

Pablo Toro Blanco¹

Cuando este libro fue dado a luz estaba en curso una ambiciosa reforma de la educación secundaria chilena, plasmada en la figura del denominado “Liceo Único” como símbolo de los cambios implementados a partir de 1953. En años recientes se había gestado una reforma parcial e intensiva de algunos establecimientos secundarios mediante el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Media (1946), política que tuvo singularidades interesantes, de las cuales vale la pena recalcar, a lo menos, un par para comprender el lazo entre la Renovación como marco orientador de una época y el propósito del texto en comentario. Por un lado, el Plan fue una política que hizo evidentemente visibles los estrechos lazos económicos y pedagógicos que la educación chilena había ido adquiriendo con los Estados Unidos y que profundizó desde allí en adelante. Así, una misión de académicos norteamericanos, encabezados por el profesor Harold Spears, visitó el país y estableció mecanismos tutoriales para promover las nuevas formas de comprensión respecto al rol de la enseñanza secundaria en el contexto de la posguerra. Por otra parte, el ideal reformista que alentaba a los profesores que participaron en las primeras políticas enmarcadas en el Plan era una expresión de continuidad del “giro paidológico” que experimentó la educación gracias al movimiento genéricamente denominado como Escuela Nueva, concediendo especial atención a las características de la personalidad de los estudiantes como elemento central para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambas dimensiones convergieron a través de casos específicos de docentes chilenos que profundizaron su formación en educación en los Estados Unidos y que representan estas preocupaciones de base psicológica, las que se encuentran en los orígenes de la moderna concepción de orientación escolar que acompaña tanto a la experimentación como al proceso reformista de 1953. Ejemplo de ello podría encontrarse en las palabras de Elena León, una profesora formada en el Curso de Orientación brindado en la Universidad de Columbia, cuando sostenía que *“la escuela no solamente debiera preocuparse del desenvolvimiento físico, intelectual y moral del niño, sino más especialmente de su salud mental y sus sentimientos, ya que las emociones y las experiencias*

Radamanta Dintrans de Cáceres (1959 [1ª edición: 1956]). La función del Profesor Jefe, Santiago: Editorial del Pacífico.

¹ Doctor en Historia. Académico del Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado. Investigador responsable del proyecto Fondecyt 1140604 (2014-2017) “*Lo que se vive y lo que debe ser vivido: discusiones y prácticas de educación emocional de los estudiantes secundarios en Chile, c.1912-c.1964*”.

emocionales son las grandes fuerzas dinámicas que gobierna la vida del individuo y que contribuyen a la formación de normas de conducta”².

En medio del ánimo reformista señalado es, por lo tanto, que se renueva la preocupación acerca del papel de los profesores jefes. Si bien su presencia histórica remite, a lo menos, al último tercio del siglo XIX (período en que surgió en diversos liceos del país la figura del profesor jefe, principalmente con un enfoque relacionado con la disciplina escolar y la vinculación entre escuela y familia), el propósito de este rol, reconocido administrativa y económicamente y destacado en el organigrama de la cotidianeidad escolar, devenía ahora en factor clave para que se produjera un diálogo fructífero, gracias a su mediación profesional, entre la realidad del aula y el conocimiento experto brindado por las disciplinas que le daban fundamento científico a la educación, identificadas por la autora en términos de la época como “*las ciencias auxiliares de la educación: Psicología general, Psicología del niño y del adolescente, Psicología social, Psicología del aprendizaje, Higiene mental, Técnicas de orientación, etc.*”(pp.16-17). Por lo tanto, era necesario sistematizar el perfil de las tareas que debía cumplir un profesor jefe en el nuevo escenario que abría el proceso de reforma del liceo. Radamanta Dintrans de Cáceres decidió enfrentar esa tarea a través del texto en comentario, que corresponde a una versión sistematizada de lo que enseñó a sus colegas profesores durante los Cursos de Verano organizados por la Dirección General de Educación Secundaria en 1956.

Radamanta Dintrans se tituló en la Universidad de Chile como profesora de matemáticas. Tras algunos años ejerciendo en liceos de provincias y luego, desde 1951, en el liceo Darío Salas (uno de los campos de aplicación de la Reforma Gradual de 1946), volvió a la universidad para estudiar ciencias de la educación en el Instituto Pedagógico, elaborando en 1955 una tesis titulada “Organizaciones de alumnos en el Liceo chileno”. Lo aprendido en su experiencia docente y en sus estudios fue sistematizado en su libro. El texto consta de dos grandes capítulos (“El Profesor Jefe” y “El Consejo de Curso”) y tiene cuatro referencias bibliográficas (la propia tesis de la autora, el Proyecto de Programa de Consejo de Curso elaborado por la autoridad en 1959 y dos textos de autores norteamericanos), además de algunas obras cuya consulta se recomienda a lo largo del desarrollo de los temas.

Como suele ser común en el campo de los textos escolares o materiales para formación docente, no disponemos de indicadores certeros respecto al impacto y uso que *La función del Profesor Jefe* haya tenido, más allá de saber que existieron reediciones y que fue respaldado por la autoridad ministerial. Sin embargo, entendemos a la obra de Dintrans como una fuente que resulta interesante para asomarse a algunos problemas de la educación secundaria chilena hacia mediados del siglo XX. El libro es un testimonio de época en la medida que permite apreciar de qué manera los cambios en las valoraciones respecto a los actores del campo escolar inciden en las

² Elena León, “Acción del ‘Consejero’ en los problemas de la disciplina escolar”, *Revista de Educación*, nº20, año IV, abril 1944, p.12.

relaciones pedagógicas y, por ende, mueven a rediseñar sus mecanismos de gobierno y a alterar las formas de convivencia heredadas. Un ángulo interesante para apreciar este fenómeno tiene que ver con las exigencias que se les plantea a los profesores jefes, en las que se incluyen demandas relacionadas con la construcción de entornos emocionales propicios para una mejor relación con los estudiantes. Constata la autora que “(...) el conocimiento de los alumnos no basta. El profesor jefe debe captar la confianza de cada uno de ellos para que lo reconozcan como su orientador. El joven debe saber que su profesor tiene interés personal en él. Cualquier gesto de acercamiento en el profesor, el más insignificante, tiene amplio eco en el alumno. Los adolescentes –rebeldes, inadaptados, susceptibles- tienen gran necesidad de ayuda y confían con facilidad en el profesor jefe, si el posterga su función de juez para dar paso a la de Consejero” (p.19).

Atender a la complejidad que se encontraba tras el umbral de los desconocidos estudiantes se constituía en un campo legítimo de conocimiento e intervención en el mundo escolar. En tal sentido, la misión del profesor jefe era servir, en una instancia muy definitiva por el alcance de la relación que debía construir con el estudiante, como un factor orientador importante. Ello, sin embargo, escondía una cierta zona gris, un espacio no definido de acción o que ofrecía, para algunos, la posibilidad de sustraerse a los altos costos personales de establecer vinculaciones emotivas con los estudiantes: la ambivalencia general que la orientación escolar mostraba en sus primeros años de instalación en la enseñanza secundaria, dada por la convivencia de paradigmas centrados en focos distintos de intervención: la regulación disciplinaria y acción pastoral sobre el conjunto de los estudiantes, por un lado, y la labor de asesoría estrictamente dedicada al análisis de los futuros campos de desempeño de los estudiantes luego de su paso por el liceo³. Así, los profesores jefes debían navegar hacia puntos que involucrarían, en cuanto a las destrezas y medios requeridos, cursos de acción diferentes.

¿En qué medida resuena en el presente algún eco de los problemas que se hacen visibles a través de las páginas del texto de Radamanta Dintrans de Cáceres? Si bien hoy parece estar instalado un consenso respecto a la centralidad de los estudiantes, así como también respecto al peso que debe tener en su educación la atención al entorno emocional (y pese a que podría invocarse antecedentes más lejanos), el texto en comentario pareciera señalar un punto de inflexión en cuanto al reconocimiento de esas tareas. Para la educación occidental la segunda parte del siglo XX una de sus esfuerzos estratégicos fue pasar desde una educación básicamente cognitiva a una más atenta a la construcción emocional de los estudiantes por lo que, para el caso norteamericano, “*educational goals, policies and practices became targeted increasingly at the personal development of students as individuals with high levels of self-esteem, self-concept, self-efficacy and self-*

³ El escenario de estos primeros años de establecimiento de la orientación escolar y sus disyuntivas iniciales se aborda sumariamente en Pablo Toro Blanco, “¿Técnicos de la Política y del Alma? Un episodio en las discusiones sobre políticas de educación secundaria en Chile y la instalación de la orientación escolar a mediados del siglo XX”, en Teresa González (editora), *Memoria y educación: reformas políticas y discursos educativos*. Universidad de la Laguna, España [en prensa].

regulation"⁴. Ahora bien, si ese es un tránsito global, cabe preguntarse ¿cuánto de ese camino fue efectivamente recorrido por la educación chilena? ¿De qué herramientas se valió para ello? Y más provocativamente, pensando en las asociaciones estratégicas entre la promoción de la auto estima, el autogobierno, la autorregulación y los modelos de sociedad para los que son pensados, dicha educación emocional ¿sigue teniendo relevancia discursiva y efecto práctico en la educación chilena actual? Mirar con atención hitos documentales como *La función del profesor jefe* activa varias de estas inquietudes.

⁴ Jack Martin y Ann-Marie McLelan, *The education of selves. How Psychology transformed students*, New York: Oxford University Press, 2013: VII.