de Trabajadores convoca a un paro nacional para el 23 de noviembre, donde “la represión policial dejó siete trabajadores muertos”<sup>44</sup>. En febrero de 1968 se presenta un nuevo proyecto de reajustes donde el sector más castigado nuevamente es el profesorado.

“Una Conferencia Nacional de Dirigentes, convocada por la FEDECH con delegados de todo el país, acordó realizar un paro por 48 horas”<sup>45</sup> argumentando la creación de nuevas plazas para profesores recién egresados, la ampliación de matrícula para 7° y 8° básico y la creación de planta de personal paradocente entre otras cosas.

---

<sup>40</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*, p. 181.

<sup>41</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio*.

<sup>42</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio chileno* (Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile A.G, 2004).

<sup>43</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 155.

<sup>44</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 155.

<sup>45</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 157.

“Pararon 50 mil profesores”<sup>46</sup>, que junto a trabajadores de otros rubros “totalizaban 200 mil huelguistas”<sup>47</sup>. Al tiempo, los padres y apoderados apoyaban el movimiento, así como también los universitarios, mineros, obreros y empleados. Se logra, en mayo de ese año, la elevación del reajuste, además del cobro íntegro del sueldo por los días que duró la huelga. A ojos de los maestros de Chile, la Reforma Educacional de Frei Montalva dejó mucho que desear.

En 1969, junto al inicio de una nueva campaña presidencial, se lleva a cabo la unificación y ampliación del gremio del magisterio. “La FEDECH había jugado una fructífera e importante labor. [...]. (Sin embargo), se planteaba la necesidad de dar un paso trascendente y asumir la creación de un organismo que aglutinara a quienes trabajaban en la educación”<sup>48</sup>.

## ORGANIZACIONES DOCENTES ENTRE REFORMAS

### El Sindicato Único de Trabajadores de la Educación y la Educación Nacional Unificada

“Entre el 16 y el 19 de julio de 1970 se llevó a cabo la Asamblea Constituyente del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE)”<sup>49</sup>, transformándose en la organización que las fuerzas docentes anhelaban para alcanzar la unidad y la masividad.

Durante ese año, se vivía un ambiente políticamente tenso debido a las elecciones presidenciales. Luego de una estrecha votación, “el 24 de octubre de 1970, el Congreso Pleno por 153 votos contra 35 y 7 nulos, designó a Salvador Allende Presidente de la República por el período 1970-1976”<sup>50</sup>.

El SUTE parecía compartir el lineamiento de las políticas presidenciales y viceversa.

La inserción del SUTE en la estructura del Gobierno – a partir de la designación del educador Mario Astorga Gutiérrez como Ministro de Educación – [...] y el posterior reconocimiento legal del Sindicato Único, elevaron a un nivel no visto antes, la participación de los trabajadores de la educación en la determinación de los rumbos de la enseñanza<sup>51</sup>.

---

<sup>46</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 158.

<sup>47</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 158.

<sup>48</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 167.

<sup>49</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 171.

<sup>50</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 175.

<sup>51</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 176.

Los docentes comenzaban a alcanzar beneficios sociales y económicos sin huelgas de por medio.

Salvador Allende denomina a 1971 como el año de la democratización educacional y propone:

plena autoridad administrativa y técnica a los consejos de profesores, convertidos en consejos de trabajadores de la educación; formación en cada establecimiento de los consejos de comunidad escolar [...], para preocuparse de la marcha general del establecimiento y de sus relaciones con la comunidad respectiva<sup>52</sup>.

De esta manera, durante el inicio del año escolar, el Ministerio de Educación en conjunto con el SUTE elaboran y envían a todos los trabajadores de la educación del país “un documento básico de discusión para iniciar la primera etapa en la formulación de la Nueva Política Educacional”<sup>53</sup>.

A pesar de las mejoras educativas durante ese año, continuaron generándose enfrentamientos políticos con los sectores de oposición al Gobierno. En 1972 se llevaron a cabo variados intentos por desestabilizar a Allende, incluso por parte de los medios de comunicación controlados por la derecha chilena.

En febrero de 1973 se publica el Informe sobre la Escuela Nacional Unificada (ENU). Un proyecto de cuatro años con carácter de ensayo y que plantea la reformulación de la educación “clasista e individualista [...] (que) sigue promoviendo una ideología capitalista anacrónica”<sup>54</sup> y el término de “un sistema educacional diseñado para reproducir la sociedad de clases y su consiguiente sistema de dominación de las mayorías por las minorías y de explotación del hombre por el hombre”<sup>55</sup>.

A partir de las intenciones publicadas en el Informe, se desencadena “una campaña sistemática de radio y prensa [...] convirtiendo a la ENU en el punto neurálgico de la situación política chilena”<sup>56</sup>.

Meses después, se incrementaron los paros y marchas estudiantiles, los enfrentamientos con la policía e incluso los ataques contra La Moneda. El objetivo era parar el proyecto de la ENU. A esta tarea se suma la Iglesia y las Fuerzas Armadas.

---

<sup>52</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 178.

<sup>53</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 178.

<sup>54</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 194.

<sup>55</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 194.

<sup>56</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 194.

El 11 de septiembre de 1973 fue bombardeada e incendiada La Moneda, con este hecho no sólo se termina la ENU y el SUTE, sino que también el único gobierno socialista que ha visto la luz en Chile.

### La dictadura, el Colegio de Profesores y la AGECH

Durante los casi 17 años que duró la dictadura militar en Chile, “el magisterio fue uno de los gremios más violentamente reprimidos”<sup>57</sup>. Según consta en el Informe Rettig, “se ha podido establecer un total de 103 profesores víctimas del terrorismo de Estado: 58 ejecutados y 45 detenidos desaparecidos. [...]. Durante los años 1973 y 1974 la Junta Militar llevó adelante una política de control y “depuración” del magisterio, con el fin de erradicar del profesorado y de la educación cualquier manifestación política”<sup>58</sup>.

De inmediato se adoptaron medidas para llevar a cabo este objetivo; exoneraciones masivas de maestros, suspensión de actividades docentes, control de los establecimientos educacionales y eliminación de organizaciones estudiantiles y de los centros de padres y apoderados. “En los cinco primeros meses de la dictadura fueron echados a la calle 26.000 trabajadores de la educación”<sup>59</sup>. Mientras se desmantelaba la educación y sus trabajadores, se incurría en una grave disminución real de los sueldos del profesorado y se levantaba, mediante Decreto Ley, el Colegio de Profesores de Chile (COPROCHI).

El COPROCHI se inaugura en 1975, a partir de la intervención de la Junta Militar quienes designan a los encargados provinciales, regionales y nacionales. Cualquier docente que no quisiera ingresar al Colegio, sería denunciado a la justicia “por ejercicio ilegal de la profesión”<sup>60</sup>. En 1977 se informa que los inscritos en los registros del Colegio alcanzaban a 76.551 docentes.

En marzo de 1978, Pinochet aprueba el proyecto de la carrera docente para el magisterio, prometiendo, entre otras cosas, el mejoramiento de las remuneraciones de los docentes. Al respecto, variadas fueron las cartas que se hicieron llegar a la prensa nacional pidiendo información sobre la carrera docente ya que ésta habría sido construida entre el Gobierno y los dirigentes del COPROCHI, quienes a su vez, eran elegidos también por la Junta Militar. A pesar de los reiterados reclamos del

---

<sup>57</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 206.

<sup>58</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 206.

<sup>59</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 209.

<sup>60</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 221.

profesorado, a fines de ese año se procede al encasillamiento de cerca de 90.000 profesores y se emite el Decreto Supremo de Educación n° 1.191 que reglamenta la Carrera Docente<sup>61</sup>.

En junio de 1980 se reglamentó, mediante el Decreto con Fuerza de Ley n°1-3063, la municipalización de escuelas y liceos. “Ese DFL, que posibilitó el traspaso de los establecimientos educacionales fiscales a la administración municipal, borró de una plumada todo lo referente a la Carrera Docente, pues los profesores traspasados debían abandonar el régimen de funcionario público y pasar a la condición de trabajador del sector privado”<sup>62</sup>. Además, se aprueba una nueva Constitución Política.

Durante este escenario de crisis político-económica, represión y violaciones a los DD.HH, se reagrupa un sector del magisterio que se mantenía muy atento a la situación de los trabajadores de la educación, dando origen a la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH). El objetivo de la Asociación fue madurar y continuar las ideas del SUTE que se mantenían presentes, sobre todo en momentos en que se hacía urgente enfrentar el régimen dictatorial y la nula participación real de los docentes en el Colegio de Profesores.

La AGECH se funda el 27 de noviembre de 1981 y consigue la personalidad jurídica el 10 de diciembre del mismo año. Los puntos centrales de sus reivindicaciones laborales fueron:

la creación de una propuesta (de) un Estatuto de la Profesión Docente, lograr una adecuada Estabilidad Funcionaria y alcanzar una Escala de Remuneraciones Docente que reconozca antigüedad y mérito docente”, y en cuanto a sus propuestas educacionales, “reivindicaron la definición de un Plan Nacional de Desarrollo [...] que entendiera la educación y la enseñanza como un proceso permanente [...] y que considerara, exigiera y habilitara instancias concretas de evaluación, crítica y perfeccionamiento de todo el pueblo<sup>63</sup>.

Además, durante dos años, se hicieron parte de las innumerables denuncias contra la municipalización, acusando “despidos masivos de docentes, adulteración de contratos, reducción de vacaciones, alargue de la jornada de trabajo a más de 30 horas semanales y eliminación de la escala de sueldos”<sup>64</sup>. El accionar de la AGECH, liderada

---

<sup>61</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 225.

<sup>62</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 228.

<sup>63</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 228.

<sup>64</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 239.

por Jorge Pavez, “se caracterizó por su participación en los movimientos más generales de protesta nacional y su constante colaboración y solidaridad hacia el resto de las organizaciones de trabajadores y de resistencia a la dictadura militar”<sup>65</sup>.

A fines de 1985 se realizaron las primeras elecciones democráticas del Colegio de Profesores y “los resultados arrojaron un arrollador triunfo para la oposición. [...]. El 3 de marzo de 1986 se realizó la proclamación de la nueva Directiva Nacional del Colegio”<sup>66</sup>. Durante los años venideros, la AGECH mantuvo relaciones de fraternidad con el Colegio de Profesores y participaron juntos en las jornadas de protestas y marchas contra la municipalización, la privatización de la educación y los despidos injustificados que seguían cayendo sobre los maestros opositores.

En junio de 1987 se realizó una nueva elección de la Dirección Nacional del Colegio de Profesores, donde vuelve a triunfar la oposición con un 67% de los votos<sup>67</sup>. La AGECH se disuelve poco después de las elecciones pues, “planteó desde sus inicios, su carácter transitorio en el entendido de que su máxima pretensión era alcanzar la unidad del Magisterio”<sup>68</sup>. Fue así como “todos sus socios, que aún no lo habían hecho, pasaron a integrarse al Colegio de Profesores”<sup>69</sup>. Los docentes de oposición logran dirigir la institución gremial creada por la Dictadura y devolvérsela al magisterio con la imprescindible ayuda de la Asociación Gremial de Educadores de Chile.

### Sistema de Desarrollo Profesional Docente y el magisterio

Durante los años '90 y con el regreso a la democracia, en Chile se vive una profundización del modelo económico impuesto a la fuerza por la dictadura. Esta profundización cala hondo en la educación y también en los maestros.

Habiéndose “solucionado” el problema de la cobertura a través de los privados, el tema que pasa a ser la bandera de lucha de los distintos gobiernos es la calidad. Se instala en el país “la idea según la cual la deficiente calidad del sistema escolar se explica en gran medida por la ausencia de docentes eficientes”<sup>70</sup>. Lo anterior provoca que, a medida que avanzan los años, el Gobierno se interese cada vez más por la obtención de

---

<sup>65</sup> Leonora Reyes, "Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)" (Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile, Universidad de Chile, 2005), p. 172.

<sup>66</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 246.

<sup>67</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 256.

<sup>68</sup> Leonora Reyes, "Movimientos de educadores", p. 172.

<sup>69</sup> Iván Ljubetic, *Historia del Magisterio*, p. 258.

<sup>70</sup> Luis Eduardo González, *Arriba Profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente* (Santiago: América en Movimiento, 2015), p. 16.

buenos resultados en las pruebas estandarizadas y, por ende, en la formación de los profesores, vinculando éstos a incentivos económicos.

Sin embargo, la mercantilización de la educación no pasó desapercibida por la sociedad sino que, por el contrario, se levantaron serios cuestionamientos a la forma de proceder de los gobiernos de la concertación y de la derecha durante los años 2006 y 2011, con las dos movilizaciones estudiantiles más grandes que ha visto Chile en las últimas décadas y que contaron con el apoyo de la ciudadanía y también de los docentes.

Cuando se alcanzó el cuestionamiento absoluto hacia las nuevas formas de administración educacional y al romperse la legitimidad social de la educación de mercado como consecuencia de las movilizaciones, el gobierno intentó perfeccionar y reimpulsar el modelo mediante “el reconocimiento de la bancarrota de la educación municipalizada, el necesario ajuste de la fuerza de trabajo docente por medio de una carrera docente neoliberal, la regulación del lucro y la profundización del Estado subsidiario”<sup>71</sup>.

Con respecto a la nueva carrera profesional docente, se puede decir que responde a la necesidad de readecuar la situación laboral de los profesores, la que se vio afectada luego de la municipalización durante la dictadura. Es preciso recordar que “como consecuencia de la municipalización y la nueva modalidad de financiamiento (subvención del Estado), los maestros pasamos de ser funcionarios públicos a poseer distintos empleadores y cuerpos legales que norman nuestro ejercicio”<sup>72</sup>.

Hubo variados intentos por profesionalizar el ejercicio pedagógico. Uno de los primeros intentos se dio en el año 2003, bajo el gobierno de Ricardo Lagos, cuando “se estableció una propuesta consensuada entre el MINEDUC, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores sobre un sistema de evaluación”<sup>73</sup>. La propuesta fue aprobada en consulta nacional por casi el 70% de los docentes. Sin embargo, tuvo complicaciones a penas se implementó pues muchas orientaciones fundamentales fueron modificadas unilateralmente por el Estado.

Durante el año 2006 y “recogiendo el diagnóstico del Informe Brunner en relación a que uno de los problemas del sistema escolar recaía en la capacidad docente”<sup>74</sup>, se instala la tesis que sustenta el énfasis en la formación y ejercicio de la profesión pedagógica. Así, el gobierno de Piñera y luego el de Bachelet, trabajan en la construcción de lo que hoy se conoce como Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) o Ley 20.903. Esta reforma educacional, que afecta directamente al cuerpo de

---

<sup>71</sup> Luis Eduardo González, *Arriba Profes*, p. 29.

<sup>72</sup> Luis Eduardo González, *Arriba Profes*, p. 33.

<sup>73</sup> Luis Eduardo González, *Arriba Profes*, p. 38.

<sup>74</sup> Luis Eduardo González, *Arriba Profes*, p. 39.

profesores, provocó la organización de variados movimientos docentes que reclamaban la participación real del profesorado en la construcción de la Ley, al mismo tiempo que se votaba el rechazo de la misma por más del 97% de los votos en una consulta interna organizada por el Colegio de Profesores<sup>75</sup>. A pesar de que no se toma en cuenta el masivo rechazo a la carrera por parte del magisterio, se logró la unidad dentro del cuerpo de profesores, el que se mantenía fraccionado hace varios años.

Dentro de los movimientos que se unieron frente a la demanda se encuentran el Movimiento por la Unidad Docente, Acción Docente, Colectivo Diatriba, Corriente Popular por la Educación, Red de Estudios del Trabajo Docente (Red ESTRADO) y el Observatorio de Políticas Educativas de Chile (OPECH) de la Universidad de Chile, organizaciones que, junto a la oposición a la conducción del Colegio de Profesores en manos de Jaime Gajardo (PC), trabajaron en un plan de movilizaciones nacionales<sup>76</sup> y también en la elaboración de propuestas que, según el profesorado, debiera contener una reforma educacional dirigida hacia el magisterio para mejorar realmente las condiciones del trabajo docente y la educación. Dentro de estas propuestas se consideran<sup>77</sup>:

- Cambio de la Constitución estableciéndose la gratuidad, el rol garante del Estado en todos los niveles educativos y el carácter de derecho social de la educación.
- Desmunicipalización y creación de un sistema nacional de educación pública nacional desconcentrado.
- No más financiamiento vía subvención escolar a través de la renacionalización de los recursos naturales.
- Fin al agobio y a la precariedad laboral docente a través de la regulación bajo un mismo marco legal para todos los profesores.
- Terminar con el SIMCE y crear un sistema de evaluación muestral de carácter formativo.

A partir de los acuerdos provocados al interior de los movimientos y organizaciones docentes respecto de los mínimos para una real carrera profesional, se establece una alianza estratégica que, además, les permite obtener la conducción del

---

<sup>75</sup> Eduardo Woo, "Amplio rechazo a proyecto de Carrera Docente refleja consulta nacional del Colegio de Profesores", *BioBio Chile*, 13 de mayo de 2015.

<sup>76</sup> Víctor Guillou, "El rechazo al proyecto de carrera docente del gobierno logró lo imposible: unir a los profesores", *El Desconcierto*, 27 de abril de 2015.

<sup>77</sup> Luis Eduardo González, *Arriba Profes*, p. 113.

Colegio de Profesores, en manos de la Nueva Mayoría desde el año 2007, en las últimas elecciones realizadas el año 2016 por un aplastante 66,54% de los votos<sup>78</sup>.

Hoy, tanto el Colegio de Profesores como las organizaciones docentes autónomamente, se encuentran pendientes de la próxima aprobación del Proyecto de Ley de la Nueva Educación Pública (desmunicipalización) en manos del Gobierno de Bachelet. Por el momento, el magisterio, en una nueva consulta interna a las bases del profesorado, resolvió el rechazo por más del 80% de los votos<sup>79</sup> ¿Se iniciará una nueva ola de movilizaciones docentes? Todo parece indicar que sí, pues la organización y la unidad en el magisterio llegaron, al parecer, para quedarse.

## ANÁLISIS

A partir de los tres hitos de reformas educativas arriba explicados, a saber; la Ley de Educación Primaria Obligatoria, la Reforma Educacional de Frei Montalva y el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se puede observar una cantidad no menor de coincidencias, tanto en el actuar del Estado, como en el accionar de los profesores. Si además a esto le sumamos los eventos producidos entre cada una de las reformas, se explica bastante bien el modelo educativo actual y también la composición y caracterización del Magisterio en torno a las políticas educativas vigentes.

Los antecedentes señalados nos permiten, entre otras cosas, entender el histórico malestar de los docentes, el largo camino en la construcción de políticas educativas que realmente den paso a una transformación profunda del sistema educativo chileno y los errores y aciertos de cada una de las reformas propuestas por los distintos Gobiernos.

Para comenzar a dar cuenta de este entendimiento es necesario, primero que todo, definir el concepto de profesor con el cual nos vamos a relacionar. Al respecto, “diversas visiones o identidades del trabajo docente son reconocidas o asumidas por los educadores, son asignadas por el Estado, por la sociedad en general o por grupos o entidades de diversa índole. Entre esas visiones, cuatro parecen ser las más persistentes y extendidas”<sup>80</sup>. Estas cuatro identidades, según Núñez, se caracterizan de la siguiente manera; el docente como trabajador, sería quien mantiene una relación contractual con un empleador, sea el Estado o entidades o personas privadas. Dicha relación se materializa en un salario. Esta identidad permite, al mismo tiempo, reconocer el

---

<sup>78</sup> Tele13. "Colegio de Profesores: Jaime Gajardo reconoce derrota frente a lista disidente", Tele13, 24 de noviembre de 2016.

<sup>79</sup> Colegio de Profesores de Chile, "Resultado parcial consulta nacional docente sobre proyecto desmunicipalización", *colegiodeprofesores.cl*, 15 de junio de 2017.

<sup>80</sup> Iván Núñez, *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973* (Santiago, Chile: PIIE, 1990).

proceso de su proletarización, es decir, el complejo proceso de “descalificación” y de “control técnico” por parte del sistema. El docente como funcionario, se entendería como quién depende de un Ministerio de Educación Nacional, de la Secretaría de Educación de una provincia o Estado en países de régimen federal o de un municipio. Esta condición modela el ser docente a través del conjunto de normas que asignan deberes, prohibiciones y derechos. Sin embargo, se ha perdido el equilibrio entre derechos, deberes y prohibiciones. Priman estos últimos. Se ha reforzado la jerarquización y el verticalismo.

El docente como profesional implicaría mucho más que el título universitario, la condición profesional sería un proceso, en que la formación especializada es condición necesaria pero no suficiente. Según E. Terhart en Núñez, los rasgos generales de una profesión serían: Auto-organización de los que ejercen la profesión; control de los procedimientos de preparación e iniciación de los principiantes; vinculación a una ética de la profesión que implica, entre otras cosas, la orientación al bien común por encima de la aspiración al propio progreso simbólico y económico; preparación para la profesión y recurso a un cuerpo de saber acumulado, que hoy es progresivamente ciencia; autonomía del individuo en el trato de los clientes y también autonomía en la organización profesional, que vela por el mantenimiento de las reglas de la profesión y protege al mismo tiempo de la crítica de los profanos o del Estado. Finalmente el docente como técnico se entiende como un operador especializado, con buen dominio de métodos y técnicas didácticas modernas, en tanto que la labor de reflexión, investigación, experimentación y adaptación de los modelos pedagógicos importados, quedaría en manos de una variada gama de especialistas no docentes<sup>81</sup>.

A partir de las definiciones anteriores, se desprende una mezcla de estas identidades para dar paso a lo que, actualmente, se entiende como profesor. Un profesional que ha perdido el orgullo de llamarse trabajador debido a lo que las reformas han hecho de su función en la escuela. Según Lomnitz y Melnick “el efecto del modelo económico sobre los profesores se manifestó con todo su peso al trasladar las escuelas a las municipalidades y pasar el profesor a depender del “patrón” alcalde”<sup>82</sup>. En esta relación, según las autoras, se observa su real condición laboral pues debe acatar sus instrucciones aún si no son idóneas desde el punto de vista educacional, lo que debería ser materia de exclusiva responsabilidad de quienes educan. En este punto es donde la identidad de “profesional” se pone en duda puesto que, como lo caracteriza Núñez, no estaría siendo capaz de tomar decisiones autónomas y en pos del bien común

---

<sup>81</sup> Iván Núñez, *Reformas educacionales*, pp. 10-18.

<sup>82</sup> Larissa Adler de Lomnitz y Ana Melnick, *Neoliberalismo y clase media: El caso de los profesores de Chile* (Santiago: DIBAM, 1998), p. 161.

y pasaría a ser más bien un semi-profesional o, incluso, un mero técnico de la educación debido a que la reflexión pedagógica quedaría relegada a segundo plano y lo importante pasaría a ser la aplicación de las metodologías entregadas a partir de otros “expertos”.

Se comprenderá cómo afecta esto al profesor, si se piensa que él siempre se percibió a sí mismo como parte de un conjunto de servidores del Estado, responsables por la transmisión de valores colectivos al tener en sus manos la formación de legiones de niños. El sistema pone en cuestionamiento esa entrega, al sacarlo de ese conjunto y volverlo un individuo que, aislado, enfrenta al mercado [...]. Antes, [...], había instancias de participación del gremio en la formulación de las políticas educacionales. En todos estos años [...], los profesores han quedado excluidos. Por tanto, “la mística de ser profesor” ha sufrido un rudo golpe y la autoestima se ha visto resentida<sup>83</sup>.

Esto se puede observar claramente al ver la organización docente que tantos años costó volver a unificar. El individualismo en el profesorado y la desconfianza hacia las autoridades es una consecuencia, al parecer, de las mismas políticas educacionales y las malas prácticas hacia los docentes ejercida desde los gobiernos, partiendo por la traición cometida por Ibáñez hacia los profesores a inicios del siglo XX.

Así mismo, los intentos por crear una ley de carrera docente acorde con las demandas históricas del profesorado han fallado gobierno tras gobierno. En parte, esta situación se debe al profundo deterioro de las condiciones laborales que no permiten solucionar de una vez la profunda crisis del magisterio conforme pasan los años. Un informe oficial de 1962 concluía que “el magisterio chileno, respetable por su formación y sus funciones, se ve seriamente amagado por factores económicos, que han llegado a perjudicarlo en su rendimiento y en su calidad profesional”<sup>84</sup>. Al mismo tiempo que la organización de los profesores sólo se hacía visible cuando existían razones de tinte económico. Por ejemplo, con respecto al movimiento sindical de la FEDECH en 1944, Núñez, en el mismo texto, indica que la participación era formal “pero se transformaba en participación real en los momentos de “conflicto económico”. Es decir, cuando se formulaban demandas – en que el motivo central eran las remuneraciones – y el Estado no accedía. Entonces, las organizaciones llamaban a sus bases a “movilizarse”. Comenzaba un creciente proceso de reuniones internas, mitines públicos, desfiles, etc., para llegar finalmente a la huelga. Con posterioridad a la huelga

---

<sup>83</sup> Larissa Adler de Lomnitz y Ana Melnick, *Neoliberalismo y clase media*, p. 161.

<sup>84</sup> Iván Núñez, *Reformas educacionales*, p. 216.

- que generalmente terminaba con un empate - los gremios volvían a la rutina”, situación que se repitió constantemente hasta hace pocos años, cuando comienza a aparecer nuevamente una demanda por mayor participación en las decisiones de carácter educativo y político desde el magisterio.

Lo anterior no afecta solamente a la composición del profesorado o a su identidad docente o incluso de clase, sino también a la construcción de políticas educativas que, efectivamente, mejoren sustancialmente la educación de los estudiantes en el país. Según Núñez “no puede lograrse un mejoramiento de la calidad de la educación [...] si se sigue pensando en los educadores(as) con añejos estereotipos” Y a esto agrega que “si se insiste en elaborar políticas o plantear demandas que no dan cuenta de la complejidad de la existencia colectiva e individual de los maestros(as), de su subjetividad y de su cotidiano, no habrá solución real de los problemas educacionales”<sup>85</sup>, así como si no se les incluye en la elaboración de las mismas.

Por su parte, el Estado chileno intenta demostrar su interés por la profesionalización docente y la mejora en las condiciones laborales a través de variadas reformas educativas, tal como lo hemos visto en los puntos anteriores. Algunos ejemplos específicos de esto son los Programas de mejoramiento e innovación pedagógica, que “contribuía directamente al desarrollo profesional de los docentes a través de la serie de mecanismos y procesos de formación continua”, la Red Informática Escolar Enlaces que, además de instalar laboratorios computacionales “entrena a los docentes en las destrezas de usuario y principalmente en el uso pedagógico de la herramienta computacional”, la Reforma Curricular que, según Núñez, constituye “un estímulo indirecto al desarrollo profesional de los docentes en cuanto, por una parte, los obliga a revisar y actualizar su dominio de los contenidos y, por otra parte, los pone ante el desafío de recrear su pedagogía o, más específicamente, su didáctica” y por último la Jornada Escolar Completa (JEC) pues “afecta a las bases de economía política del trabajo docente” al traer consigo “la posibilidad de concentrarse a tiempo completo en un establecimiento, con las consiguientes ventajas en el mejoramiento de las condiciones de trabajo y de bienestar de los docentes”<sup>86</sup>, o al menos, eso era lo que se esperaba. Sin embargo, es sabido que estas medidas no han sido suficientes para aminorar el malestar del profesorado en cuanto a su valoración laboral y social. Según Ávalos, el problema no está en que no existan esfuerzos, desde los distintos gobiernos, para el fortalecimiento de la profesión docente, sino en que la transformación real de

---

<sup>85</sup> Iván Núñez, *Reformas educacionales*, p. 7.

<sup>86</sup> Iván Núñez, "El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente", en *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, eds. Cristián Cox (Santiago: Editorial Universitaria, 2003), pp. 486-487.

las prácticas de los profesores se produce únicamente “cuando el profesor colabora en un diseño participativo, comienza a hablar con sus pares acerca de las actividades que realiza, de las formas de organizar la enseñanza, de los materiales que utilizará, etc.”<sup>87</sup>. Lo mismo opina el Colegio de Profesores cuando dice que:

los desafíos de un proceso efectivo de reforma exigen una organización del trabajo docente que considere instancias permanentes de reflexión, de trabajo interdisciplinario y de perfeccionamiento, a fin de favorecer el trabajo en equipo, el cambio del rol docente, el desarrollo de nuevos contenidos y metodologías, así como también que sea el colectivo quien se haga cargo de la construcción de innovaciones, superando la competitividad y el aislamiento presente en las actuales relaciones entre docentes<sup>88</sup>.

El Nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente sufrió el mismo rechazo que la mayoría de las reformas anteriores por parte de los profesores. Un sector de la sociedad, atribuía este descontento al hecho de que los docentes debían evaluarse, situación que fue rotundamente desmentida por el Magisterio. El problema no es la evaluación docente, sino las condiciones bajo las cuales se efectúa y las características de la misma, sobre todo si se toma en cuenta el escaso tiempo con el que cuentan los profesores para la preparación de la enseñanza. Aun así, según Atria, parece curioso que, instituciones como Libertad y Desarrollo, defiendan pruebas de habilitación para las carreras profesionales, debido a que, generalmente, su opinión con respecto a la intromisión del Estado en estos asuntos es que “no es función del Estado fijar estándares de calidad de la formación profesional, porque eso es algo que el mercado ajustará de acuerdo a la oferta y la demanda”<sup>89</sup>. De todas formas, medidas como estas, que pueden llevar a un docente a ser excluido del sistema escolar, han sido declinadas incluso por la OCDE, organismo que se menciona la mayoría de las veces para ejemplificar la “buena educación” de nuestro país. En un informe, este organismo precisa que “sería importante que autoridades externas a la escuela, incluyendo

---

<sup>87</sup> Beatrice Ávalos, "La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile", en *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, eds. Cristián Cox (Santiago: Editorial Universitaria, 2003), p. 589.

<sup>88</sup> Colegio de Profesores de Chile, "La realidad actual del sistema escolar", en *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, eds. CLACSO (Buenos Aires: CLACSO, 2005), p. 356.

<sup>89</sup> Fernando Atria, *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile* (Santiago: Catalonia, 2012), p. 167.

representantes de la profesión de profesores, se involucraran en la toma de decisión y que existieran mecanismos de apelación para proteger los derechos de los profesores”<sup>90</sup>.

La vasta cantidad de pruebas históricas, ejemplos, consecuencias y movilizaciones es lo que hace pensar que pasará lo mismo con el Proyecto de Nueva Educación Pública; otra vez los profesores no fueron invitados colectivamente a participar de su elaboración, otra vez, probablemente, los descontentos no se harán esperar.

El problema es no dejar “ser profesional” a los profesores y tampoco dejarlos participar de la construcción de políticas docentes. Por lo mismo; “si se acepta que formular una política integrada de formación docente es una necesidad importante y clave para el buen uso de los recursos asignados al mejoramiento de la educación, ella debe ser acordada e incluso transada en algunos aspectos con todas las partes involucradas: profesores y futuros profesores, formadores de profesores, políticos educacionales, investigadores, todos ellos representando a la diversidad cultural, ideológica e institucional del país”<sup>91</sup>.

## PROPUESTAS

Tomando en cuenta el análisis arriba expuesto, podemos intentar levantar algunas propuestas relacionadas a la construcción de políticas respecto de las demandas docentes.

Existe consenso generalizado acerca de la crítica condición del magisterio en Chile. Las observaciones y demandas más importantes se refieren a la estabilidad en el empleo, a las bajas remuneraciones y a las deficiencias de formación, agravadas por una insuficiencia en el acceso al perfeccionamiento profesional. Se agrega que muchos docentes ven herida su dignidad profesional por depender de autoridades ajenas al quehacer docente o de empleadores que los explotan<sup>92</sup>.

Para comenzar es necesario entonces valorar efectiva y prácticamente el trabajo docente. El aumento del salario es una demanda que acompaña la profesión desde que surge a inicios del siglo XX. La educación de nuestros niños no puede ser menos valiosa

---

<sup>90</sup> Fernando Atria, *La mala educación*, p. 170.

<sup>91</sup> Beatrice Ávalos, "La formación de profesores", p. 590.

<sup>92</sup> Iván Núñez, *Información para una política educacional. Profesores* (Santiago: CIDE, 1989), p. 7.

que la construcción de sus casas, que la compra de armamentos o la discusión de leyes en el parlamento. Para alcanzar sueldos acorde a la labor realizada es necesario también sensibilizar a la población sobre el trabajo docente y eso no se logrará si no es a través de una campaña estatal que reivindique el trabajo profesional del magisterio. Y, por supuesto, los principales actores para llevar a cabo este primer paso son los profesores. Es imperativo que la organización docente crezca, se homogenice la lucha y se coordinen acciones que permitan, por una parte, tomar conciencia de la importancia de su trabajo y, por otro lado, de lo fundamental que se hace unirse para alcanzar las demandas históricas que muchos maestros comenzaron hace décadas.

Respecto de la calidad educativa y el rol que juegan los profesores en este aspecto, se hace necesario aceptar lo fundamental que se ha vuelto su rol en las salas de clases desde que la desigualdad social ha crecido y se ha ensanchado la brecha que separa a nuestros niños según sus ingresos. Sin embargo, no es recomendable reducir el problema a la mejora de las condiciones de trabajo y empleo, sino que se hace obligatorio, para la construcción de políticas educativas,

mirar el problema en términos más integrales; [...] es importante considerarla en el marco de una visión más compleja, que tenga en cuenta el rol del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y su inserción en la institución escolar, a la vez que considere la subjetividad de los educadores y las peculiaridades de la “cultura docente”<sup>93</sup>.

En este sentido, la solución no se encuentra únicamente en la profesionalización de la carrera docente, sino en cómo se valora y se entiende el rol docente. Así, “se puede optar por la preservación del prevalente rol “técnico” que hoy día se asigna a los educadores de aula [...] entendida no tanto como empobrecimiento salarial cuanto como subordinación, standarización y rutinización de tareas descalificación del oficio, etc”. Pues esta opción es “obviamente más económica y contribuye a reproducir un modo de aprendizaje autoritario-dependiente, repetitivo e ineficiente”. Optar por la profesionalización docente, entendiendo el verdadero rol que cumple un profesor en el proceso educativo,

implica una apuesta por la reposición y valoración de un saber específico, el pedagógico, que implica también un pleno dominio de las disciplinas que sean necesarias para asegurar la transmisión cultural. Significa favorecer la autonomía del docente, basada en su capacidad para

---

<sup>93</sup> Iván Núñez, *Información para una política*, p. 9

diagnosticar la complejidad y diversidad de los problemas y situaciones de enseñanza-aprendizaje y para encontrar por sí mismo las soluciones y respuestas apropiadas. Incluye así mismo un ejercicio de responsabilidad colectiva del gremio docente por el rumbo de la educación y la consiguiente responsabilidad personal del profesional por los procesos y resultados del trabajo docente, en el marco de una organización cooperativa del trabajo escolar. La definición profesional del trabajo docente debería afectar el conjunto de las políticas destinadas a enfrentar la condición del magisterio<sup>94</sup>.

Por tanto, no queda sólo en manos del Estado la responsabilidad por recuperar la confianza en sus profesores y cederles espacios deliberativos en la construcción de políticas educativas y docentes, sino también, queda en manos de los profesores el considerar su trabajo y su profesión como un compromiso con la transformación de la sociedad, el volver a valorar y mejorar las prácticas pedagógicas y la responsabilidad de organizarse y formarse como un profesional a la altura de las demandas que el país exige. Una propuesta que podría ayudar en esta nueva construcción del rol docente, sería la enseñanza de la historia del magisterio como condición obligatoria en la formación inicial de cualquier profesor. Conocer y entender la historia del profesorado y sus luchas puede hacer de los futuros docentes profesionales más conscientes de su rol, de su labor y de su potencial transformador. Al mismo tiempo que les permite saber que no siempre se luchó solo por consideraciones económicas y reivindicativas, sino que fueron capaces, con organización, unidad y profesionalismo, construir reformas educativas y levantar proyectos pedagógicos. De esta manera, podría sanarse, en parte, la larga historia de desconfianzas y la baja autoestima y autovaloración con la que cuentan hoy, en su mayoría, los profesores.

Para ser efectiva, una reforma exige una formación y perfeccionamiento docente con características distintas y con orientaciones definidas que comprometan la tarea del profesor como creador de situaciones de aprendizaje, como un docente protagónico que, con sentido social, sea capaz de transformar su acción pedagógica cotidiana, pudiendo hacerse cargo en forma colectiva e individual de los problemas que debe enfrentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>95</sup>.

---

<sup>94</sup> Iván Núñez, *Información para una política*, pp. 11-12.

<sup>95</sup> Colegio de Profesores de Chile, "La realidad actual del sistema escolar".

Para alcanzar este objetivo es necesario terminar con las políticas reguladas por el mercado y diseñar políticas docentes articuladas y comprometidas a través de un financiamiento para perfeccionamientos gratuitos, masivos y permanentes.

Para finalizar, es necesario también hacernos responsables, como sociedad, del proyecto educativo que queremos construir para que, desde ahí, levantemos la verdadera imagen de profesor que el país necesita. Durante mucho tiempo el rol docente se ha construido a partir de opiniones de expertos alejados de las aulas y se ha masificado esta opinión en la población a través de los medios de comunicación.

Precisamos un nuevo imaginario que reconozca que los seres humanos son sociales y culturales además de económicos; un imaginario que reconozca la necesidad de pensar a escala local, nacional y global. [...]. Esto implica la necesidad de reconsiderar, por ejemplo, la idea de la responsabilidad, que reconoce en toda su complejidad los propósitos democráticamente progresivos de la educación. [...]. Un nuevo imaginario social es necesario para enmarcar la política educativa a la luz de los fracasos atroces del neoliberalismo<sup>96</sup>.

La política educativa, para el caso de los docentes, debe ser asunto nacional. La profesión que enseña a Chile debe ser tomada en cuenta para la construcción de mejoras en pos del bienestar de toda la población. La próxima reforma educativa debe considerar la voz de los profesores y debe tener como consecuencia una nueva forma de educar, una nueva concepción de democracia, de cultura y de sociedad.

---

<sup>96</sup> Farzal Rizvi y Bob Lingard, *Políticas educativas en un mundo globalizado* (Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2013), p. 247.

## Referencias

- Atria, Fernando. *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia, 2012.
- Ávalos, Beatrice. "La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile". En *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, editado por Cristián Cox. Santiago: Editorial Universitaria, 2003, pp. 520-559.
- Colegio de Profesores de Chile. "La realidad actual del sistema escolar". En *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, editado por CLACSO. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 351-358.
- Colegio de Profesores de Chile. "Resultado parcial consulta nacional docente sobre proyecto desmunicipalización". *colegiodeprofesores.cl*, 15 de junio de 2017. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <http://www.colegiodeprofesores.cl/2017/06/15/resultado-parcial-consulta-nacional-docente-sobre-proyecto-desmunicipalizacion/>
- González, Luis Eduardo. *Arriba Profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. Santiago: América en Movimiento, 2015.
- Guillou, Víctor. "El rechazo al proyecto de carrera docente del gobierno logró lo imposible: unir a los profesores". *El Desconcierto*, 27 de abril de 2015. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <http://www.eldesconcierto.cl/2015/04/27/el-rechazo-al-proyecto-de-carrera-docente-del-gobierno-logro-lo-imposible-unir-a-los-profesores/>
- Ljubetic, Iván. *Historia del Magisterio chileno*. Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile A.G, 2004.
- Lomnitz, Larissa Adler de y Ana Melnick. *Neoliberalismo y clase media: El caso de los profesores de Chile*. Santiago: DIBAM, 1998.
- Núñez, Iván. *Gremios del Magisterio Setenta años de Historia: 1900-1970*. Santiago: PIIE, 1986.
- Núñez, Iván. *Información para una política educacional. Profesores*. Santiago: CIDE, 1989.
- Núñez, Iván. *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago, Chile: PIIE, 1990.
- Núñez, Iván. "El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente". En *Políticas educacionales en el cambio de*

siglo. *La reforma del sistema escolar de Chile*, editado por Cristián Cox. Santiago: Editorial Universitaria, 2003, pp. 455-518.

- Reyes, Leonora. "Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)". Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Santiago: Universidad de Chile.
- Rizvi, Farzal y Bob Lingard. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2013.
- Tele13. "Colegio de Profesores: Jaime Gajardo reconoce derrota frente a lista disidente", Tele13, 24 de noviembre de 2016. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <http://www.t13.cl/noticia/nacional/colegio-profesores-jaime-gajardo-reconoce-derrota-frente-lista-disidente>
- Woo, Eduardo. "Amplio rechazo a proyecto de Carrera Docente refleja consulta nacional del Colegio de Profesores". *BioBio Chile*, 13 de mayo de 2015. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <http://www.biobiochile.cl/noticias/2015/05/13/amplio-rechazo-a-proyecto-de-carrera-docente-refleja-consulta-nacional-del-colegio-de-profesores.shtml>