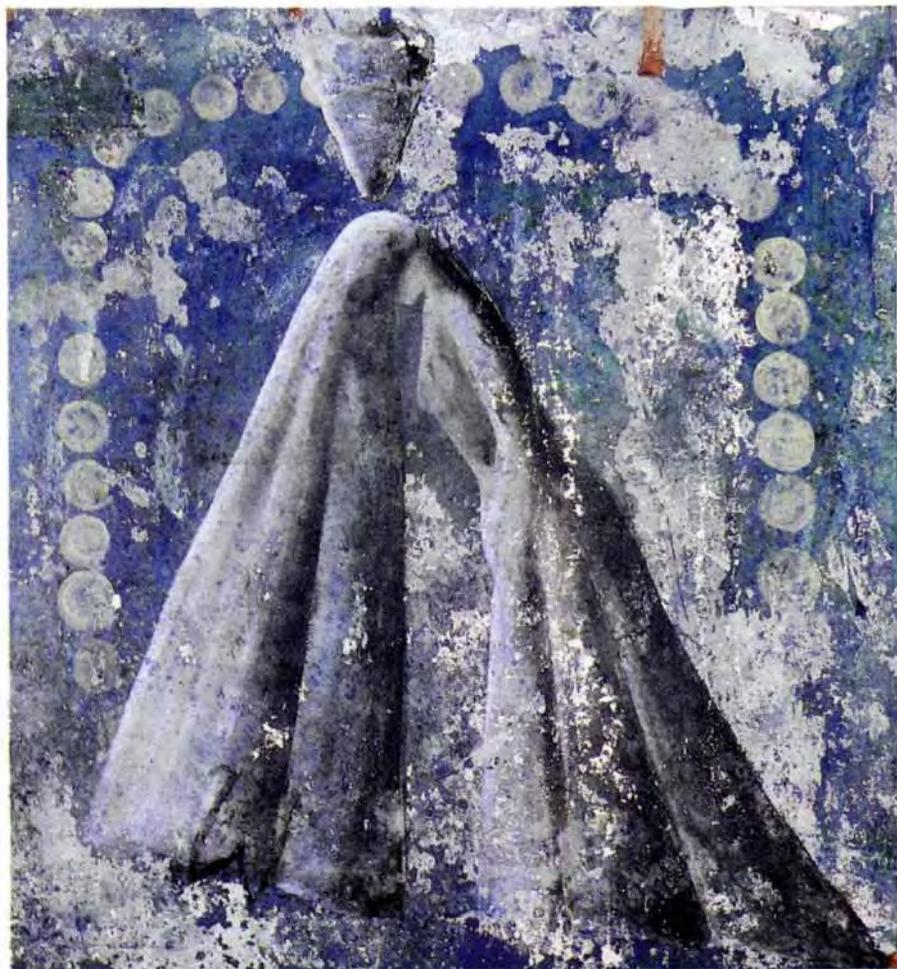


El Sistema Escolar y la profesión docente

ANA MARÍA CERDA
MARÍA DE LA LUZ SILVA
IVÁN NÚÑEZ



EL SISTEMA ESCOLAR Y LA PROFESION DOCENTE

(Regulación del Rol Docente: algunos mecanismos y condiciones del Sistema que regula el Rol Docente)

Ana María Cerda

Iván Núñez

María de la Luz Silva

Colaborador

Rodrigo Azún

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como por las opiniones expresadas en ella, las que no son necesariamente, las del PIIIE.

Publicado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)
Brown Sur 150- Nuñoa
Teléfonos: 204-7460, 49-6644 y 49-8269
Fax: (56) 2-204 7460
Santiago- Chile

© PIIIE

Registro Nº 79730

Diagramación: Beatriz M. Pescia
Imprimió: S. R.V. Impresos S. A.
Tocornal 2052 - Teléfonos: 556-5796 551-9123
Santiago, Chile.
Junio 1991

Indice

Prefacio	9
Presentación	13
I. Marco teórico	17
Las condiciones del sistema que afectan al rol docente	17
1. El problema de la calidad de la educación y el trabajo docente	17
2. El rol docente	21
2.1 Diferentes aproximaciones a una definición del rol docente	21
2.2 Dimensiones a considerar en el trabajo docente	22
2.3 El rol profesional, el rol técnico y el rol operativo	24
2.4 Factores condicionantes desde el sistema	26
2.5 Distinciones que ayudan a la comprensión del rol docente	27
3. El docente como profesional	28
3.1 Un marco de referencia para el análisis de la profesión del enseñante	29
3.2 Conceptos para el análisis de la profesión docente	30
3.3 El "status" de los enseñantes	32
3.4 Las organizaciones sociales de los docentes y el rol docente	34

4.	Revisión histórica del surgimiento de las profesiones	37
4.1	Las tendencias en la sociedad moderna	40
4.2	La función ideológica del profesionalismo y sus potencialidades	43
5.	La "proletarización" del rol docente	45
	Elementos a considerar	47
II.	Visión histórica sobre profesionalización y tecnificación docente	51
1.	Las tendencias a la profesionalización de la docencia	56
1.1	El Colegio de Profesores	56
1.2	La formación profesional del docente	59
1.3	La semiprofesionalización	63
2.	La configuración técnica del trabajo docente	65
	Conclusiones	71
III.	Las condiciones de empleo y trabajo y el rol docente	73
1.	El "status" jurídico y el rol docente	74
1.1	El "status" jurídico y el rol docente durante el período 1973-1978	80
1.2	El "status" jurídico y el rol docente durante el período 1979-1982	88
1.3	El "status" jurídico y el rol docente durante el período 1982-1990	97
2.	Régimen de remuneraciones del sector docente	103
2.1	Régimen de remuneraciones en el período 1970-90	104
2.2	Situación de sueldos en Marzo de 1990	108
2.3	Análisis de un caso; la Municipalidad de Ñuñoa	117
2.4	Resultados	121
	Conclusiones	122
IV.	Formación de docentes	125
1.	Características generales de la Educación Superior	127
1.1	Ambito legal de la Educación Superior	127
1.2	Instituciones de Educación Superior en Chile	130

1.3	La Cobertura del Sistema de Educación Superior	132
2.	El sistema de Educación Superior y la formación docente	134
2.1	Ambito de la formación de profesores	135
2.2	Instituciones de Educación Superiores en Chile que ofrecen Carreras de Educación	136
2.3	Cobertura del Sistema de Educación Superior en el Area de Educación	142
2.4	Calidad de la Educación Superior Privada	148
	Conclusiones	163
V.	Las organizaciones sociales de los educadores y el rol docente	167
1.	El rol profesional y el Colegio de Profesores de Chile	168
2.	La Asociación Gremial de Educadores de Chile, el Sindicalismo y el rol docente	172
3.	El Colegio de Profesores democratizado y el rol docente (1985-1990)	176
4.	El nuevo sindicalismo y el rol docente	182
	Conclusiones	183
VI.	Consideraciones finales	185
	La articulación entre algunas de las condiciones del sistema y el rol docente	185
1.	Condiciones de empleo y organización de los docentes	186
2.	Condiciones de empleo y formación docente	187
3.	Formación de docentes y organización de educadores	188

Prefacio

Esta publicación forma parte de un programa más amplio de investigaciones, llevado a cabo por el PIIE entre 1988 y 1990.

Se trata de cinco estudios que, en su conjunto, se proponen aportar al gran desafío del mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de equidad en su distribución, a través de explorar diversas formas de la participación social.

En efecto, el supuesto común de estas investigaciones es que la participación de los actores sociales es un requisito básico de todo esfuerzo serio de mejoramiento de calidad y equidad en la educación. A juicio del PIIE, los cambios educacionales requieren no sólo voluntad política estatal, diseños apropiados y recursos financieros y materiales suficientes sino también y decisivamente, la participación o la corresponsabilidad de los grupos, sectores sociales y entidades involucradas en la educación.

La participación social ha sido entendida entre nosotros de muy diversas maneras. Algunos la han interpretado como simple colaboración, en que los actores sociales adhieren, apoyan o aportan recursos o trabajo, sin implicarse en la toma de decisiones. En el otro extremo, se ha propuesto como meta una plena participación, sin preocupación por la especificación de roles o en el caso del aparato estatal, por la responsabilidad de los conductores políticos, bajo la forma de co-gobierno.

Después de largos años de estrechamiento o negación de las prácticas participativas, cobra importancia replantearse el tema, en el marco de la transición

y de la construcción de la plena democracia. Se afirma que esta última no sólo debe ser representativa, en el clásico sentido liberal. También debería ser participativa, en el sentido de una involucración creciente de los actores sociales en los asuntos públicos, más allá de la simple participación electoral o la militancia política, por lo general practicada sólo por una parte de la población.

Uno de los sectores de la vida social en que la participación ampliada de la gente puede ser ensayada, es el de la educación, en cuanto ella es una necesidad social generalizada y que es vivida cotidianamente por el conjunto de la población, aunque en diversas maneras y grados.

Desde el punto de vista propiamente educacional, la participación es un requerimiento insoslayable, en tanto en última instancia, la educación es una relación compleja entre actores sociales y particularmente entre las subjetividades de los participantes.

De allí la relevancia de una exploración acerca del tema. El programa en referencia no pretende lograr todas las respuestas, sino más bien levantar preguntas fundadas y avanzar algunas referencias empíricas.

Entre las múltiples formas de la participación en las tareas y en las decisiones educacionales de todo nivel y entre las diversas condiciones y fundamentos de la misma, el programa de investigación ha enfocado sólo tres ámbitos, para un estudio directo.

Un estudio (Loreto Egaña, Salomón Magendzo y colaboradores. "La Participación Social como espacio educativo") examina la potencialidad de contribución de un movimiento socio-educativo de base, inserto en un espacio local. En él se muestra, a través de dos casos, cómo se construyen los grupos poblacionales, cómo vivencian los propios actores dicha construcción y cómo se auto-educan socialmente en dicha práctica. Se aporta así al conocimiento básico que fundamenta el desarrollo de la más participativa de las modalidades de educación: la llamada "educación popular".

Otra investigación (Carmen Luz Latorre, Luis Eduardo González y colaboradores. "La Municipalización de la Educación: Una mirada desde los Administradores del Sistema") se interna en el vasto campo de los procesos de desconcentración y descentralización de la administración del sistema escolar, al

interior de los cuales se juega la participación social. Podría decirse que sin participación social no hay auténtica descentralización, en cuanto ésta es sobre todo un proceso de transferencia o de difusión del poder hacia entes más amplios que el Estado central y/o hacia los actores sociales mismos.

Los tres siguientes estudios -entre los cuales se encuentra el presente- tienen en común la participación del actor social magisterio y como referentes, el sistema escolar, la escuela y el aula. Se supone aquí que "el rol" que juegan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la cotidianeidad escolar, es decisivo para el mejoramiento cualitativo de la educación. Se supone también que el rol de carácter "profesional" es el que más eficazmente contribuye a dicho mejoramiento. En consecuencia, se quiere dilucidar, a través de estas exploraciones, la medida en que el desempeño docente está profesionalizado, o más bien, cuáles son los factores o condiciones que dificultan o que potencian la plena profesionalización de los educadores, entendida como una de las formas principales de participación social en el desarrollo educacional.

En este trabajo se estudian algunas de las condiciones que, desde el sistema social y desde el sistema educativo asignan a los docentes un determinado tipo de rol, en la evolución chilena de los últimos años. Examinando el discurso y las políticas prácticas del Estado hacia la educación y hacia los docentes, se allega conocimiento acerca de las limitaciones de su participación y de su incidencia en el desmejoramiento cualitativo de la educación. En particular, se describen dos importantes condiciones, entrelazadas entre sí: las políticas respecto a las condiciones de empleo y trabajo y la organización sindical y profesional de los docentes, para concluir en que no se ha favorecido la configuración de un efectivo rol profesional de los educadores.

El siguiente estudio (Verónica Edwards, Jenny Assaél y Gabriela López. "Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada") examina el despliegue del rol docente en el marco concreto de la institución escuela. Se trata del espacio natural y más directamente condicionante de la participación profesional de los educadores. Una mirada en profundidad a la trama de relaciones y de prácticas sociales que se dan entre los administradores del sistema escolar, los directores de establecimientos, los técnicos y los docentes mismos, contribuye a enriquecer el acervo sobre el rol de estos últimos y sobre otros límites a su participación posible en la producción de calidad de la educación.

Finalmente, otra investigación (Rodrigo Vera, Soledad Cid y Víctor Molina. "Los Profesores y el Rendimiento Escolar") se detiene en un aspecto poco considerado de la participación profesional de los educadores: el de su subjetividad, puesta especialmente en relación con el aprendizaje mismo, en su forma de rendimiento escolar. Ello tiene que ver con un punto clave de las posibilidades de optimización de la participación profesional de los docentes, a su turno punto clave de las posibilidades de elevación de los niveles de calidad de la educación.

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, al presentar este estudio quiere destacar y agradecer la colaboración del Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, CIID-IDRC, de Canadá, y a la Agencia Sueca de Cooperación con la Investigación, que hicieron posibles la investigación misma y su publicación.

Presentación

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) a través de diversas investigaciones ha llegado a afirmar que el rol docente tiene directa incidencia en la calidad de la educación. En este estudio, se ha supuesto que un elemento principal del mejoramiento de la educación formal reside en la asignación de un rol de tipo profesional para el docente. Un tipo de asignación profesional permitiría la transformación de las prácticas pedagógicas y por tanto el mejoramiento de la calidad educativa.

La investigación que se presenta a continuación responde a la preocupación de conocer políticas, normas estatales, mecanismos y recursos que desde el sistema social y educacional, configuran algunas condiciones relativas a la profesión docente y más específicamente a la asignación del rol docente. Entre éstas, se han elegido las condiciones de empleo y trabajo, la formación profesional y la organización sindical o profesional de los docentes.

La elección de estos condicionantes se explican por las grandes transformaciones que se produjeron en el período estudiado (1973-1990). Los cambios en el modelo de desarrollo educacional, con la privatización y municipalización, las reformas en el plano laboral y social en el contexto de una lógica neoliberal y autoritaria incidieron significativamente en las condiciones de empleo y trabajo como también en los cambios del sistema de formación profesional. Por otra parte, el estudio de las organizaciones de los docentes se explica por la necesidad de esclarecer el rol de éstas en la orientación de sus miembros hacia de-

terminadas prácticas, que ayuden a la profesionalización o a la tecnificación del rol docente.

La investigación tiene un carácter exploratorio y se basa principalmente en el análisis de documentación disponible o fuentes secundarias. Sus conclusiones son susceptibles de ser enriquecidas o corregidas por nuevos estudios con mayor base empírica o con el empleo de otros enfoques metodológicos.

En un primer capítulo se presenta un marco teórico que da cuenta de las distintas interpretaciones teóricas acerca de factores estructurales y sus transformaciones en la modificación de las funciones docentes, especialmente de los efectos de las tendencias burocratizantes existentes en la sociedad moderna, que explican el desarrollo de la profesión y del rol docente.

La asignación del rol docente en Chile no puede ser entendido sin una aproximación histórica ya que los procesos de asignación se van construyendo socialmente a partir de discursos y prácticas que se van institucionalizando y legitimando a partir de diversos mecanismos en períodos de larga duración. Esto justifica la necesidad de hacer un estudio con antecedentes históricos para comprender el complejo proceso de asignación de rol. Así, el segundo capítulo está dedicado a entregar una visión sobre el desarrollo histórico en relación a la asignación de rol docente, enfatizando los aspectos profesionalizantes y/o tecnocráticos en el desarrollo de nuestro sistema educacional.

La investigación propiamente tal consta de tres estudios que constituyen un cuerpo integrado en sí mismo. El primero da cuenta del "status" jurídico del rol docente como también las condiciones de remuneración de los profesores que conforman un marco que condiciona y explica el comportamiento de éstos en su desempeño profesional.

El siguiente capítulo da cuenta de algunas transformaciones en la Educación Superior, centrandó el análisis en los cambios ocurridos recientemente en el área específica de la formación docente y su influencia en la caracterización del rol.

En el último capítulo se examina la relación entre las diferentes organizaciones propias de los educadores que han existido en el período estudiado y el tipo de rol docente técnico o profesional que ellas favorecen.

Por último el trabajo termina con un análisis de las relaciones mutuas entre las condiciones de empleo y trabajo, la formación profesional y la organización gremial, como también las relaciones entre el conjunto de condiciones del sistema y la asignación del rol docente.

Las condiciones del sistema que afectan el rol docente

El problema más central de la educación es el rol del docente.

El rol docente es el conjunto de acciones que el docente realiza en el aula y en la escuela. El rol docente es el conjunto de acciones que el docente realiza en el aula y en la escuela. El rol docente es el conjunto de acciones que el docente realiza en el aula y en la escuela. El rol docente es el conjunto de acciones que el docente realiza en el aula y en la escuela. El rol docente es el conjunto de acciones que el docente realiza en el aula y en la escuela.

Por lo tanto lo que se pretende es analizar el rol docente en sus condiciones de empleo, más desde el punto de vista de las condiciones del sistema.

1. Véase, por ejemplo, Verónica Acosta de Cordero, *La profesión docente en Chile*, Santiago, 1999.

2. Véase, por ejemplo, José María Cordero, *La formación profesional del docente en Chile*, Santiago, 1999.

3. Véase, por ejemplo, José María Cordero, *La formación profesional del docente en Chile*, Santiago, 1999.

I Marco teórico

Las condiciones del sistema que afectan el rol docente

1. El problema de la calidad de la educación y el trabajo docente

Numerosas investigaciones¹ realizadas en los últimos años en América Latina señalan en forma reiterada que un elemento fundamental para el mejoramiento o transformación cualitativa de la educación formal reside en la modificación de las prácticas pedagógicas e institucionales que tienen lugar al interior del sistema escolar. Su finalidad es lograr un mejoramiento de la capacidad de aprendizaje autónomo, eficiente e integrador de los alumnos.

Formular lo que se entiende por calidad educativa² es un problema altamente complejo, tanto desde el punto de vista de la definición como de la inter-

¹ EDWARDS, Verónica, *Acerca del Concepto de Calidad de la Educación*. Santiago, Chile, UNESCO, 1990.

ROCKWELL, Elsie. "La Formación Docente y la Práctica Escolar". Segundo Seminario Nacional sobre educación alternativa. CNTE, México, Octubre 1983.

² Conceptualización basada en: CERDA, Ana María. "Perfeccionamiento docente y rol profesional", Documento Interno, PIIE, Santiago, Chile, PIIE, 1990.

vención. El concepto de calidad no es un término objetivo y neutro, sino cultural y político. La calidad no está directamente unida a la idea modernizante de formar a los ciudadanos que la sociedad requiere en función de un proyecto eficientista y tecnocrático. Más bien, una educación de calidad como aquella capaz de formar sujetos autónomos, libres para pensar y construir en términos sociales, políticos, culturales y económicos en función de una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

Para impulsar este cambio en términos de calidad es necesario abordar el problema de los sujetos educativos, y más específicamente, lo que son las relaciones pedagógicas en tanto relaciones que se dan entre sujetos y las relaciones de los sujetos con el conocimiento. Las relaciones entre los sujetos implican relaciones de poder que pueden favorecer el desarrollo de sujetos autónomos, flexibles, creativos y críticos, o dependientes, sin iniciativa y alienados. Las relaciones de los sujetos con el conocimiento hacen referencia a las concepciones de ciencia y verdad, con las implicancias pedagógicas, valóricas y culturales que hay en juego. Asimismo, las formas de construcción del conocimiento privilegian formas de pensar y de enfrentarse al saber diferentes.

En este complejo proceso, el maestro se relaciona con los niños a partir de sus saberes, es decir, de sus recursos simbólicos que incluyen valores, conocimientos, habilidades instrumentales y disposiciones que hacen de la transmisión un proceso no controlable desde la planificación y el currículum. El profesor hace suyo los planes y programas a partir de estos saberes, y los transforma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es a partir de sus concepciones sico-socio-pedagógicas e institucionales que ha ido internalizando durante su vida que se relaciona con el conocimiento y los niños.

Una concepción educativa que considera la diversidad de elementos que están en juego en las relaciones pedagógicas complica el problema de cómo abordar el mejoramiento de la calidad de la educación. No se trata solamente de cambiar las condiciones materiales de la escuela, los niveles de preparación formal del docente, los métodos y técnicas de enseñanza, ni de mejorar las condiciones de empleo y trabajo del docente, sino también del cambio en el rol del profesor.

Por su parte, la modificación del rol que asumen los docentes es inseparable de la renovación de las prácticas pedagógicas en la medida en que éstas constituyen el fundamento para una educación que permita el desarrollo de modos

de aprender con una dinámica interna, basados en los propios juicios que el sujeto/estudiante puede hacerse respecto a la realidad que experimenta.

En el caso de Chile, tanto por su historia reciente de vivencia colectiva de una violenta experiencia autoritaria, como por las transformaciones en la demanda proveniente del sistema para que éste prepare personas capaces de desempeñarse creativamente en un contexto económico y social que sufre un proceso de cambio acelerado, la necesidad de renovar las prácticas pedagógicas, condición *sine qua non* para el mejoramiento de la calidad de la educación, es un desafío urgente. La experiencia del autoritarismo indudablemente reforzó la lógica que enfatiza los estímulos externos, basando las posibilidades de aprendizaje en la aceptación del principio de autoridad.

La ausencia de una capacidad crítica frente a la autoridad favorece la arbitrariedad en el ejercicio de su poder, estableciéndose, de esta forma, relaciones alienadas, insegurizantes para el sujeto, que imposibilitan su crecimiento como ser creativo y autónomo. Por el contrario, una lógica que enfatice los procesos internos que genera el sujeto que aprende para convertir sus propias experiencias en ocasiones de aprendizaje es casi inexistente, pese a ser uno de los aspectos de mayor trascendencia que la formación del sistema escolar puede proporcionar al estudiante de nuestro tiempo.

En lo que dice relación con las tendencias institucionales del trabajo docente, independientemente de que puedan ser contradictorias entre ellas, éstas también tienden a ser hegemonizadas por una racionalidad que favorece modos de aprender dependientes y pasivos por estar basados en la aceptación acrítica del principio de autoridad, por lo tanto sujetos a la arbitrariedad del poder así concebido. La tendencia dominante en Chile actualmente es aquella que sólo se preocupa de transmitir una concepción cultural dada que, aunque ajena para muchos, es presentada como si fuese la única válida. En cambio, las tendencias que se preocupan de enfatizar el modo en que los sujetos se relacionan con la cultura, o la manera en que se apropian de ella, son manifestaciones aisladas o esporádicas.

Teniendo el año 2000 como horizonte, y en el marco de una crisis del modelo de desarrollo orientado hacia bienes materiales, que abre paso a la visión de un nuevo tipo de desarrollo, basado en el factor humano, la importancia de la educación es destacada por expertos e instituciones especializadas en la materia. Conjuntamente con la preocupación por los recursos materiales y de infraes-

estructura, de los esquemas legales y de los patrones tecnológicos, destaca la importancia de las personas, de los grupos y de la participación social.

La educación, en consecuencia, enfrenta uno de los desafíos más interesantes de su historia; esto es, tener la capacidad de responder a los requerimientos de un mundo en un proceso de cambio acelerado frente al cual los conocimientos y, en muchos casos, las habilidades instrumentales con que contaba el docente para desempeñar su rol y que le otorgaban identidad y seguridad, van quedando permanentemente a la zaga de las demandas provenientes del adecuado cumplimiento de su tarea. Ya en los años 60 se planteaba que no parecía suficiente una docencia cuyo eje fundamental fuese la transmisión del saber acumulado, sino que se requería de un docente capaz de desarrollar en los alumnos habilidades y destrezas que los transformaran en protagonistas de un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de sus vidas. Hoy día se requiere no sólo que "aprendan a aprender", sino que además sean creadores críticos de un entorno donde la velocidad del cambio se ha acelerado hasta un punto que hace casi imposible predecir cuales serán los desafíos que las nuevas generaciones deberán enfrentar.

La calidad de la educación, en última instancia, se decide en la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que los educadores llevan a cabo con sus alumnos en el marco de la institución escolar y de las relaciones de ésta con las familias y la comunidad. La calidad y el sentido de las prácticas pedagógicas, a la vez, están fuertemente condicionadas por el "rol docente", esto es, el rol que las instituciones asignan a los docentes, tamizado por los deseos que el docente tiene acerca de su quehacer, que se sintetizan, finalmente, en el rol que realmente asumen.

Aprehender las relaciones dinámicas existentes entre los diversos aspectos que tensionan al docente y que subyacen a su labor es fundamental para abordar los emergentes requerimientos de cambio educativo. En este sentido, la comprensión de sus peculiaridades y de sus racionalidades psico-socio-pedagógicas e institucionales constituyen una tarea necesaria y urgente. Este documento se encaminará a relevar factores institucionales que operan desde el sistema como condicionantes estructurales y culturales sobre las prácticas de los docentes y que finalmente asignan el rol que debe desempeñar el docente.

2. El rol docente³

2.1 Diferentes aproximaciones a una definición del rol docente

La definición que se haga del concepto de rol docente estará estrechamente ligada a la concepción que se tenga de éste en tanto centro integrador de las racionalidades institucionales y sociales involucradas⁴. En esta materia existen dos tendencias, cuyos extremos se pueden identificar entre aquellos que consideran al rol separado de sus condiciones estructurales hasta aquellas que las estiman constitutivas de su definición. Estas se pueden describir de la siguiente forma:

- i) las que procuran definir el rol docente exclusivamente a partir de las concepciones pedagógicas que el maestro está llamado a utilizar para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en que se encuentra involucrado por función. Este tipo de tendencia plantea que las diversas dimensiones que puede abarcar el rol docente deben derivar de las opciones pedagógicas que lo inspiran, las que evidentemente pueden ser diversas.
- ii) la postura que critica las posiciones anteriores por idealismo pedagógico (desconocimiento de las condiciones objetivas que influyen en la conformación de las racionalidades institucionales que utiliza el maestro). Estas tendencias postulan la necesidad de considerar que el trabajo docente se desarrolla siendo objeto de múltiples condicionamientos sociales que están contribuyendo a imprimir ciertas racionalidades a la práctica de los docentes, considerada ésta, como práctica social.

Desde esta postura el rol docente se puede entender como el conjunto de

³ Conceptualización basada en: VERA, Rodrigo y EDWARDS, V. (col.). "Tendencias Institucionales del Trabajo Docente" en *Sindicalismo Docente, Estado y Educación en América Latina*. CMOPE/PIIE, Santiago, Chile, 1989 pp. 68 a 93.

⁴ Las racionalidades constitutivas de una institución consisten en el conjunto de ideas, sostenidas en una imagen de coherencia interna, que permite a los sujetos atribuir sentido a sus prácticas. Estas se manifiestan como tendencias institucionales, las cuales pautan culturalmente la acción de los sujetos que operan en ella, produciéndose así la legitimación de ciertas formas de acción docente y la deslegitimación de otras. Véase: VERA, Rodrigo y EDWARDS, V. (col.). Op. cit. p. 74.

lógicas de legitimación que operan en las prácticas de los maestros pautando sus comportamientos al interior de la compleja trama de relaciones sociales que tienen lugar en el sistema escolar. Las racionalidades que norman la práctica de los maestros los ubica en una cierta posición en relación a los demás sujetos que intervienen en la institucionalidad escolar⁵. En este sentido, el concepto de rol supone la existencia de otro(s) rol(es) complementario(s), de la misma manera como el rol de padre supone al de hijo; el de profesor al de alumno; el de empleador al de empleado; etc.

Esta postura reconoce mecanismos de asignación del rol docente en factores tales como las condiciones de empleo, de trabajo y desarrollo profesional, y los factores sociales e institucionales que operan sobre la práctica de los docentes.

2.2 Dimensiones a considerar en el trabajo docente

Para profundizar en la comprensión del rol docente se requiere, en primer lugar, delimitar e identificar los elementos que contribuyen a imprimir determinadas racionalidades a la práctica de los docentes, para lo cual es preciso revisar las prácticas sociales que incluimos en la denominación de "trabajo docente". Por trabajo docente entenderemos todas aquellas actividades realizadas por los docentes como miembros de la institución escolar. Es una práctica social normada institucionalmente, que incluye tanto aquellas acciones de los docentes que son susceptibles de ser remuneradas, controladas y evaluadas por la institución, como también aquellas que habitualmente no son reconocidas como tales.

En consecuencia, debemos incluir, desde este punto de vista, también todas aquellas funciones que los docentes realizan en el desempeño cotidiano de su quehacer, invisibles desde una mirada formal, pero que son parte integral de éste. Por ejemplo, las numerosas actividades de orden administrativo (libretas, comunicaciones, papeletas); con los padres y apoderados; variados tipos de interacciones con sus colegas y alumnos fuera del aula, etc.

⁵ UNESCO, "Organizaciones de docentes y Proyecto Principal de Educación: participación de los educadores en el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe". Documento Base para Seminario Técnico Regional. OREALC, Santiago, Chile, Sept. 1989.

Desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje es posible identificar diferentes racionalidades acerca de los modos de aprender que son favorecidos por las formas de enseñanza que privilegia el sistema escolar. Se distingue:

- a) entre aquellos que enfatizan la dependencia del sujeto en relación a quien le enseña, o, por el contrario,
- b) aquellos que favorecen el aprendizaje basado en los propios juicios del sujeto respecto a la realidad que experimenta, favoreciendo un modo de aprender autónomo.

Desde el punto de vista de las formas de organización del trabajo en las escuelas, esto es, la racionalidad al interior de la organización burocrática denominada sistema escolar, es posible identificar, entre otros, elementos tales como⁶:

- a) la participación en la definición de fines de la organización,
- b) horizontalidad vs. verticalidad en las relaciones de poder dentro de la organización,
- c) racionalidad individualista vs. solidaria de la estructura organizativa,
- d) niveles de autonomía o dependencia en la gestión producto de la división técnica del trabajo.

La distribución de responsabilidades y mecanismos de control que se establece entre un conjunto de personas para llevar a cabo todas aquellas tareas necesarias para el logro de los objetivos técnicos de una organización, da origen a la división técnica del trabajo al interior de ésta. La parcialización y jerarquización de la tarea específicamente docente (de aula o directivo) es un factor de relevancia para la definición del rol, puesto que ha permitido identificar distintos niveles de autonomía en la gestión del trabajo que realiza el docente al interior de la institución escolar.

⁶ WEBER, Max. *Economy and Society*, 3 vols., Guenther Roth and Claus Wittich, etc. (Totowa, N.J.: Bedminster, 1968), Vol. I, Part 1, chap. 4.

La tendencia creciente a la burocratización en la sociedad moderna ha impactado con especial fuerza al sistema educacional, y a la escuela en particular. A consecuencia de ello, el rol docente a tendido a sufrir cambio en su definición, originado en la división técnica del trabajo, asignando al interior de la escuela tareas que parcializan el rol del docente y establecen distinciones jerárquicas entre éstos, determinadas por la mayor o menor autonomía en el desempeño de su trabajo.

2.3 *El rol profesional, el rol técnico y el rol operativo*

Así como los modos de aprender que son favorecidos por las formas de enseñanza utilizadas en el aula son una dimensión constitutiva del rol docente, existen otras dimensiones que además es necesario considerar. De la revisión de las aproximaciones estructurales al análisis de la profesión docente aparece imprescindible considerar que las formas de organización del trabajo en las escuelas y la división técnica del trabajo en el sistema escolar son también dimensiones constitutivas del rol en la medida en que configuran un patrón de relaciones entre los sujetos en el contexto de la institucionalidad escolar.

Colocado el foco a nivel de las instituciones educativas (Vera:88)⁷, se constata que las relaciones intra-institucionales determinan la existencia de un docente que puede ser miembro de un equipo, o puede ser un sujeto que trabaja en forma aislada. Ello se relaciona íntimamente también con la división técnica que se ha ido produciendo al interior de la función docente propiamente tal.

En efecto, en la distribución de responsabilidades y mecanismos de control que se establece entre un conjunto de personas, para llevar a cabo todas aquellas tareas necesarias para cumplir con determinada función, se ha producido -por así llamarla- una estratificación de funciones. Dependiendo del grado de autonomía de gestión (capacidad de resolver problemas por sí mismo) se establece la división técnica del trabajo. A los cargos que poseen una mayor autonomía de gestión se les denomina "roles profesionales", a los que los siguen con menor autonomía de gestión se les denomina "roles técnicos" y a los que los siguen

⁷ Op. cit.

con aún menor autonomía de gestión y mayor dependencia se les denomina "roles de mera operación". Las distinciones dentro de estas gruesas categorías pueden ser, evidentemente, múltiples y diversas.

Las tendencias actualmente presentes en el sistema escolar tienden a legitimar un tipo de división del trabajo escolar en el cual se define el rol docente con un bajo nivel de autonomía de gestión, complementariamente, con un alto nivel de dependencia de gestión. Pareciera que se está partiendo de la base que el hecho educativo es un proceso susceptible de ser estandarizado. Por lo tanto, vale el criterio de "máxima uniformidad". Si se parte de lo contrario, requeriría ser fundamentalmente "singularizado".

¿Qué importancia se atribuye al "factor humano" en el desarrollo del trabajo docente frente a la decisión de los contenidos, métodos y técnicas comprometidos en la labor docente? Una tendencia es a minimizarlo de tal manera que éste se limite en el máximo posible a la aplicación de métodos y técnicas al servicio de la transmisión de determinados contenidos. Es decir, una tendencia destinada a asegurar el logro de los objetivos educativos (transmisión de contenidos) sobre la base de la virtud probada de métodos y técnicas. En este caso, el rol del docente es un rol técnico.

La búsqueda de maximizar el factor humano comprometido en la práctica educativa, de tal manera que opere como factor de adaptación y creación de métodos y técnicas adecuados a los objetivos, circunstancias y características de los sujetos comprometidos requiere de otro tipo de preparación, de mayor amplitud, profundidad y complejidad. Es lo que se ha denominado un rol profesional del docente.

La constatación es que el rol del docente en el sistema educacional chileno no parece escaparse a las tendencias modernas, donde la forma de organización social predominante es la organización burocrática a gran escala y un proceso de especialización creciente a partir de la división del trabajo. Se ha ido produciendo un fenómeno de pérdida de profesionalismo en el rol docente, tendiente más bien a que éste desempeñe una función técnica, e incluso, en algunos casos, meramente operativa.

2.4 Factores condicionantes desde el sistema

El análisis de los factores que influyen en la definición del rol docente no sólo debe considerar las dimensiones pedagógicas, sino también es preciso considerar los factores que operan desde el sistema social en el cual éste se encuentra inserto, y que actúan como factores condicionantes de la práctica docente al interior de la escuela. Entre estos factores, destaca las condiciones materiales en que trabajan los docentes, particularmente las condiciones de empleo y trabajo y desarrollo profesional; las formas de agrupación que eventualmente pueden darse los docentes; y las características del sistema de formación y perfeccionamiento existente⁸.

A continuación se describirán brevemente los factores que tienen gran influencia en la asignación del rol docente:

- condiciones de empleo: se refiere generalmente al contrato de trabajo, remuneraciones y seguridad social, incluyendo además aspectos tales como las posibilidades de ascenso, promoción, estabilidad ocupacional y seguridad en el empleo⁹.
- condiciones de trabajo y desarrollo profesional: dicen relación con las circunstancias en que se desarrolla la actividad docente, tales como la organización del trabajo escolar (reglamentos escolares); las relaciones sociales al interior de la escuela y los márgenes de participación; sistemas de evaluación y de control del trabajo docente; la distribución del tiempo y horarios de trabajo; las posibilidades de perfeccionamiento profesional; los espacios de creatividad, responsabilidad y autonomía profesional; los instrumentos o condiciones materiales destinados a facilitar el trabajo del docente (infraestructura, material didáctico, recursos, construcciones, etc.)¹⁰.

⁸ BECA, Carlos E. y CERDA, Ana María. *Libro Guía para la Formación de Dirigentes de Organizaciones de Docentes de América Latina*, Santiago, Chile, CEMOPE/PIIE, 1986. pp. 13 a 23.

⁹ OIT, UNESCO "Recomendaciones Relativas a la Situación del Personal Docente", Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, 1984. Citada en BECA, C.E. y CERDA, Ana M. *Ibid.*, p. 15.

¹⁰ *Op. cit.* p. 18.

- factores operativos del sistema educacional: planes y programas escolares y sistemas de evaluación y de control de los alumnos.
- formas de agrupación de los docentes en tanto trabajadores
- otros factores que operan socialmente pautando el rol docente tales como las iglesias, la comunidad, la familia, organizaciones sociales y políticas, etc.)

Finalmente, se pretende comprender el trabajo docente como una práctica social situada en un contexto social, económico, político y cultural.

2.5 Distinciones que ayudan a la comprensión del rol docente

Entendiendo que la práctica docente es una sola y conforma una totalidad coherente en sí misma, con la finalidad de poder efectuar un análisis crítico de dicha práctica, se han establecido distinciones que permiten comprender la complejidad de la constitución del rol docente. Estas son: rol asignado, rol asumido y rol deseado.

- a) **Rol asignado:** consiste en el rol socialmente programado hacia el docente por las instituciones sociales que tienen influencia en la práctica, como es el caso del Estado, la institución escolar y otras instituciones, las cuales, a través de diversos mecanismos, tales como la formación, las condiciones de empleo y trabajo, los planes y programas, los sistemas de supervisión, etc., pautan los comportamientos de los docentes en su práctica de tales.

La programación social del rol opera de tal manera que los docentes aprenden a no distinguir entre rol asignado y lo que ellos consideren que debiera ser la forma de desempeñar su rol, confundiendo de esta manera, el rol asignado con el rol deseado. La lógica que basa las posibilidades de aprendizaje en la aceptación acrítica del principio de autoridad contribuye a que la práctica de los docentes esté ausente de una mirada crítica y creativa que los proyecte fuera de la programación social.

- b) **El rol deseado:** está formado por todas aquellas pautas elaboradas por el propio docente, y que quisiera llevar a la práctica, independientemente de que coincidan o no con el rol asignado y el rol asumido.
- c) **El rol asumido:** finalmente, este es el rol que realmente llevan a la práctica los docentes. Comprende todas aquellas pautas internalizadas por el docente que dotan de sentido a su acción y puede coincidir o puede diferenciarse del rol asignado y el rol deseado.

Dada la naturaleza analítica de estos conceptos, cabe señalar que no son posibles de ser observados empíricamente en forma independiente unos de otros, sino que en la práctica de los docentes, éstos se superponen en mayor o menor medida, dependiendo tanto de factores culturales como institucionales y sistémicos.

El objeto de esta investigación consiste en el análisis de algunos factores condicionantes que operan desde el sistema y que contribuyen principalmente a la configuración del rol docente. Ello no es tarea fácil. La complejidad de la problemática estructural en la cual se encuentra inserto el debate acerca de la naturaleza y potencialidades del rol que pueden desempeñar los docentes requiere, al menos, una revisión de los conceptos con los cuales se pretende analizar dicha práctica. Es por ello que, con el fin de comprender a que criterios obedecen las distinciones señaladas, más adelante analizaremos el concepto de "profesional" y las implicancias que éste tiene para el análisis del rol docente.

3. El docente como "profesional"

Generalmente el concepto de profesión ha sido analizado utilizando para ello marcos de referencia teóricos que enfatizan la función específica que desempeñan en la sociedad, en tanto grupo social cuyo rol es definido de acuerdo a ciertos criterios, y cuyo "status" y poder están asociados a la importancia que tiene la función que cumplen para el sistema social. Existen otros estudios que, desde una perspectiva basada en el desenvolvimiento histórico de los procesos sociales, además intentan identificar el surgimiento y la inserción específica de las profesiones en la estructura social, para de allí poder comprender las particularidades que manifiesta el grupo social denominado los "profesionales". Algunos de estos últimos serán revisados en este trabajo.

3.1 Un marco de referencia para el análisis de la profesión del enseñante¹¹

Tenorth (1988) aporta a la reflexión sobre el concepto de profesional en el trabajo docente reflexionando sobre las dimensiones que se han tenido en consideración para construir el concepto de profesión, señalando los elementos conceptuales que permiten tratar a la tarea del enseñante como una profesión propiamente tal, o como una semiprofesión, es decir, una actividad cuyas características específicas impiden que pueda ajustarse a los cánones del tipo ideal del profesional liberal.

Para este autor, "el concepto de profesionalización se refiere al conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social, es capaz de transmitir a otros tal competencia, y puede imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes, todo ello con la ayuda del Estado; es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptado socialmente"¹².

Algunas profesiones institucionalizan un conjunto de privilegios, lo que provoca en otros grupos que desempeñan otras actividades la aspiración a obtener iguales privilegios. Desde este punto de vista, considera que es de particular relevancia para el análisis, determinar cómo se produce el proceso de profesionalización, quiénes son los actores que lo protagonizan, y cuáles son sus motivaciones.

Esta lucha en torno a la identidad basada en la actividad profesional y en torno a su reconocimiento hacia el interior y hacia el exterior presenta, en síntesis, dos actores: los miembros de la profesión, que aspiran al reconocimiento social de su labor y el Estado, en parte, como representante del cliente, que estima necesarios y dignos de protección los servicios que aquellos prestan, los protege efectivamente otorgando los títulos, y los prestigia con la concesión de gratificaciones o del derecho a los honorarios.

¹¹ TENORTH, Heinz-Elmar "Profesionales y Profesionalización. Un Marco de Referencia Para el Análisis Histórico del Enseñante y sus Organizaciones" en *Revista de Educación* N° 285, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Enero-Abril 1988, pp. 77-92.

¹² Ibid.

3.2 *Conceptos para el análisis de la profesión docente*

Para el análisis del rol docente es necesario considerar algunos conceptos que, desde el punto de vista de su relación con la estructura social, contribuyen a distinguir entre aquellos aspectos de la profesión docente que es coincidente con otros actores así llamados "profesionales" (en el sentido de "profesión liberal") y en los que se distinguen de éstos, y que lleva a que los docentes sean considerados "semi-profesionales".

Desde el punto de vista de su relación con la estructura social, forman parte de la definición del rol de un profesional los siguientes conceptos:

- a) **ocupación:** son actividades de jornada completa que constituyen la principal fuente de ingresos del sujeto. No suelen ser accesibles a los profanos, por lo tanto, son analizables como cualquiera otra ocupación de las que sólo difieren por el relieve de sus características i) en términos de reclutamiento, formación o función, ii) en relación a la actividad profesional como punto de referencia de la identidad personal y social del individuo, y iii) en relación a su articulación vertical (status) y horizontal (situs) o al proceso de movilidad intra e interprofesional.
- b) **vocación:** contrariamente a otras actividades profesionales, las profesiones no se orientan sólo hacia el lucro, sino que se guían también por una serie de expectativas de conducta que se van reforzando durante la formación.
- c) **organización:** esta característica define las profesiones por las formas específicas de organización de sus miembros y las delimita frente a otras actividades profesionales. Todas las organizaciones basadas en la actividad profesional confían a sus miembros funciones políticas, económicas, de control y de motivación de sus miembros. Sin embargo, las organizaciones profesionales difieren de las meras asociaciones de interés por cuanto asumen tareas en el ámbito de la actividad laboral: i) controlan el acceso a la profesión, ii) vigilan el ejercicio de la misma y, iii) cuidan de la competencia profesional de sus miembros.
- d) **formación:** las profesiones se ejercen sobre la base de un saber espe-

cializado, adquirido sistemáticamente, en un largo proceso de aprendizaje. No hay una clara delimitación sobre el carácter científico del saber propio de las profesiones como tampoco de su inserción institucional. Las distinciones en el concepto de cualificación permiten alcanzar una mayor claridad sobre la estructura de este saber y sobre la cualificación profesional. Según estas interpretaciones, los procesos de formación facilitan la capacitación funcional y las operaciones normativas al mismo tiempo. Estas últimas son en parte funcionales para el éxito en la actividad laboral y en parte se limitan a apoyar las condiciones macro y las condiciones de dominio de la actividad laboral (ej: médicos interpretan a los trabajadores sanitarios como funcionales a su actividad).

- e) **orientación de servicio:** las profesiones difieren una de otra por el objeto de su quehacer laboral, más, en general, resuelven problemas de "gran relevancia para los valores sustanciales de la sociedad". La función de servicio suele interpretarse también, desde la estructura de los problemas, en el sentido de que los profesionales no deben poseer sólo un saber funcional, sino también una competencia innovadora para la modificación de su rama de actividad. Se ha deducido de ésta característica ciertos supuestos sobre las principales motivaciones de la actividad profesional.
- f) **autonomía:** este concepto tiene tres dimensiones cuya distinción contribuye de manera especial a clarificar las tendencias del rol docente y las dificultades para su clasificación:
 - i) *relaciones con el cliente:* la profesión, apoyada en el saber específico, define la manera en que el cliente concreta sus aspiraciones. El profesional está protegido, como experto, contra las objeciones del cliente (en el caso del docente, éste está protegido aún cuando el alumno cambie de profesor).
 - ii) *el grupo profesional y su organización:* sólo éste valora la actividad profesional y defiende a sus miembros de todo control profano. Ni siquiera el Estado puede dar ningún veredicto sin miembros de la propia profesión.

iii) *autonomía y empleo*: la tendencia a la burocratización de la sociedad moderna plantea la interrogante si autonomía y empleo son excluyentes en la definición del trabajo profesional. Por una parte, la burocracia impide el desarrollo de la iniciativa, tendencia que, por su parte, es contrarrestada por la "indeterminación" de la actividad laboral del trabajo de alta cualificación. La complejidad de la tarea, las variadas demandas y las situaciones ambientales en los objetivos globales exigen que los empleados mismos estructuren la situación mediante la interpretación de dichos objetivos globales. En esta "autonomía interpretativa" de los trabajadores altamente cualificados no existe diferencia alguna entre profesionales liberales y empleados propiamente dichos. Unos y otros se encuentran con un "margen disposicional" de actividad laboral definido por la estructura del trabajo a realizar. Los márgenes de acción, tales como la competencia profesional y el rendimiento, sin embargo, son sólo posibles para los profesionales liberales.

3.3 *El "status" de los enseñantes*

Desde el análisis de los conceptos recién identificados se puede caracterizar el rol docente como una plena y "auténtica" profesionalización; mostrar una condición de "semiprofesionalización" o la ausencia de rasgos característicos, lo que evidencia un proceso de "desprofesionalización", cada uno, conduciendo a una rebaja "proporcional" en el "status".

La profesionalización: el servicio a prestar es un valor social relevante. Un grupo basado en la actividad profesional logra demostrar su competencia para la solución de problemas y para transmitir esta capacidad mediante procesos de formación. Este grupo funda una asociación para el control del ejercicio profesional, la que puede imponer, para la protección de sus miembros, los modelos de dicho ejercicio, regular el acceso gracias al apoyo estatal, y controlarlo conforme a normas y dimensiones de actividad, y puede imponer también el reconocimiento social de la profesión. A diferencia de este proceso autodirigido de profesionalización, en la heterodirección es el Estado mismo el actor que fija el proceso de formación, generalmente mediante un sistema completo para la prestación de servicios en determinados sectores, pero confía el control a un grupo (relativamente) autónomo.

En ambos casos cabe hablar de profesionalización porque sólo se puede describir globalmente la situación de cada actividad profesional mediante las mencionadas características de las profesiones. Cabe señalar, sin embargo, que pese a diferentes interpretaciones, el reconocimiento social resulta tan importante para la situación profesional de un grupo como la prestación de servicios.

La semiprofesionalización: el grupo, basado en la actividad profesional, dirigido por la asociación o por las autoridades que confieren los títulos, sólo alcanza autonomía profesional en algunas dimensiones del esquema antes perfilado. O bien les falta a las organizaciones de este grupo la competencia para el control de su actividad, o bien la autonomía interior se limita al margen disposicional, o bien la cualificación pre-profesional no es suficiente para el ámbito laboral, como ocurre, por ejemplo, en los trabajadores sociales.

La desprofesionalización: estos procesos suelen ser escasamente autodirigidos. Parecen ser muy pocas las profesiones que renuncian a los privilegios adquiridos para optimizar el proceso de prestación de servicios. Puede darse con la intervención del Estado. (Esto se analizará con más detención en el número 5 de este capítulo).

Combinando las formas de desarrollo de la profesionalización y las características de la profesión, cabría estimar la relevancia de las distintas características para la clasificación de las profesiones. El análisis de los procesos de profesionalización ha puesto de relieve la importancia de una dimensión de actividad profesional que reduce el catálogo de características a un problema marginal: la inserción de determinadas actividades en el grupo de profesiones suele ir ligada a su pertenencia a los rangos superiores de la escala de ingresos y de prestigio social.

Se ha visto que este reconocimiento social es el móvil decisivo para las aspiraciones a la profesionalización, y en consecuencia, es preciso definir la relevancia de una profesión a nivel público en las luchas de política profesional, entonces la política de profesionalización es también, necesariamente, una defensa de intereses sociopolíticos.

Este análisis de tareas pone de manifiesto el papel que desempeña la organización basada en la actividad profesional en el proceso de profesionalización.

3.4 *Las organizaciones sociales de los docentes y rol docente*

Sin perjuicio de la temprana presencia de organizaciones que se constituían con fines de sociabilidad o de ayuda mutua, desde fines del siglo pasado, en escala internacional y también en Chile, surgen entidades de docentes de naturaleza "profesional", de naturaleza "sindical" o que intentan combinar ambas definiciones. Las primeras, se organizan para defender e incluso monopolizar el ejercicio de la ocupación en manos de quienes tienen una formación específica para desempeñarla, para responder a intereses de perfeccionamiento en los dominios técnicos inherentes y para expresar la opinión colectiva de los docentes en los asuntos educacionales.

Las entidades de naturaleza sindical se estructuran para defender los intereses de sus miembros en cuanto trabajadores, preferentemente en lo que se refiere a condiciones de empleo y de trabajo.

Fundamentan el desarrollo de las organizaciones de docentes, diversos procesos propios de la constitución de los modernos sistemas educacionales y tendencias más amplias, propias de las estructuras económicas y sociales vigentes.

Aunque en última instancia el trabajo docente se realiza de modo individual en el espacio del aula, en los sistemas educativos modernos se organiza en unidades más amplias: las escuelas. En ellas es inevitable la interacción entre varios docentes y entre éstos y grupos de alumnos y sus familias; todo lo cual genera la necesidad de coordinación horizontal y de dirección, que se hace más fuerte a medida que aumenta el tamaño de las unidades escolares.

El común hecho de desarrollar el trabajo docente, esto es, la función de enseñanza, respecto al mismo tipo de estudiantes, en un mismo nivel de la organización educativa y, en ciertos casos, operando con una misma "disciplina" o "materia de enseñanza", genera identidades o solidaridades, que frecuentemente son reforzadas por procesos de formación profesional en una misma institución o tipo de institución.

En los sistemas públicos -y también en la educación privada, aunque en menor grado- existen ciertas normas comunes y ciertas uniformidades como el currículum oficial y las regulaciones administrativas y laborales, que también

contribuyen a la formación de identidad y a la constitución de intereses colectivos entre los docentes.

El carácter esencialmente asalariado que tiene el trabajo docente en los sistemas escolares modernos es también muy significativo para explicarse la presencia de organizaciones propias de los educadores, en términos similares a como el trabajo asalariado en general explica la existencia y desarrollo de las organizaciones de trabajadores.

El rol docente y las organizaciones

Existe asociación entre el rol docente y la índole propia de las agrupaciones de maestros y profesores.

En términos propiamente conceptuales, puede suponerse que el carácter del rol docente "asignado" y "asumido" a la larga incide en la naturaleza de las organizaciones que los educadores puedan construir. Así, en los sistemas en que el rol predominante es de carácter "profesional", las organizaciones de los docentes deberían ser de naturaleza "profesional". En efecto, en condiciones de vigencia de un rol profesional, la preocupación de los miembros del gremio debería relacionarse preferentemente con el dominio teórico-práctico del oficio, las condiciones de ingreso a la profesión, la defensa de la autonomía profesional y el correcto ejercicio de la responsabilidad individual, sin perjuicio de ocuparse también de la retribución material indispensable a la calidad del servicio prestado.

En cambio, debe suponerse que en los sistemas en que el rol vigente es de carácter meramente "técnico" o puramente "operativo", las organizaciones de los docentes son de naturaleza "sindical". Esto, porque las organizaciones sindicales surgen en el marco de una marcada división del trabajo, que coloca a amplios grupos de trabajadores en situación de dependencia y subordinación, lo que lleva a éstos a agruparse para demandar distintas o mejores condiciones de empleo y de trabajo, entre ellas principalmente las condiciones de salario.

Por otra parte, puede suponerse que la existencia de organizaciones de naturaleza "profesional" puede contribuir a la configuración de un rol docente

de carácter también "profesional", y el desarrollo de organizaciones "sindicales" puede explicar la vigencia de roles docentes de tipo "técnico" u "operativo".

La incidencia de las organizaciones propias de los educadores en la conformación del rol docente puede producirse por dos vías. Una posibilidad es que la organización magisterial pueda aportar *directamente* a la configuración del rol, a través de su influencia sobre los docentes, convocándolos a asumir un tipo de rol colectivamente "deseado". Otra posibilidad es que la organización magisterial incida *indirectamente*, a través de su eventual influencia sobre el Estado para que éste, a su turno, configure el rol en determinado sentido, que sea parcial o plenamente coincidente con el rol colectivamente deseado por los docentes.

La relación entre rol docente y organizaciones del magisterio parece más posible en el sentido que un rol prevaleciente ayuda a conformar un tipo de organización que sea congruente, que en el sentido que la organización magisterial contribuya a asignar un determinado tipo de rol.

En efecto, la posibilidad que la organización docente pueda asignar directamente un rol, tiene dos limitaciones o dificultades. Por una parte, es difícil que una organización logre conformar un "rol deseado" que interprete a todos sus miembros y de modo tal que se internalice en ellos. Por otra parte, es también difícil que una organización alcance tal gravitación sobre sus miembros que les configure el rol, con prescindencia o en sentido divergente del poder asignador que tienen otras entidades y particularmente el Estado.

La asignación indirecta de un rol por obra de las organizaciones de docentes parece ser más viable, pero tiene también sus obstáculos. Parece difícil que el Estado moderno -principalmente asignador del rol docente- quiera abdicar de sus prerrogativas en este sentido para depositarlas en un gremio.

En todo caso, el reconocimiento de las dificultades no obsta para que se dé la posibilidad que las organizaciones de docentes contribuyan de algún modo a la configuración del rol y particularmente a la del rol deseado. En consecuencia, tiene sentido explorar las formas históricas y concretas en que la presencia de las entidades profesionales o sindicales del magisterio han participado en la modelación o remodelación del rol docente.

4. Revisión histórica del surgimiento de las profesiones

Las diferentes aproximaciones al tema de la profesión y de la naturaleza del rol que desempeña el docente constituyen, indudablemente, un aporte fundamental al estudio de los factores condicionantes desde el sistema sobre el rol docente. Sin embargo, no parece suficiente disponer de conceptos ya definidos, sin descubrir cuales son las lógicas subyacentes o racionalidades que organizan el comportamiento social en torno al profesionalismo. La revisión del marco teórico propuesto por Tenorth deja en evidencia un vacío que, como el mismo señala, sólo es posible de llenar a través del estudio histórico del rol del enseñante. Ello no puede restringirse a una sociedad en particular, sino al surgimiento del fenómeno social del profesionalismo y de sus características en la sociedad moderna.

Un estudio (Larson:1977)¹³ sobre el surgimiento de las profesiones y sus características actuales, donde se realiza un análisis comparativo entre ambos procesos en Inglaterra y USA, resulta adecuado a este fin, principalmente por el aporte teórico contenido en él. La hipótesis que guía el estudio sostiene que en el capitalismo corporativo "pareciera que el modelo de profesión deja de cumplir una función predominantemente económica -organizando los vínculos entre educación y el mercado- para cumplir una de naturaleza predominantemente ideológica -justificando la desigualdad de "status" y el cierre del acceso dentro del orden ocupacional."¹⁴ Resulta interesante entonces revisar el concepto de profesión docente, actividad que se ha caracterizado porque muy tempranamente se desarrolla como trabajo que se realiza dentro de organizaciones, -crecientemente dependiente del estado-, a la luz del análisis de esta autora acerca del surgimiento del profesionalismo y de las transformaciones sufridas por éste en la era de la organización burocrática en gran escala.

De la revisión de los principales autores dentro de las más importantes corrientes sociológicas, Larson identifica y ordena los atributos centrales que ellos han relevado para definir a un profesional. Así, distingue tres atributos específicos que configuran el tipo ideal de lo que es una profesión, los cuales,

¹³ LARSON, Magaly Sarfatti. *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, University of California Press, California, 1977.

¹⁴ Larson, Magaly S. *Ibid.* p. xviii. La traducción es nuestra.

si bien pueden variar, hay consenso respecto de sus contenidos generales. a) La dimensión cognitiva: ésta se centra en un cuerpo de conocimientos y técnica que los profesionales aplican en su trabajo, y en el entrenamiento necesario para manejar tales conocimientos y técnicas; b) La dimensión normativa: esta abarca la orientación de servicio de los profesionales y su respectivo código de ética, elementos que justifican el privilegio de auto-regularse que les garantiza la sociedad; c) La dimensión evaluativa: establece la comparación implícita entre las profesiones y otras ocupaciones, destacando la autonomía y el prestigio como la característica singular que poseen las profesiones. Lo distintivo de las profesiones pareciera encontrarse en la combinación de éstas dimensiones.

Estas ocupaciones especiales tienden a transformarse en comunidades "reales" en la medida que sus miembros comparten una afiliación relativamente permanente, una identidad, un compromiso personal, intereses específicos y algunas lealtades generales. Así, estas comunidades se identifican concretamente a través de modelos organizacionales e institucionales típicos: asociaciones profesionales, colegios profesionales y un código de ética auto administrado. No está muy claro cuanto de "comunidad" existiría sin estos soportes institucionales. No obstante, estos soportes son rasgos que otras ocupaciones que aspiran al "status" profesional pueden fácilmente imitar, aunque no posean las justificaciones cognitivas ni normativas de una profesión "real".

Mientras que atributos como el "status" y el prestigio implican que las profesiones están ligadas al sistema de estratificación social, las dimensiones cognitivas y normativas de las profesiones tienden a separar a estas categorías especiales existentes dentro de la división social del trabajo, del resto de la estructura de clase en la cual se encuentran insertas. Porque las profesiones, además de categorías ocupacionales, están situadas en los niveles medio y medio alto del sistema de estratificación social. Tanto objetiva como subjetivamente, para Larson las profesiones están, como ocupación y como estrato social, fuera y por sobre la clase trabajadora.

La profesionalización es definida, entonces, como el proceso a través del cual los productores de ciertos servicios especiales intentan constituir y controlar un mercado para su especialidad. Dado que la existencia de especialidades que tengan mercado es un elemento crucial en la estructura de la desigualdad moderna, la profesionalización aparece también¹⁵ como una afirmación colecti-

va de un "status" social especial y como un proceso colectivo de movilidad social ascendente.

En otras palabras, "la conformación de mercados profesionales que comenzó en el Siglo XIX inauguró una nueva forma de desigualdad estructurada: fue diferente del modelo anterior que configuró el patronazgo aristocrático, y diferente también del modelo de desigualdad social basado en la propiedad e identificado con el empresario capitalista. En este sentido, los movimientos hacia la profesionalización del Siglo XIX prefiguran la reestructuración general de la desigualdad social en las sociedades capitalistas contemporáneas: la "columna vertebral" es la jerarquía ocupacional, esto es, un sistema diferencial de competencias y recompensas. El principio central de legitimidad se encuentra en el logro de una especialidad socialmente reconocida, o más simplemente, en un sistema de educación y acreditación."

Profesionalización es entonces, según Larson, un intento de trasladar recursos escasos de un orden -de un saber y de sus técnicas especiales- a otro -de recompensas sociales y económicas. Pero la mantención de la escasez implica la tendencia al monopolio: monopolizar especialidades en el mercado y monopolizar "status" en el sistema de estratificación social. Desde la perspectiva de la conformación de los mercados profesionales es posible comparar profesiones diferentes en términos de la demanda que existe para sus recursos cognitivos específicos. Desde la perspectiva de la movilidad social colectiva, el acento se coloca en las relaciones que forman las profesiones con los diferentes sistemas de estratificación social; en particular, releva el rol que juega el sistema educacional en estructuras diferentes de desigualdad social.

Estas son dos modos diferentes de leer el mismo fenómeno: el de la profesionalización y de sus resultados. El foco de cada lectura es analíticamente diferente, sin embargo, en la práctica las dos dimensiones -el control del mercado y la movilidad social- son inseparables; ellos convergen en las áreas institucionales del mercado y del sistema educacional, traducándose en resultados similares, pero también generando tensiones y contradicciones que encontramos no resueltas, o sólo parcialmente reconciliadas, en el modelo contemporáneo de las profesiones.

¹⁵ Ibid.

La imagen o modelo de profesión que se tiene usualmente hoy día -concluye Larson- emergió tanto de la práctica social como de la representación ideológica de la práctica social. La imagen comenzó a formarse en la fase liberal del capitalismo, pero no se transformó en "pública" -esto es, ampliamente entendida y aceptada así- hasta mucho más tarde. Del análisis del surgimiento de las profesiones en Inglaterra y Estados Unidos concluye que, al parecer, las distintas sociedades tienden a incorporar el modelo de una manera particular, de acuerdo a las características del proceso de modernización en cada una de ellas.

Sostiene que, desde su surgimiento, originalmente moldeado por la matriz histórica del capitalismo competitivo, las condiciones del trabajo profesional han cambiado. El modelo predominante ya no es el ejercicio libre de la profesión en un mercado de servicios, sino el de un especialista asalariado que trabaja dentro de una organización mayor.

Pese a ello, sorprende que en esta era del capitalismo corporativo, el modelo del profesional mantenga su vigor; en un contexto histórico diferente, en ambientes de trabajo radicalmente distintos, y con formas de practicarla profundamente modificadas, aún las ocupaciones defienden este modelo o constituye un objetivo a lograr. La persistencia de la profesión como una categoría que habla de una práctica social sugiere que el modelo creado por los movimientos originarios de profesionalización han devenido en una **ideología**; -no sólo una imagen que conscientemente aspira a la realización de esfuerzos colectivos o individuales, sino una mistificación que inconscientemente oculta las estructuras y relaciones sociales reales. Visto desde la perspectiva más amplia de las estructuras ocupacionales y de clase, pareciera que el modelo de profesión deja de cumplir su función económica de articuladora de la educación y el mercado, y se transforma en una creencia sin base en la práctica, sino sólo cumpliendo una función predominantemente ideológica, justificando la desigualdad de "status" y la existencia de las barreras que cierran el acceso a ciertas posiciones dentro del sistema de estratificación social.

4.1 Las tendencias en la sociedad moderna

Luego de una revisión histórica del surgimiento de las profesiones y de sus características en Inglaterra y en USA, Larson aborda la relación entre las profesiones y la organización burocrática en el contexto de las sociedades in-

dustriales avanzadas, en las cuales existe una tendencia generalizada hacia la profesionalización.

Afirma, tratando de simplificar, que los cambios estructurales en el sistema de estratificación social se pueden explicar por la presencia de dos tendencias fundamentales en la sociedad moderna: "una es la tendencia al cambio que tiene la composición orgánica del capital, cuya consecuencia es que la ciencia y la tecnología están cada vez más integradas con el proceso productivo, liberando al trabajo de la producción industrial. La otra tendencia, relacionada con la anterior pero analíticamente distinta, es la expansión del modo de organización burocrático"¹⁶.

Todas las profesiones dependen, hasta cierto punto, de grandes organizaciones y del Estado -al menos, porque todas tienen un brazo educativo- y están, hoy día, burocratizadas en mayor o menor grado. Estas profesiones "organizacionales" no deben ser vistas, por lo tanto, como muy distintas e independientes de las más antiguas, sino como manifestaciones claras de tendencias que también contienen dentro de ellas. Las profesiones organizacionales son generadas por burocracias heterónomas, y principalmente por la expansión del aparato burocrático del Estado.

Dada la diferencia entre la burocracia del Estado y el fenómeno general de burocratización, se pueden distinguir analíticamente dos categorías: la primera es generada por la concentración de funciones administrativas y gerenciales bajo el capitalismo corporativo (por ejemplo, administradores de hospitales, presidentes de colleges, etc.). No se basan en la dimensión cognitiva ni normativa, sino que toman prestada la ideología del profesionalismo para justificar el poder tecnoburocrático. La segunda categoría deriva directamente de la expansión de las funciones y atribuciones del Estado (la enseñanza en todos sus niveles, es una de ellas.) Para estas ocupaciones que "aspiran" a ser profesionales, reclamar su calidad de expertos -sancionados por fuentes externas de acreditación- representa la posibilidad de adquirir poder capaz de contrabalancear el de las jerarquías burocráticas de las organizaciones en que se encuentran.

Se distinguen, en consecuencia, en primer lugar por su diferencia en el

¹⁶ Ibid. p. 184.

uso del saber, pero también existen diferencias entre ellas en su orientación hacia el cliente, lo que posibilita la legitimidad de los profesionales administrativos frente a los profesionales medios que son sus subordinados. A la vez, estos dos factores también juegan un rol importante para determinar el potencial de conflicto entre ambas categorías profesionales en las burocracias de servicio público, (dentro de las cuales analiza al enseñante) cuya expresión típica es el servicio social. Dice que el surgimiento de una subcultura y de una identidad sobre la cual un movimiento profesionalizante como el servicio social pudo tener donde basarse, claramente se sustentó en la capacidad de establecer fundamentos cognitivos que fuesen defendibles. Sin embargo, ello no habría sido suficiente si no fuera porque prestaban un servicio socialmente necesario. Las tendencias a la burocratización ya existían antes de pasar de manos filantrópicas al Estado.

Extrayendo de la revisión de las profesiones, solamente, el caso de los docente, seguimos a Larson en su análisis sobre el proceso de profesionalización de los administradores educacionales en EE.UU. hacia fines del Siglo XIX, y su relación con el proceso de burocratización. El desarrollo del sistema escolar comenzó temprano y después de la Guerra Civil -fines del Siglo XIX- su expansión fué mayor debido al creciente número de niños que se integraban al sistema público de educación. Los primeros esfuerzos de los maestros para mejorar sus salarios y su "status" incluyó una defensa ideológica tanto de profesores como de colegios, buscando éstos, conscientemente desplazar las acusaciones de fracaso escolar desde el colegio al hogar, pero la mayoría no obtuvo ventajas de la reorganización. La debilidad de la posición del profesorado era grande, y si algo se logró fue porque, pese a la escasez de fondos, había abundante mano de obra femenina disponible. Capitalizaron los beneficios administradores varones de la burocracia educacional, quienes pudieron reclamar con más fuerza la legitimidad del saber. Para los maestros se establecieron menos requisitos de estudio, reduciendo así su legitimidad basada en la dimensión cognitiva.

Con el movimiento llamado Era Progresista los maestros obtuvieron nuevos elementos sobre los cuales poder impulsar la profesionalización basada en el saber. Sin embargo, debido a su posición totalmente subordinada en los sistemas escolares burocratizados, la solidaridad y cohesión necesarias para sostener esta nueva e incierta "ciencia de la pedagogía" no fué suficiente. "Esta es, sin duda, una razón importante porque el progreso colectivo del maestro como una ocupación que aspira a la profesionalización siempre ha dependido mas

cercanamente de los sindicatos y de las tácticas reivindicacionistas que casi cualquiera otra "semi profesión"¹⁷.

Este proyecto profesional estuvo mediatizado por organizaciones burocráticas, las que de hecho, eran la matriz de sus especialidades ocupacionales. Cuando la organización afirma el monopolio de una función, por ejemplo las escuelas, se crean fronteras institucionales alrededor de esta ocupación. Así, el proyecto profesional depende, en primer lugar, de la organización, sin embargo, al interior de estos límites generales, categorías particulares de trabajadores especializados buscan elevar su "status" creando y reclamando nuevas áreas del saber. Las formas en que lo hacen (perfeccionamiento, grados académicos, etc.) coincide, en teoría, con los estándares universalistas de la burocracia. Pero estas ocupaciones "aspirantes" buscan la acreditación y la formación mas allá de las fronteras de la organización burocrática, con el fin de lograr el control del contenido del entrenamiento y del acceso mismo. Al hacer esto, están, de hecho, tratando de definir autónomamente los límites de un mercado de servicios que está sujeto al control general de la organización heterónoma.

4.2 La función ideológica del profesionalismo sus potencialidades

Como conclusión de su análisis sobre la relación entre profesión y burocracia en la era del capitalismo corporativo, Larson señala que, en síntesis, el proyecto profesional de los maestros prácticamente desde siempre estuvo mediatizado por organizaciones burocráticas, las cuales, de hecho, fueron las matrices de sus especializaciones ocupacionales (por ejemplo, educación formal de niños). En general, se puede decir que las profesiones y ocupaciones profesionalizantes generadas por organizaciones burocráticas heterónomas pueden situarse a lo largo de un continuo que va desde los roles de expertos puros en el servicio público, a los roles tecnoburocráticos puros.

Hoy día, todas las profesiones tienen alguna conexión con organizaciones burocráticas, y estas relaciones constituyen una dimensión muy importante en la incorporación de las profesiones dentro de las estructuras del capitalismo contemporáneo. "En tanto una categoría heterogénea de la estructura ocupacional,

¹⁷ Ibid. p. 243.

los profesionales son, en general, solamente agentes del poder. Consciente o inconscientemente, diseminan las legitimaciones tecnocráticas de las nuevas estructuras de dominación y desigualdad, contribuyendo a su convergencia ideológica con otras creencias, aspiraciones e ilusiones. La libertad y control individual de que gozan los profesionales, dentro y fuera del trabajo, es parte de la máscara: les ayuda a ellos mismos, y a los otros menos privilegiados, a aceptar la impotencia, subordinación y complicidad colectiva"¹⁸.

Sostiene, no obstante, que "los expertos y los profesionales efectivamente poseen competencias cognitivas y técnicas que son importantes, si no, esenciales, para el desarrollo social de las fuerzas productivas y para la satisfacción completa de las necesidades humanas... Hoy día, el conocimiento es adquirido y producido dentro de jerarquías educacionales y ocupacionales que son, por su estructura, desiguales, antidemocráticas y alienantes..." De la evaluación colectiva de esta problemática surge lo personal como político. Así, concluye que "separar el significado humano progresista de nuestro trabajo, de las funciones ideológicas inscritas en el rol que uno desempeña, es una tarea de salvación personal." Pero además, desde la perspectiva de la sociología "mirar las profesiones y la profesionalización en su matriz histórica -cree- nos ayuda a entender las contradicciones inherentes que limitan y distorsionan el potencial humano del trabajo profesional en nuestra sociedad"¹⁹.

¹⁸ Ibid. p. 244.

¹⁹ Para la presentación de este concepto se ha utilizado parte de la síntesis de los trabajos de:

APPLE, M.W. "Education and Power", BOSTON, Routledge and KEGAN, Paul, 1982.
LAWN, M. y OZGA, J. "Teachers, Professionalism and Class" England, The Falmer Press, 1981.

BUSWELL, Ch. "Social Change and Pedagogic Changes", en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 2, N° 3, 1980.

Elaborados por JIMENEZ Jean, Marta. "Los Enseñantes y la Racionalización del Trabajo en Educación: elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes" en *Revista de Educación*, N° 285 (1988), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 231-245.

5. La "proletarización" del rol docente

Otros autores han analizado estas tendencias específicamente desde la perspectiva de la problemática actual del profesorado, incorporando en su análisis dos elementos centrales: la práctica del docente en tanto trabajador al interior de la división social del trabajo, y las transformaciones estructurales en las formas de organización de la sociedad moderna.

En efecto, las tesis de quienes sostienen la tendencia a la "proletarización" del profesorado²⁰ señalan que es preciso partir considerando a los docentes como trabajadores que desempeñan un trabajo asalariado y que han sufrido, como colectivo, importantes modificaciones en su composición interna (aumento cuantitativo, vinculación como empleados al Estado, feminización, etc.) y en los modos de ejecución y control del trabajo. De esta manera, para abordar el análisis de este colectivo es preciso centrar la atención en sus condiciones de trabajo y en sus acciones en cuanto trabajadores.

Se definen como condiciones esenciales, la parcelación de las tareas, la rutinización del trabajo, la superespecialización, la jerarquización y, en general, todas aquellas medidas forzadas por la "lógica racionalizadora del capital", a través de un amplio proceso que ha supuesto, para los obreros, verse expropiados de los conocimientos que se requieren para la producción ("descualificados"), excluidos de la concepción del proceso productivo y del trabajo mismo ("separación concepción/ejecución") y dependientes, por todo ello, en grado creciente del control y de las decisiones del capital.

Consideran que este proceso ha afectado también el trabajo educativo: con la introducción de materiales y técnicas didácticas y organizativas en la escuela (como los materiales curriculares fundados en la programación por objetivos, técnicas estandarizadas de diagnóstico y evaluación, paquetes programados para la enseñanza por computadores, el desarrollo de especializaciones por contenidos y facetas del trabajo educativo, la aparición de "expertos", la potenciación de medidas jerarquizadoras y sistemas de "promoción interna" entre el profesorado), y en general todas aquellas propuestas integradas en lo que se ha denominado el modelo "tecnocrático" en la enseñanza, se ha producido una modifi-

²⁰ Ibid. p. 240.

cación esencial de las condiciones de trabajo del profesorado que ha supuesto, para éste, verse forzado a una creciente descualificación, excluido de las funciones conceptuales y de planificación de su trabajo y reducida su capacidad de control, lo que lo fuerza a depender de las indicaciones y decisiones tomadas por los expertos y administradores.

La historia de éstas transformaciones "racionalizadoras" del trabajo se ha visto atravesada de conflictos y enfrentamientos entre los trabajadores y los empleadores. Los obreros no han sido sujetos pasivos, sino que han promovido fórmulas diversas de resistencia. También en el seno del trabajo educativo, los conflictos han estado presentes: los enseñantes han desarrollado formas diversas de respuesta, entre las cuales se destacan ciertas vertientes de la estrategia "profesionalista", así como fórmulas que van desde el compromiso militante consciente, hasta acciones individuales (muchas veces inconscientes) dirigidas contra aspectos parciales del proceso "racionalizador".

La presencia de las nuevas condiciones de trabajo provocan la "proletarización" de un conjunto de trabajadores. Así, el que un colectivo se vea sometido a un proceso de descualificación, se vea separado de la concepción de su trabajo y pierda control sobre el mismo, se consideran condiciones que lo asimilan a la situación de los obreros en la producción. La aparición de acciones de resistencia frente a estos procesos por parte de los colectivos "proletarizados" será interpretada, además, como una manifestación de la aproximación de sus intereses a los del proletariado en su enfrentamiento al capital, o incluso, de su carácter de clase obrera.

Los teóricos de la proletarización señalan, sin embargo, que en el caso de los enseñantes existen limitaciones a la pérdida de control sobre su trabajo en comparación con los obreros industriales. Los enseñantes, paralelamente con el proceso de descualificación, pasan por uno de recualificación en otras especialidades, necesarias para las nuevas formas que adopta el rol del docente: 1) el reforzamiento de la función disciplinaria les obliga a formarse en aspectos disciplinarios, diferentes de los aspectos instructivos de su trabajo y 2), la transformación de las tareas de enseñanza-aprendizaje propiamente tales, especialmente su énfasis en aspectos "cuantitativos", obliga al maestro a cualificarse en nuevas técnicas para realizar dichas tareas. Por lo tanto, si bien se "descualifican" en un tipo de rol, se "recualifican" en otro tipo de rol.

cación esencial de las condiciones de trabajo del profesorado que ha supuesto, para éste, verse forzado a una creciente descualificación, excluido de las funciones conceptuales y de planificación de su trabajo y reducida su capacidad de control, lo que lo fuerza a depender de las indicaciones y decisiones tomadas por los expertos y administradores.

La historia de éstas transformaciones "racionalizadoras" del trabajo se ha visto atravesada de conflictos y enfrentamientos entre los trabajadores y los empleadores. Los obreros no han sido sujetos pasivos, sino que han promovido fórmulas diversas de resistencia. También en el seno del trabajo educativo, los conflictos han estado presentes: los enseñantes han desarrollado formas diversas de respuesta, entre las cuales se destacan ciertas vertientes de la estrategia "profesionalista", así como fórmulas que van desde el compromiso militante consciente, hasta acciones individuales (muchas veces inconscientes) dirigidas contra aspectos parciales del proceso "racionalizador".

La presencia de las nuevas condiciones de trabajo provocan la "proletarización" de un conjunto de trabajadores. Así, el que un colectivo se vea sometido a un proceso de descualificación, se vea separado de la concepción de su trabajo y pierda control sobre el mismo, se consideran condiciones que lo asimilan a la situación de los obreros en la producción. La aparición de acciones de resistencia frente a estos procesos por parte de los colectivos "proletarizados" será interpretada, además, como una manifestación de la aproximación de sus intereses a los del proletariado en su enfrentamiento al capital, o incluso, de su carácter de clase obrera.

Los teóricos de la proletarización señalan, sin embargo, que en el caso de los enseñantes existen limitaciones a la pérdida de control sobre su trabajo en comparación con los obreros industriales. Los enseñantes, paralelamente con el proceso de descualificación, pasan por uno de recualificación en otras especialidades, necesarias para las nuevas formas que adopta el rol del docente: 1) el reforzamiento de la función disciplinaria les obliga a formarse en aspectos disciplinarios, diferentes de los aspectos instructivos de su trabajo y 2), la transformación de las tareas de enseñanza-aprendizaje propiamente tales, especialmente su énfasis en aspectos "cuantitativos", obliga al maestro a cualificarse en nuevas técnicas para realizar dichas tareas. Por lo tanto, si bien se "descualifican" en un tipo de rol, se "recualifican" en otro tipo de rol.

Jiménez Jaen (1988), por su parte, sostiene que la "pérdida de control de los enseñantes sobre su trabajo (su "proletarización técnica") se ha visto, hasta el momento, sometida a numerosas limitaciones, por ello, no se puede afirmar que haya alcanzado las formas avanzadas que han sufrido los obreros. Queda planteado, sin embargo, el problema del futuro de estos trabajos". Resalta, sin embargo, un elemento positivo en el caso de los enseñantes, similar al que destaca Larson para los profesionales en general. Jiménez Jaén llama la atención sobre el hecho que la dominación ideológica en educación requiere una efectiva autoidentificación de los protagonistas del proceso educativo con las técnicas y contenidos de un modelo educativo dado, es decir, se requiere de su consentimiento activo. Pero éste nunca está asegurado de antemano ni tampoco se genera ni mantiene de forma mecánica, sino que asume, en su propia génesis y en su mantenimiento, formas contradictorias, por lo que es preciso identificar no sólo sus fortalezas, sino también sus debilidades. En tanto profesionales -como diría Larson- la dimensión cognitiva de su función, si bien es su debilidad puesto que les permite acomodarse amparados por la ideología del profesionalismo, es también su fortaleza.

Elementos a considerar

La revisión de las distintas interpretaciones teóricas acerca de factores estructurales y sus transformaciones, y de qué manera estos han ido modificando las características de las distintas funciones en la división social del trabajo, especialmente de los efectos de las tendencias burocratizantes existentes en la sociedad moderna, nos permite distinguir y sopesar la importancia de diversos factores que operan desde el sistema sobre la definición del rol docente.

Una primera cuestión que resulta evidente es el efecto homogeneizador de la organización burocrática que caracteriza la era del capitalismo corporativo sobre las prácticas "especiales" llamadas profesiones: de la autonomía, pilar fundamental de las profesiones así llamadas "liberales", sólo queda un "margen disposicional" derivado de los conocimientos específicos de que dispone el profesional en relación a la dificultad de una tarea. Las diferencias entre "profesiones" y "semi-profesiones" se derivan, en definitiva, de factores que le permiten a determinado grupo social ejercer mayor control sobre un saber socialmente necesario. La "proletarización" del trabajo profesional es un fenómeno que se

expresa en la redefinición de las prácticas de este grupo social, parcializándolas y jerarquizándolas de modo tal que, el trabajador/profesional ha perdido el control sobre su trabajo.

Hablar, entonces, del estudio del rol docente utilizando para ello el concepto de rol "profesional", "técnico" y "operativo" da cuenta, entonces, de ambas transformaciones. Por una parte, indica que efectivamente, entre los enseñantes, se ha producido una división técnica del trabajo, parcializando la función que previamente era realizada como una sola, y estableciendo jerarquías entre dichas funciones. No es sólo, entonces, una práctica que distingue entre "expertos", "técnicos" y "no técnicos", sino que además, existe una distinción en el "status" y en las respectivas recompensas -de ingreso y prestigio- de cada una de estas categorías.

El objetivo de este trabajo es analizar los factores que operan desde el sistema en la definición del rol docente. Una primera serie de aspectos a identificar se refieren a la división técnica/social del trabajo, identificando cuáles son las condiciones de empleo y de trabajo en que se desenvuelven los distintos sectores de docentes. A este respecto, focalizaremos nuestra atención en el rol asignado a los docentes desde la estructura normativa, suponiendo que allí se encuentran las bases explícitas de la parcialización de funciones. Además, analizaremos las remuneraciones que reciben los docentes, pesquisando si las diferencias de "status" entre tipos de profesores, así como entre éstos y el estamento de administradores educacionales, se manifiestan en diferenciales de remuneraciones.

Un segundo aspecto a considerar es la dimensión cognitiva de su quehacer, es decir, cuáles son los mecanismos utilizados para transmitir el saber específico de la actividad docente. Para estos efectos, nos limitaremos a abordar el tema de la formación profesional del docente, guiados por el supuesto que la división técnica del trabajo del enseñante probablemente requiere de un sistema de formación diversificado, estratificado, y por sobre todo, donde el control de la transmisión del saber se ubique, exclusivamente, a nivel de la formación de los "expertos".

Desde el punto de vista del "status", y considerando la importancia del sistema educacional chileno, será necesario revisar las formas de organización que se ha dado el profesorado, y sus logros, a partir de la constatación histórica de la tendencia a organizarse sindicalmente que han tenido los maestros. Pro-

bablemente encontraremos que la(s) forma(s) de agrupación o son estratificadas -de "expertos" y de "técnicos" u "operativos"-, o la agrupación en su conjunto tiene bajo poder y prestigio social, y no controla los mecanismos de transmisión del saber, ni establece requisitos para su operación.

En síntesis, esta investigación se centrará en el estudio de la formación, las condiciones de empleo y trabajo de los docentes y en su relación con el Estado, y las formas de agrupación que se han dado, y analizará las interrelaciones entre ellos y su incidencia en el tipo de rol que desempeñan los docentes.

II Visión histórica sobre profesionalización y tecnificación del rol docente

Hacia fines de los años 50, se encontraban en circulación varias imágenes del trabajo docente. Una de ellas era la noción de la docencia como trabajo asalariado, que se alimentaba del problema de las insuficientes remuneraciones y se asociaba al fuerte desarrollo del sindicalismo magisterial. Otra, era la visión funcionaria, que se apoyaba en la importancia de los estatutos legales, que tendían a encuadrar a los docentes en una carrera administrativa más que en una carrera profesional.

Ambas imágenes, la "laboral" y la "funcionaria", no se oponían entre sí y se articulaban con la asignación de un rol "técnico" a la docencia, especialmente en la educación primaria, favorecido por la división del trabajo existente al interior del mundo magisterial y requerida por la expansión del sistema escolar.

En cambio, la "identidad profesional" se basaba en la presencia de una creciente capa de especialistas y en el carácter más académico y profesionalizante de la formación recibida por los profesores secundarios en la Universidad. Grupos de estos últimos eran los portadores de la ideología profesional, que entraba en contradicción con la definición laboralista de la docencia.

En otra investigación¹ se inquirió sobre el origen de las cuatro visiones

¹ NUÑEZ, Iván. *El Trabajo Docente: Dos Propuestas Históricas*, Stgo., Chile, PIIE, Serie Resultados de Investigación N° 2; 1987.

se logró sólo en el pequeño número de establecimientos experimentales. Pero la escuela y el liceo comunes, y por tanto, la gran mayoría del magisterio sólo conoció un subproducto: la "tecnificación" del trabajo docente, centrada en torno a las recetas metodológicas a que de hecho se redujo la transferencia vertical del nuevo saber pedagógico.

Las hipótesis explicativas de esta deformación podrían encontrarse, por una parte, en características propias de la pedagogía que se importó o en su reelaboración en el país, por otra parte, en la presión constante de la expansión educativa, que empujaba a la solución fácil del entrenamiento técnico sin sólida base filosófica y científica a crecientes destacamentos de nuevos maestros requeridos con urgencia en un frente educativo que se extendía año a año.

La *identidad "profesional"* del rol docente, por su parte, vio tronchado su desarrollo con la frustración de la reforma de 1928. Muchos de los portadores de la propuesta profesional en los años 20, modifican sus expectativas en los años 40 y 50 y se convierten en agentes objetivos de la "tecnificación"⁶.

Los comportamientos profesionales se concentran en la delgada capa de especialistas a que se aludió recién. Ellos tenían una formación superior, acceso de primera mano al moderno saber pedagógico, posibilidades de investigar, experimentar e innovar. Gozaban de un margen de autonomía muy superior al del común de los educadores, aunque siempre limitado por su inserción funcionaria. Por último, individual y colectivamente asumían responsabilidad en el destino de la educación y se comprometían notablemente con la causa de su mejoramiento y renovación. Pero esa identidad profesional no se extendía a la gran mayoría de los docentes de aula.

En la segunda mitad de la década del 50 surge una nueva propuesta para relevar la identidad profesional. Se refiere al profesorado de la enseñanza media

⁶ Expresiones de la tendencia de "tecnificación" fueron las obras de BUSTOS A., Oscar. *Principios y Técnicas de la Escuela Activa*, Santiago, Chile, Imp. R. Quevedo, 1941; y de VALENZUELA, D., RIQUELME, B. y GOMEZ CATALAN, L. *Esquemas Para la Tecnificación del Trabajo Escolar*, Santiago, sin ed., 1954. En cambio, un enfoque profesionalizante de la docencia fue defendido por Moisés Mussa B. en *Problemas Vitales del Magisterio*, Santiago, Editorial Nascimento, 1943., y en *Investigaciones Científicas en Nuestra Educación*, Santiago, Chile, Editorial Nascimento, 1942.

y es obra de la recién fundada Asociación Nacional de Profesores de Estado, formada e impulsado por jóvenes egresados del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Se trata de una generación de educadores de formación cristiana que en el Pedagógico se agruparon en la Unión de Estudiantes Católicos de Pedagogía. Muchos de ellos fueron dirigentes del Centro de Estudiantes y más tarde, en su desempeño profesional y más allá de la experiencia de la Asociación de Profesores de Estado, constituyeron el núcleo que lideró la reforma educacional del gobierno del Presidente Frei. Entre los más destacados se contaban Ernesto Livacic, Luis Celis, Waldemar Cortés y Mario Leyton⁷.

La nueva identidad profesional se definía principal y primeramente por la posesión del título universitario de Profesor. Tras la valorización de esta certificación se encontraba el reconocimiento del dominio de una ciencia o disciplina logrado en el área académica del Instituto Pedagógico. La especialización en disciplinas científicas o humanísticas, más que el saber pedagógico era lo que identificaba al Profesor de Estado, egresado de la Universidad.

La imagen profesional, a juicio de sus portadores, se veía empañada por las personas sin títulos pedagógicos que dictaban clases en la enseñanza media y principalmente por la gran cantidad de profesores normalistas que trabajaban en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Inevitablemente, en el contexto de la época, la referida propuesta profesionalizante apareció como elitista. Excluía no sólo a los "legos" sino a los titulados en las Escuelas Normales. Esto, en una época en que la educación secundaria aún no se masificaba. Además, se presentaba como opuesta a la definición "laboral" de la docencia o al menos, a sus expresiones de sindicalismo centrado en la lucha salarial. Tras esta opción se encontraba el hecho que en la organiza-

⁷ La Asociación Nacional de Profesores de Estado se fundó en 1955 y en los años siguientes libró intensas campañas para obtener la creación por ley de un Colegio de Profesores de Estado, como forma de organización monopólica de los profesionales de la educación egresados de las Universidades. El Colegio debía luchar por el respeto a la condición profesional del docente titulado. Ver la revista *Antorcha*. N^os. 1 a 3, Santiago, 1960.

ción que federaba a los gremios docentes, el profesorado de enseñanza primaria tenía representación mayoritaria. Por último, la propuesta se daba en un contexto en que la mayoría de los gremios profesionales (Colegio Médico, Colegio de Arquitectos, Colegio de Abogados), todavía sostenía una identidad con rasgos "liberales", inaplicables a la realidad del trabajo docente.

A continuación, se describe la evolución de la definición profesional y de la definición técnica del rol docente en el período 1960-1973.

1. Las tendencias a la profesionalización de la docencia

En el período 1960-1973, la identidad profesional de la docencia fue promovida a través de dos vías principales: los intentos para fundar un Colegio de Profesores y los esfuerzos por elevar el nivel y la calidad de la formación de docentes. Ambas vías no lograron conducir a un triunfo neto de la concepción profesional en el período. La primera fue vencida por el predominio de la noción "trabajador de la educación". La segunda, por las tendencias hacia la masificación y a la calificación puramente técnica asociada a ella.

1.1 El Colegio de Profesores

Como ya se ha adelantado, desde 1955, la Asociación Nacional de Profesores de Estado venía bregando por una ley que crease el Colegio de Profesores. En Chile, las asociaciones o gremios de profesionales graduados en las Universidades, eran entidades de derecho público cuya fundación se hacía mediante una ley. Esto porque la sociedad depositaba en estas instituciones una serie de responsabilidades que afectaban al bien común. El monopolio de la profesión por los graduados, la elaboración y el imperio de un código de ética profesional y otros aspectos, requerían de una legitimación jurídica y del respaldo del Estado. Así se venían creando diversos Colegios correspondientes a las profesiones universitarias tradicionales: abogacía, medicina, ingeniería, arquitectura, odontología, etc.

La carrera de profesor secundario o "profesor de Estado", era una de las más antiguas -establecida a fines del siglo pasado, a partir de la fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en 1889. Era una carrera que,

a comienzos de los años sesenta se impartía en nueve semestres e incluía una memoria o seminario de título y una práctica profesional. En los hechos, era cursada en cinco años. Reunía por lo tanto, los requisitos formales de una carrera universitaria, casi tan exigente como otras, como Derecho o Enfermería, que en esos años ya se agrupaban en un colegio profesional.

La expresión de la identidad profesional de la docencia a través de la propuesta de crear un Colegio, se vio retrasada por dos realidades: i) la regimentación funcionaria del trabajo docente; y ii) el predominio del sindicalismo como representación orgánica del sector docente. En efecto, la gran mayoría de los docentes eran funcionarios del Estado o, siendo empleados particulares, en su desempeño como tales quedaban bajo las regulaciones estatales sobre la enseñanza privada; no había por tanto un ejercicio "liberal" de la docencia, como existía en otras profesiones. Por otra parte, la tradición de organización sindical de los educadores, que se remontaba a los años 20, no dejaba espacio para una organización diferente. No obstante, entre los profesores de la enseñanza secundaria la ideología sindicalista era menos fuerte que en otras ramas. La organización de este sector, la Sociedad Nacional de Profesores, SONAP, fue fundada a comienzos de siglo como una entidad mutualista y de sociabilidad, con rasgos de asociación profesional. Sólo hacia fines de los años 40 se produjo en ella cierto deslizamiento hacia comportamientos sindical-reivindicativos⁸.

Entre los profesores secundarios -especialmente en Santiago- existió otra expresión profesionalizante: la agrupación voluntaria de los docentes en "centros" de asignaturas; es decir, en asociaciones profesionales según las disciplinas que los docentes profesaban. La existencia de los centros era una demostración de la presencia de la identidad profesional. Pero, su desarrollo precario y discontinuo, era también expresivo de la debilidad de la consciencia profesional.

El surgimiento de la idea de un Colegio era inseparable de sus portadores. Se ha hecho referencia a la generación de jóvenes dirigentes estudiantiles del Instituto Pedagógico, de la primera mitad de los años 50. Se trata de un grupo de confesión católica, inspirado por Monseñor Larson. Su postura era gremialista, opuesta a la presencia de la política de partido en las organizaciones sociales.

⁸ NUÑEZ, Iván. *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia, 1900-1970*, Santiago, Chile, PIIE, 1986; caps. IV y V.

Cuando los dirigentes estudiantiles egresaban del Pedagógico, encontraban que el profesorado secundario, mayoritariamente, estaba encuadrado en organizaciones que se definían en los hechos como sindicales. Además, los gremios existentes aparecían politizados. Entonces optaron por crear un nuevo tipo de organización, de carácter marcadamente profesional: la Asociación Nacional de Profesores de Estado. Como su nombre lo indica, el criterio de pertenencia no era el de la ocupación sino el de la profesión, identificada por la posesión del título universitario.

La fundación y desarrollo de la Asociación era sólo una etapa intermedia. El objetivo mayor era la constitución de un Colegio de Profesores que, por mandato de la ley, incorporara obligatoriamente a los profesores de Estado y excluyera -del gremio y también de la docencia secundaria- a las personas que no poseyesen el título correspondiente. Se percibía, además al Colegio como un instrumento más eficiente para promover una verdadera profesionalización de los educadores y el mejoramiento de la educación secundaria.

En 1958, la presión de la Asociación Nacional de Profesores de Estado rindió sus primeros frutos. La Sociedad Nacional de Profesores debió convocar a un plebiscito respecto a la creación de un Colegio. En la consulta, los profesores secundarios se pronunciaron mayoritariamente en favor de la idea. La SONAP se comprometió también a proponer la fundación legal del Colegio. Se inició entonces una larga historia de anteproyectos que se elaboraron en las organizaciones sociales y de proyectos que grupos parlamentarios presentaron en distintos momentos a las Cámaras⁹.

La SONAP no fue entusiasta de la creación del Colegio, en tanto que las restantes organizaciones componentes de la FEDECh francamente lo rechazaban por excluyente y divisionista. En el parlamento, el partido radical y los partidos de izquierda se opusieron al Colegio. La derecha, en cambio, lo apoyó. Lo mismo ocurrió, hasta cierto momento, con la democracia cristiana. Gran parte

⁹ En 1960, la Asociación de Profesores de Estado funda el periódico *Antorcha*. En sus números es posible seguir la historia del tema, desde la óptica de esta entidad. En boletines y periódicos del sindicalismo docente hay referencias episódicas a la cuestión del Colegio. Se requeriría un estudio especial, basado en documentos parlamentarios.

del núcleo dirigente de la ANPE se incorporó a ese partido. Sin embargo, en la FEDECh y en la SONAP había también militantes demócrata-cristianos, en creciente número durante los años 60. El apoyo de la DC. al Colegio se tornó ambiguo y vacilante. Finalmente, en el contexto del período 1970-1973, la democracia cristiana terminó apostando al SUTE y abandonando la idea del Colegio. La legalización del SUTE significó el triunfo de la noción de "trabajador de la educación" y la postergación de la noción profesionalizante tal como entendían los gremialistas de la ANPE.

1.2 *La formación profesional de los docentes*

Los maestros de educación primaria y de educación parvularia¹⁰ eran preparados en las Escuelas Normales. La mayor parte de ellos ingresaba a estas Escuelas al término de sus seis años de enseñanza elemental y cursaban en ellas cuatro años de estudios generales y dos años de estudios profesionales¹¹. Las Escuelas Normales eran en los hechos, escuelas de nivel medio. Ello incidía en que la formación tendiese más a producir un técnico que un profesional. No obstante, la Escuela Normal "José Abelardo Núñez", de Santiago, poseía una Sección Superior, en la que maestros en servicio seguían cursos sistemáticos de dos o tres años de duración que los calificaban como directores de escuelas, como "inspectores escolares", más tarde, denominados Directores Locales o Departamentales de Educación, o como Profesores de Educación (docentes en el ciclo profesional de las normales). Puede decirse que esta formación de post-título era una contribución a la profesionalización de una capa especializada del profesorado primario¹². Pero el grueso de los maestros de aula recibía sólo una formación de nivel medio.

¹⁰ Las futuras maestras parvularias ingresaban directamente al ciclo profesional de las Esc. Normales, después de haber egresado de la enseñanza secundaria. Por otra parte, en 1944, se fundó en la U. de Chile la Escuela de Educadoras de Párvulos, que comenzó a preparar a estas docentes en 3 años post-secundarios. Probablemente esta historia contribuya a explicar los actuales comportamientos comparativamente más profesionales de las educadoras de párvulos respecto a los maestros de primaria o básica.

¹¹ Se podía ingresar también directamente al ciclo profesional después de cumplir la enseñanza secundaria, pero ésta, era una alternativa menos frecuente.

¹² HENRIQUEZ E., Oscar. *La Educación Primaria en Chile*, Valparaíso, Imp. y Litografía Pacífico, 1945; pp. 128-134.

La situación anterior empieza a modificarse cuando algunas Universidades crean cursos de formación de profesores primarios -más tarde, de enseñanza general básica- de carácter post-secundario, con duraciones más largas que el ciclo profesional de las normales -cinco a seis semestres. Finalmente, en 1967, se decretó la elevación de las Escuelas Normales a un nivel post-secundario. Sin embargo, por su obvia gradualidad, esta medida sólo alcanzó a tener pleno efecto hacia el término del período.

En la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile y en menor grado en Escuelas de Educación de otras Universidades, se daban condiciones para una formación más "profesional" de los docentes, en comparación con la que se impartía en las Escuelas Normales.

Desde luego, el carácter post-secundario de los estudios y su duración de cuatro a cinco años, constituían condiciones básicas que acercaban a una formación de tipo profesional. Sin embargo, estas eran condiciones necesarias pero no suficientes. Era indispensable que en el proceso de formación inicial, los futuros docentes se vinculasen de manera apropiada con el conocimiento, apropiándose de él en tal forma que posibilitase una futura actitud profesional de base científico-técnica. En otros términos, se requería una aproximación, una participación al menos primaria en la creación de conocimiento para desarrollar en los futuros docentes una capacidad de diagnóstico que permitiese programar con autonomía sus desempeños.

En las Universidades chilenas, la función de investigación era limitada. Predominaba una docencia más orientada al entrenamiento científico-técnico de profesionales que al avance del conocimiento. Dentro de esas condiciones cabe considerar la formación de profesores, especialmente en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

A diferencia de lo que ocurría en las Escuelas Normales, los catedráticos de las diversas especialidades del Pedagógico, en general, tenían excelencia académica. Poseían una práctica de investigación y creación de conocimiento o de cultura. Los departamentos de especialidades (Inglés, Geografía, Química, por ejemplo), eran espacios para un cultivo académico menos orientados a la profesión pedagógica y más a la formación de "historiadores", "lingüistas", "biólogos", etc. a través de una aproximación a la práctica científica o cultural correspondiente¹³. En la Universidad profesionalizante de la época, el Pedagógico

era un lugar donde también se podían estudiar disciplinas académicas, sin la obligación de seguir la carrera pedagógica.

En consecuencia, era posible que los futuros profesores secundarios que estudiaban en el Pedagógico, adquiriesen elementos de una formación científica básica para un desarrollo académico en la correspondiente especialidad. Muchos alumnos -tal vez los mejores- se comprometían con la respectiva disciplina científica o cultural y sentían que la formación pedagógica era algo accesorio, o un requisito para recibir el título -en ausencia de grados académicos del tipo de licenciado- y para garantizar el acceso a trabajar como profesor. En otras palabras, los profesores de Estado adquirirían una cierta identidad profesional más por su formación en la especialidad que por su preparación en las disciplinas pedagógicas o en la didáctica. Lo que los distinguía o separaba de los normalistas era su dominio de una disciplina científica o cultural, a diferencia del saber general, de nivel medio y el dominio técnico-pedagógico, que caracterizaba al maestro primario.

No obstante, el Instituto Pedagógico era también una escuela profesional y sus egresados obtenían una formación específica como educadores. Ese era el sentido original de su fundación y, por muchos años, su peculiaridad en América Latina: formación pedagógica de profesores secundarios en una facultad universitaria. Se argumentaba, con razón, que el liceo chileno necesitaba educadores y no instructores¹⁴. Por otra parte, muchos estudiantes entendían que debían

¹³ Un profesor del Instituto Pedagógico escribía en 1964: "...los planes de estudios han sido hechos por especialistas tan enamorados de las disciplinas que cultivan, que llegan a considerar indispensable que los futuros profesores tengan de ellas un conocimiento exhaustivo... La consecuencia ha sido una colección de planes enciclopédicos... concebido al propósito de formar matemáticos, filólogos, historiadores, físicos, químicos y filósofos... y no profesores secundarios de las correspondientes especialidades..." Oscar Marín, en Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, *Instituto Pedagógico, 1889-1964, LXXV Aniversario de su Fundación*, Santiago, Chile, 1964; p. 134. En el Plan de Estudios del Instituto Pedagógico de 1946 las disciplinas de la especialidad cubrían un 68,7% del tiempo total. En el que se implantó en 1963, la especialidad alcanzaba a un 54,9%. COX, C. y GYSLING, J. Op. cit.,; p. 23.

¹⁴ El mismo profesor Marín reclamaba en la publicación antes citada: "...cuán distintos habrían sido los planes de estudio si al elaborarlos se hubiera tenido más en cuenta las necesidades reales de nuestra educación y las condiciones de los escolares chilenos, aparte de las circunstancias que la enorme carencia de profesores titulados,

graduarse como profesores y que las disciplinas pedagógicas y metodológicas eran necesarias y hasta interesantes. Asimilaban también un saber relativo a la educación.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría con los Departamentos de asignaturas, en el área de Educación o Pedagogía, se hacía menos o ninguna investigación. Muchos de sus catedráticos habían hecho práctica científica en el pasado. Algunos la hacían fuera de la Facultad. Otros habían participado o participaban en los ensayos experimentales como los "liceos renovados", o habían sido o eran reformadores de la educación. Pero en sus cátedras "transmitían" un saber acumulado, en vez de recrearlo cotidianamente con sus alumnos. Ello contribuyó a dejar a medio camino el proceso de profesionalización. Lo que se avanzó en este sentido fue más contribución de las especialidades disciplinarias que de la preparación propiamente pedagógica. El profesor secundario estaba más cerca de ser profesional que el normalista, pero en verdad obtenía de la Universidad una formación "semi-profesional", a pesar del carácter superior de sus estudios.

En la década del 60 y hasta 1973, el panorama sugerido experimenta algunas modificaciones, asociadas a los procesos de masificación y descentralización. Surgen nuevas Universidades en las provincias. La Universidad de Chile se desconcentró¹⁵ y se fundaron diversas sedes regionales de ésta. En todos estos centros hubo carreras de formación de profesores secundarios -y también de profesores primarios o de enseñanza básica y de parvularia. Sin embargo, allí no se dieron las condiciones de profesionalización que había en el viejo Pedagógico de Santiago. En ellas se desempeñaron profesores de menos calificación, que prácticamente no hacían investigación ni creación. Imperaba allí una docencia que era claramente de "trasmisión" de un conocimiento de segunda mano. En ese contexto, la formación apuntaba más a la inserción del docente como un técnico que como un profesional.

particularmente en el área científica, ha obligado a improvisar maestros. ¿Puede no comprenderse cuán ventajoso sería reemplazar a esos profesores improvisados y sin ninguna autoridad por maestros con suficiente competencia aún cuando no fuesen tan sabios?", Op. cit.; p. 134.

¹⁵ NUÑEZ, Iván. *La Descentralización...*, Op. cit.; cap. X.

también un proceso parecido de aceleración creciente. Nos hemos dado cuenta de que el crecimiento más allá de cierto límite se transforma en negativo, depredador, y generador de problemas cada vez mayores que se retroalimentan de las propias soluciones a ellos. Sin embargo, no hemos tomado aún conciencia de que también hay un umbral para la aceleración del tiempo histórico, de nuestro tiempo subjetivo o de nuestros tiempos compartidos. Vivimos en una especie de euforia, producto del cambio y de la transformación, y ello nos hace perder de vista que la naturaleza también nos pone límites respecto a la cantidad de cambios que podemos soportar.

No solamente, cambia algo en nuestro mundo sino que cambia el mundo. Se ha producido un cambio absolutamente radical en el mundo exterior y también en nuestros mundos internos. En primer lugar porque se ha modificado notablemente el tamaño relativo del primero. Las distancias se han reducido gracias a la velocidad con que hoy podemos comunicarnos y transportarnos, pero a la vez se nos han ampliado los espacios al hacerse más accesibles.

A la vez al acelerarse los procesos históricos, el tiempo se ha transformado, los flujos circulan muchísimo más rápido (información, bienes, dinero, decisiones); ello nos hace vivir una mayor cantidad de acontecimientos en la misma cantidad de tiempo real. La cantidad de estímulos que recibimos por unidad de tiempo es mucho mayor que en el pasado. El acervo de conocimiento disponible se ha incrementado hasta niveles de un virtual desborde respecto del orden de magnitud manejado en el pasado, ello gracias al notable desarrollo científico y tecnológico. Pero dicho desborde nos pone frente a la exigencia ineludible de tener que desarrollar formas de filtraje y/o de síntesis que nos permitan manejar enormes masas de información, tomándola relevante para nuestras existencias, so pena de un desplome de nuestro mundo interior a su incapacidad para la comprensión cabal de la realidad.

9. El cambio de nuestras coordenadas espaciales y temporales nos provoca problemas de desubicación en el espacio y en

las escalas de magnitud de los problemas, de desfase en el tiempo y de incapacidad para adaptarnos a la velocidad de los cambios, y también de desborde de nuestras formas de pensamiento.

Estos enormes cambios nos van generando una sensación de desarraigo, de pérdida de referentes, de des-identificación. Las identidades mayores en las cuales buscamos fundirnos se tornan equívocas, huidizas, inciertas; comienzan a diluirse las certezas en las cuales buscamos anclar nuestra necesidad de protección y de seguridad. Nuestras fuentes de aseguramiento se han vuelto inseguras, y ello refuerza los temores que tenemos al cambio.

Es un mundo que percibimos en crisis, porque sentimos que se ha venido o se está viniendo abajo, donde nos hemos quedado sin las convicciones que sustentaron las generaciones anteriores, y por tanto no sabemos qué hacer porque no sabemos qué pensar sobre el mundo; ello superlativiza la crisis y la transforma en catástrofe. En este contexto, lo más adecuado es recurrir a la deriva conciente, esto es, no presentar resistencia a los embates de las olas y del viento pero sin por ello dejar de navegar, es decir de conducir el timón en la dirección que buscamos. La rigidez y la excesiva resistencia en estas circunstancias nos puede destruir.

Nuestra resistencia a cambiar radica en la necesidad que tenemos de arraigos y de certezas. Ello nos dificulta el dejarnos llevar a la deriva. Incluso nos cuesta aceptar la idea de deriva. Tal vez ello proviene de una necesidad de raíz muy profunda en nosotros cual es la de equilibrio. ¿Cuán angustioso puede llegar a ser para nosotros el vértigo o la sensación de pérdida de control? Sin embargo, también puede ser muy placentera, la sensación de caída libre o el dejarse llevar por una multitud enfervorizada. La búsqueda del equilibrio nos hace necesarios los lastres –como en una embarcación– o los pesos muertos; pero a veces se llega a confundir los lastres que permiten a la embarcación mantenerse equilibrada y erguida, con las anclas que la mantienen arraigada a un punto, y por lo tanto detenida, inmovilizada.

Una adecuada analogía para la actitud que requerimos es

la búsqueda de algo parecido a un lastre móvil que, similar al de los monos porfiados, se desplaza internamente y permite con ello alcanzar simultáneamente la movilidad y el equilibrio.

Nuestra confusión dice relación con la incapacidad para diferenciar la necesidad de equilibrio con la búsqueda de aseguramientos, certezas y arraigos. Hecho este que nos inmoviliza, nos dificulta el cambio y la transformación, y nos impide derivar.

10. Pero, esa enorme aceleración del tiempo histórico que nos lleva a vivir un permanente cambio, nos exige asimismo un cambio del lugar donde enraizamos nuestras búsquedas y respuestas. Si bien en una sociedad que cambiaba lentamente ese lugar pudo ser la experiencia acumulada por generaciones anteriores, a nosotros ya no nos sirve eso; solamente nos queda entonces la posibilidad de recurrir a nuestra inventiva y creatividad. Si bien en el pasado el aprender de la historia nos fue una forma útil de construir el porvenir, nuestro futuro tendremos que diseñarlo a punta de imaginación y fantasía. Enfrentamos el desafío de realizar un profundo cambio cualitativo en nuestras formas de encarar la vida y la existencia individual y colectiva. Deberemos realizar el pasaje desde un aprendizaje de la vida a partir de las experiencias propias o ajenas a un aprendizaje centrado en la creatividad y la imaginación.

Es importante contrastar el carácter eminentemente social de la experiencia con el carácter fundamentalmente personal (e individual) de la imaginación. La experiencia, es algo asumido principalmente por medio de la socialización, aquello de lo cual los colectivos humanos se hacen responsables mediante su control social, en razón de ser algo en parte exógeno a cada cual. La imaginación, sin embargo, es algo de lo cual cada uno es responsable, algo propio y endógeno, que no se trasmite ni se comunica. Pero es algo que se puede estimular o posibilitar su eclosión, es decir, el despliegue de una virtualidad que está agazapada a la espera de condiciones favorables para brotar; para lo cual se requiere generar ambientes y/o espacios propicios.

LOS CAMBIOS DEL PARADIGMA

11. Desde ya hace algún tiempo se está hablando de la necesidad de un cambio de paradigma en las ciencias sociales⁶. Día a día más y más personas involucradas en el quehacer de la ciencia que trata con lo social aducen la urgencia de un cambio del enfoque o perspectiva epistemológica. Sin embargo, no se aprecian avances significativos en el sentido demandado. Es posible aún que dicha demanda responda más al carácter crítico que toda ciencia social contiene por su propia naturaleza, que a una evidencia de tal entidad que empuje definitivamente hacia una transformación paradigmática. Es por una parte, por la íntima convicción de que dicho es urgente y necesario, y por otra parte creo que no cualquier cambio conducirá a modificar lo que es preciso modificar, que considero necesario identificar cuáles son los vectores de dicho cambio y a la vez los ejes de propuesta que se han ido desplegando en el ámbito de las ideas respecto a este tema.

12. La concepción dominante en el ámbito de las ciencias sociales, responde a una visión mecánica de la realidad social. Es decir la concepción ideal del movimiento perpetuo, esto es, una máquina que autoalimenta su dinámica. Un sistema en equilibrio, cerrado absolutamente a todo intercambio exterior, esta visión trasplantada desde el ámbito de la física en el momento en el cual surgen las ciencias sociales, impregnó su desarrollo y sesgó la forma de considerar la realidad. De allí el enfoque estático que caracteriza a gran parte de estas ciencias, las cuales buscaron producir modelos de equilibrio para la interpretación de la realidad social. Hubo consecuentemente en ellos una desconsideración de los fenómenos de intercambio de energías propios de todo sistema abierto, y una incapacidad para dar cuenta de los fenóme-

⁶ Ver: Kuhn, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas. Brevarios Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1971; también, Ferguson, Marilyn. La conspiración de Acuario: transformaciones personales y sociales en este fin de siglo. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1989; y, Capra, Fritjof. El punto crucial. Integral, Barcelona, 1985.

nos de entropía, cuya consideración se introdujo en las ciencias naturales con la aparición de la termodinámica.

Lo anterior condujo a una sobrevaloración de las estructuras y funciones y a una invisibilización del conflicto social, y del rol que juega en la transformación social. Se enfatizó la búsqueda de la estabilidad por sobre la comprensión de las leyes del cambio. Ello conllevó una negación de la dialéctica y del futuro, mientras se acentuaban las explicaciones homeostáticas y la referencia al pasado.

Pero, asimismo, esta visión condujo a una invisibilización de la realidad mucho mayor aún que sólo la del conflicto social. Tornó invisibles todos aquellos recursos que por su naturaleza son abundantes y por las cuales los seres humanos no necesitan competir, destacando por ende en la percepción de la realidad únicamente aquellos recursos que por su naturaleza son escasos. De tal manera, incluso, se contagió con el atributo de la escasez y los recursos que abundan, y aún más, también a los que para crecer requieren de manera imprescindible ser compartidos. Operó de tal modo un verdadero enmascaramiento de la realidad, un proceso de ideologización y de creación de una falsa conciencia. Ello era necesario para permitir que se llevasen a cabo aquellos cambios fundamentales en la vida social, tales como el inicio y desarrollo de los procesos de acumulación a gran escala, y el surgimiento del capital, que se constituyó así en la más enorme fuerza transformadora de la existencia del hombre que ha operado en la historia. Ello implicaba la necesidad de producir una ruptura total de las formas de organización de la convivencia humana reguladas por la búsqueda de la simetría y la cooperación, y la violación de la escala humana en las relaciones entre los seres humanos. Esta ideología de la escasez tiñó la realidad de tal modo que empujó a los hombres hacia la competencia en vez de la cooperación, al logro del lucro y del beneficio por sobre la minimización del riesgo, a la búsqueda de certezas en el tener por encima del ser.

13. Hoy, dicha concepción comienza progresivamente a debilitarse. Es demasiado abundante aquella parte de lo real de

lo cual no es capaz de dar cuenta, como para que pueda subsistir como una visión incuestionable. Son demasiadas las evidencias que no logran ser subsumidas por dicha interpretación del mundo. Por consiguiente, ha comenzado a hacer crisis esa antigua visión y a emerger una forma diferente de ver el mundo.

Esa nueva forma se caracteriza porque intenta dar cuenta de una manera distinta de lo que ocurre. Manera que es distinta esencial y globalmente, porque cambia sustantivamente los ejes en que se sustentaba la antigua visión y, por otra parte, porque dicho cambio nos afecta en la totalidad de nuestro ser.

Hemos ido descubriendo la necesidad de superar el paradigma cartesiano que nos condujo a una separatividad y fragmentación del saber tan absoluta que contribuyó a generar un carácter esquizofrenizante en nuestra relación con el mundo exterior⁷ y que nos condujo a una disociación entre nuestro ser y nuestra conciencia y al descompromiso o renuncia al juicio moral produciendo de ese modo una ética del no asumir o de la irresponsabilidad.

Hemos comenzado a percibir la urgencia de superar una concepción dialéctica reductiva, simplista y destructiva que nos pone en la disyuntiva de la sumisión del otro o la sumisión al otro como producto de esa forma de razonamiento dicotómico que la inspira. Produciendo de ese modo como resultado inevitable una lógica de la competencia, en la cual subyace una ética de la muerte⁸ que se expresa en la 'racionalidad' bélica de la destrucción del otro, si este es visto como una amenaza para mi existencia.

⁷ Ver al respecto: Berman, Morris. El reencantamiento del mundo, Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1987.

⁸ Ver al respecto: Hinkelamert, Frank. La fe de Abraham y el Edipo Occidental. Editorial DEI, San José de Costa Rica, 1989.

CAMINOS DE SUPERACION: APORTES PARA UNA NUEVA FORMA DE VER LA REALIDAD

14. Para avanzar a un paradigma más holístico e integrador requerimos considerar en ese nuevo paradigma el concepto de entropía⁹. Este nos señala que en todo medio ambiente, para poder vivir, tiene que pagar un tributo de energía en el proceso realizado. este tributo, es precisamente, su desgaste. El universo viaja siempre hacia una entropía, cada vez más creciente y, al final, llegará la muerte del universo; habrá un equilibrio energético total.

Esto es muy importante, ya que la vida es posible debido al flujo y reflujo de estados de equilibrio y desequilibrio, y éstos, a su vez, son posibles porque en el universo existen puntos de mayor energía que transmiten su energía o su excedente a puntos de menor contenido energético. Pero el día en que todos esos puntos adquieran al mismo nivel energético, entonces ya no habrá ningún proceso, ninguna transformación a ninguna dirección; será el fin de la vida porque se habrá entrado en un estado de permanente equilibrio.

Esta noción de entropía pone un final trágico; sin embargo, en realidad hay tres elementos que dirigen la entropía y crean islas que pueden organizarse. Para que este orden o equilibrio permanezca es necesario darle mantenimiento al cosmos a través de: información, adecuado control y retroalimentación y creatividad. Facilitar la dirección controlada de la entropía por medio de la información y retroalimentación adecuada es formular una energía de orden o neguentropía.

El término entropía es sinónimo de una provocación permanente de confusión, desorden y desgaste, pero "a todo desorden sigue un orden" en cada sistema vivo. Es necesaria la entropía que

⁹ Ver Georgescu-Roegen, Nicholas. *The Entropy Law and the Economic Process*. Harvard University Press, Cambridge, 1974.

entra a un sistema para que éste ejerza las habilidades adecuadas para transformarlas en neguentropía y no sólo siga existiendo, sino viviendo satisfactoriamente y se desarrolle y crezca a niveles superiores de complejidad. La neguentropía por el contrario, es la cantidad de información necesaria para crear el orden; es con este término que se conjugan tanto la termodinámica como la teoría de la información. La neguentropía es el dato, el conocimiento que hace posible que disminuya la incertidumbre, la confusión y el desorden y se genere un estado temporal de certidumbre, claridad y orden en el sistema. Así pues, es deseable que todo sistema tenga los canales de comunicación que le permitan adquirir la información pertinente para bajar su estado entrópico.

En este contexto podemos redefinir la creatividad. Ella implica el principio de emergencia que establece, básicamente, que el sistema se modifica ante un medio ambiente; el sistema exhibe nuevos atributos y nuevas actividades, en ocasiones de tal naturaleza, que no se habría sospechado que existían.

El autotrofismo es el atributo del sistema que le da capacidad de alimentarse, es decir: de sus propios recursos toma la cantidad necesaria para nutrirse y desarrollarse. Es un nutrirse en sí, para sí. Es un adecuado procesamiento de información, que indirectamente tiene que ver con la importación de energía del ambiente o entropía.

El hétérotrofismo es el atributo del sistema que lo capacita para nutrirse tomando recursos del medio ambiente. Este nutrirse del medio ambiente está en relación directa con la importación de energía del medio ambiente y en relación directa con el concepto de procesamiento de información o neguentropía.

El autotrofismo y el heterotrofismo se dan simultáneamente para el nutrimento total del sistema. Las homeostasis no realistas o estabilizaciones mecánicas dificultan el ejercicio del hétéro o autotrofismo, y por consecuencia, la creatividad. Se imposibilita la neguentropía y se crea complicación y no complejidad, favoreciendo los flujos divergentes y no convergentes del sistema.

15. Para avanzar hacia una dialéctica constructiva donde impere la lógica de la solidaridad y de la cooperación creo importante incluir el principio de polaridad. Varios científicos, entre ellos, Louis de Broglie, reconcilian dos aspectos aparentemente contrarios que se dan en los sistemas vivos; estos constituyen "el principio de dualidad" nacido de la mecánica ondulatoria. En la mecánica de un sistema natural o abierto, éste tiende a reducir las perturbaciones de los sistemas, a retener un estado armónico por la característica de los mismos sistemas de readaptarse y estabilizarse. Es como si ese sistema, poseyera una autoconciencia que busca lo más apropiado para su correcto funcionamiento. No puede darse una pugna de posiciones contradictorias de valoraciones en oposición, en la que una posición nulifique a la otra, pero sí puede haber posiciones contrarias subsistiendo ambas. De esta manera se eliminan las tensiones que oprimen al sistema cuando hay en él un flujo dinámico, porque los elementos existentes fueron capaces de lograr acuerdos o contratos por el bien del sistema mismo.

Nuestra lógica occidental, herencia de Aristóteles y Descartes, propone soluciones dialécticas: armonía o lucha, amor u odio. Pero la idea de polaridad sugiere que se está más cerca de la armonía, o de la lucha. Más cerca del amor, o del odio, puesto que ambas posiciones coexisten en el mismo sistema. Es como un péndulo que oscila entre uno y otro polo, pero donde lo más importante es encontrar el óptimo. La solución siempre es analéctica, diferente para cada situación.

Para la teoría general de sistemas, un sistema cibernético o de control es aquel que canaliza, a través de los flujos de control de los subsistemas, el óptimo de equilibrio, eliminando todo lo que no favorezca el desarrollo, independientemente del ambiente que lo rodea. Antropológicamente, es el apoyo a la persona para el ejercicio de su libertad frente a la alteridad, frente al otro.

16. Es posible hoy rediseñar una utopía de la abundancia, donde nuevamente se exprese el principio esperanza y el proyecto de liberación con que han soñado a lo largo de su historia los

seres humanos. Ello se ve viabilizado por la existencia de los recursos no convencionales y sinérgicos, invisibilizados hasta ahora por la lógica dominante¹⁰.

El paradigma teórico ortodoxo hace uso del concepto de función de producción que en su formulación más reduccionista y simplificada postula que el flujo de producción en un cierto período de tiempo depende del stock de capital y del uso de cierta cantidad de trabajo combinados en una proporción dada. Según esta concepción, tanto el trabajo como el capital son considerados apenas factores de producción, esto es, insumos al proceso productivo. Estas nociones además de ser reduccionistas, incompletas y estar sujetas a críticas de naturaleza ética, omiten un conjunto de recursos que la experiencia histórica ha demostrado que son relevantes. Muchos de estos son elementos intangibles, no medibles, que no se definen en unidades comparables con los factores convencionales. Además, estos recursos asociados a una noción más amplia de trabajo, procuran compensar la escasez de capital, propia de quienes viven en la pobreza, al ampliar la dimensión cualitativa necesaria para el aumento de la productividad.

La reconceptualización de los recursos no sólo es necesaria sino que también posible. Es preciso romper las barreras convencionales de recursos que presentan el mundo a partir de una sola perspectiva o de manera unidimensional. La experiencia latinoamericana reciente muestra que los recursos movilizados por las comunidades van mucho más allá de lo que convencionalmente se ha denominado como recursos económicos, esto es, trabajo, en variadas intensidades y calificaciones, y capital, tales como máquinas, instrumentos, etc. Los otros recursos incluyen elementos tales como:

- a) Nivel de conciencia social que constituye uno de los fundamentos del proyecto colectivo y es generador de res-

¹⁰ Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro, CEPUR y Fund. Dag Hammarskjöld, Uppsala, Suecia, 1986.

ponsabilidades comunitarias;

- b) Cultura organizativa y potencial de gestión; representado por el potencial organizador desarrollado por la comunidad y por experiencias de dirección anteriores;
- c) Potencial tecnológico representado por la capacidad de creatividad popular;
- d) Energía solidaria concretizada en la capacidad de ayuda mutua;
- e) Potencial de calificación y de entrenamiento ofrecido por instituciones tales como: la Iglesia, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y por profesionales liberales;
- f) Capacidad de compromiso y dedicación de las personas que se involucran con la comunidad sin medir sacrificios y que movilizan ayuda de otras organizaciones;
- g) Donaciones financieras de instituciones y personas solidarias con la pobreza y el sufrimiento humano.

Conviene también mencionar el trabajo aportado por personas desempleadas, que escapando a los registros convencionales del enfoque de fuerza de trabajo, participan del esfuerzo comunitario. De los recursos listados arriba, los cuatro primeros son endógenos a la comunidad y los tres últimos provienen de segmentos (personas e instituciones) situados fuera de las microorganizaciones pero que interactúan con ellas por solidaridad o simpatía ideológica.

Estos recursos potencian un desarrollo que sobrepasa la noción convencional de acumulación de excedente, aunque ésta sea importante, para situarse en la acumulación de saber práctico y de conocimientos generados por la propia comunidad. Esta acumulación de conocimiento a su vez aumenta la potencialidad de los recursos propios como la capacidad organizativa y de dirección; como asimismo genera nuevas actitudes y conductas y

modifica las prácticas sociales, conduciendo así al enriquecimiento humano. Además, contrariamente a los recursos económicos convencionales, que se caracterizan por la escasez, estos recursos no convencionales son abundantes y tienen una enorme capacidad de conservar y de transformar la energía social para los cambios.

Otros recursos no convencionales que poseen un carácter histórico-antropológico y que pueden ser movilizados en función de un desarrollo alternativo son los siguientes:

- a) Las redes sociales, o sea los sistemas de valores y de referentes generados por la tradición histórica;
- b) La memoria colectiva, la cual recoge y conserva la historia social del grupo y sus conquistas;
- c) La identidad cultural, generadora de la individualidad étnica y de la conciencia de diferenciación de clases, y;
- d) La visión de mundo resultante de la interacción entre las personas y la naturaleza.

Estos recursos pueden ser instrumentos importantes de transformación, en la medida en que están enraizados en las comunidades y organizaciones por la tradición histórica y cultural. Asimismo, las comunidades pueden hacer uso de ellos como viabilizadores de alternativas pues son inherentes y específicos a tales grupos sociales.

Además podrían aún ser identificadas otras potencialidades, no visibles para las formas de pensar convencionales, como las que siguen:

- a) La existencia de "brechas" o intersticios producto de la diversidad y complejidad del estado que posibilitan el uso de los recursos institucionales, financieros y de información de éste en apoyo a los sectores informales urbanos,

campesinos, indígenas incluso en contextos políticos adversos.

- b) La existencia de situaciones históricas que al debilitar los poderes fácticos (Mercado y Estado) posibilitan avanzar en la constitución y fortalecimiento de la Sociedad Civil. Ejemplos de ello son: la crisis de la deuda externa en todo el continente, los procesos de democratización en el Cono Sur y los de pacificación en Centroamérica.
- c) El espacio percibido como un escenario o ámbito donde son realizadas las experiencias sociales. Los espacios pueden ser cerrados y circunscritos geográficamente, o amplios y abiertos. Esto determina la accesibilidad a mercados más o menos restringidos y potencialidades para el uso económico de este acceso. Ejemplos de ello son Santa Cruz de Capibaribe, en el Estado de Pernambuco, o La Paz en la Provincia de Mendoza.

Se observa entonces, una gran variedad de recursos, muchos otros además de aquellos más convencionales. Estos han sido usados en experiencias alternativas de desarrollo o pueden ser movi-
lizados en esta dirección. Estos recursos varían desde el nivel individual al colectivo, pero todos son potenciadores de energías sociales transformadoras, cuya importancia ha sido la mayoría de las veces subestimada.

17. Hoy en día se hace urgente el revitalizar una ética de la responsabilidad. Pero, ¿responsabilidad sobre qué?

Pienso que la primera exigencia tiene que ver con hacerse responsable por uno mismo. Cada uno de nosotros debe asumir la responsabilidad sobre su propia felicidad, y abandonar la actitud cómoda de esperar que otros (Iglesia, el partido, el Estado, los padres, la pareja, el psicoterapeuta, los amigos u otros) asuman por uno dicha responsabilidad. Sólo en la medida en la cual cada uno de nosotros se haga protagonista de su propia felicidad mejorarán suficientemente las cosas en el mundo. Hemos vivido

colmados de un exceso de asistencialismo y de una preocupación casi obsesiva por el sufrimiento de otros, que incluso ha impedido que ese dolor se convierta en fuente de crecimiento. Hemos desarrollado hasta niveles casi patológicos la compasión, lo que incluso nos ha impedido ser capaces de compadecernos, es decir de empatizar, de ponernos en el pellejo del otro, llegando incluso a perder toda delicadeza y tino para solidarizar con el otro. Nos hemos acostumbrado a una abierta intervención y profanación de los sentimientos y del dolor de quien sufría, violando toda la intimidad que ello conlleva.

En segundo lugar, responsabilidad por las consecuencias de mis actos. Ello nos demanda el desarrollo de una sensibilidad muy fina para percibir cuestiones que hoy no somos para nada capaces de reconocer. Capacidad para ser compasivos, para sentirnos formando parte del universo, de la vida, de la humanidad. Hay una superior transcendencia en todo lo que una existencia implica, que para poder realmente apreciarla es fundamental una nueva forma de ver la realidad, una nueva forma de sentir lo que somos y aquello de lo que formamos parte.

Creo fundamental asumir nuestra responsabilidad por el fomento y desarrollo de la diversidad, buscando constituir una epistemología y una ética que anclen sus fundamentos en la consideración de que la preservación de la verdad es crucial para la subsistencia de todos los sistemas biológicos, y que la homogeneidad en el mundo biológico y ecológico significa rigidez y muerte. Que comprenda que la variación es un regalo, una forma de riqueza y desarrollo, y la monotonía un empobrecimiento. Que considere a la flexibilidad como una parte fundamental de la unidad de la supervivencia. Que sepa: que los sistemas que reducen su complejidad pierden opciones, se cierran y se tornan inestables y vulnerables; que todos los que detentan el poder ven en la variación y en la diferencia una amenaza; que en el mundo natural hay una tendencia a evitar los monotipos porque tienden a la debilidad, no pueden producir nada nuevo, y al tener poca flexibilidad son fácilmente destruidos; que el mayor signo de la estupidez

humana se resume en el principio "más de lo mismo"; y que la flexibilidad en los tipos de personalidad y en las visiones de mundo nos suministra posibilidades de cambio, evolución y verdadera supervivencia.

18. Pero para lograr todo lo anterior deberemos aprender a superar nuestros miedos. Y para ello es fundamental que aprendamos a conocer cuál es el origen de ellos y a qué responden.

Hay un psiquiatra chileno, Sergio Peña y Lillo, del cual podemos rescatar algunas ideas sobre las razones de nuestros miedos. En primer lugar hay un temor proveniente del futuro, es la anticipación imaginaria de lo por venir, nuestros miedos radican casi siempre en el futuro. "En realidad no tememos lo que es sino lo que suponemos que es y el miedo no surge tanto de los acontecimientos en sí, como de un pensar previo sobre ellos"¹¹. En segundo término hay un temor procedente desde el pasado, es la contaminación del presente con el pasado. "La mayoría de los temores normales o exagerados del hombre derivan casi exclusivamente de la contaminación de la experiencia nueva con lo previamente vivido o imaginado, que ya no expresa con fidelidad, ni la singularidad de la experiencia, ni nuestro modo actual de sentir y de pensar"¹². Es así como memoria y experiencia llegan a ser factores que nos anclan, nos etiquetan y nos impiden vivir y crecer. Es tan frecuente escucharnos decir: esto es así o yo soy así, impidiendo con esta afirmación abrirnos al cambio y a lo nuevo. El tercer elemento radica en el presente, en la confusión entre nuestras expectativas y la realidad. Queremos imponer nuestra voluntad y nuestro deseo sobre ella mucho más allá de lo que es posible, cerrándose a ver lo que ocurre e impidiéndonos reconocer así lo que podría ocurrir. Lo que hay entonces es un temor a derivar. Un temor a enfrentarnos con situaciones donde no tengamos claro hacia dónde vamos y todo esté previamente controlado.

¹¹ Peña y Lillo, Sergio. El temor y la felicidad. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1989, pág. 82.

¹² Peña y Lillo, S. op. cit. pág. 95.

Asimismo, en un trabajo colectivo efectuado en Uruguay bajo la dictadura militar sobre el tema del miedo, se afirma lo siguiente: "Sin duda alguna el miedo es uno de los componentes más constantes y básicos de la conducta humana, tanto en el orden individual como colectivo. Actos considerados como reprochables y antisociales, y comportamientos estimados como generosos y solidarios, pueden tener el miedo como origen y motivación comunes... El miedo es un fenómeno que caracteriza a toda organización viva. Toda estructura viva dispone, para asegurar su continuidad, de una organización que opera a través de tres dispositivos básicos: la reproducción, la asimilación y la eliminación. Estos dispositivos están al servicio de la vida pero no son la vida misma. A ellos se agrega un 'saber' del organismo acerca de su propia existencia, cuyos mecanismos y operaciones no son desconocidos. Por su propia calidad de organismo, el ser vivo 'registra' su estructura individual y las modificaciones que ésta pueda experimentar. A este 'registro' o 'saber' le llama conciencia biológica. Esto significa que la condición de ser vivo, por más elemental que sea su estructura, implica 'el conocimiento' de la propia existencia. Ahora bien, cualquiera modificación de la estructura o alteración de su equilibrio, significa una amenaza contra su continuidad. Esto entrañará una conciencia biológica de peligro de destrucción de la estructura y por ende de la vida misma. Tal sería la fuente originaria del sentimiento que nos ocupa: 'el miedo es la conciencia biológica de toda estructura viva acerca del peligro de su destrucción ante una modificación cualquiera de su organismo'. Todo movimiento, todo cambio en la estructura preexistente, motivaría el fenómeno del miedo. En niveles superiores de organización, esa conciencia biológica se expresa en forma cada vez más notoria por medio de conductas que la evidencian. En el hombre, sin dejar de ser biológica, se hace reflexiva, se trata de un conocimiento cierto que resiste el cambio y que se acompaña de vivencias particulares como son la ansiedad, el temor y la angustia. Tillich, precisamente, describe a la angustia humana como la reacción del hombre a la amenaza de no ser. El hombre es la única criatura que tiene una conciencia reflexiva de su ser, una comprensión definida de su existencia. Pero al mismo tiempo sabe, también re-

flexivamente, que en cualquier momento puede cesar su existencia. La angustia, como vivencia del mismo, nace de la conciencia individual de ser, a la que se opone la siempre presente posibilidad de no ser. Frente al miedo generado surge la inmediata defensa, que no es otra cosa que el intento de detener el movimiento, el cambio, la destrucción. Impedirlos, es asegurar la estabilidad, la permanencia de la vida... Podemos así entender el miedo no como un fenómeno externo, con existencia propia, sino como una condición inherente al ser vivo, como un motor esencial y básico de actitudes y conductas. De lo afirmado se deduce que se trata de un sentimiento natural y derivado de la condición biológica, además de ser necesario para la vida. No debe ser desvalorizado en el hombre, puesto que motiva su conducta y explica una multiplicidad de situaciones y acciones humanas. Ello no significa que siempre cumpla un papel de adaptación y que no pueda deformarse adquiriendo caracteres patológicos. Lo que importa, por el momento, es aceptarlo como cualidad inherente a la vida y estudiar sus modos de expresión"¹³.

Por otra parte, en un trabajo no publicado, Patricia Giner hace las siguientes reflexiones sobre el miedo: "El conflicto existe debido a la contradicción en nosotros mismos, la cual se manifiesta exteriormente en la sociedad, en la actividad del yo y del no yo; es decir, el yo con todas sus ambiciones, impulsos, empeños, ansiedades, odio, competencia y temores; y el otro, que es el no yo.

La mayoría de nosotros deseamos libertad, aún cuando vivimos en actividades egocéntricas y pasamos los días interesados en nosotros mismos, en nuestros fracasos y realizaciones. Deseamos ser libres. Hay una demanda extraordinaria de libertad en todas nuestras relaciones, pero esa libertad generalmente se convierte en un proceso autoaislador, y por lo tanto, no hay verdadera libertad.

¹³ Centro de Comunicación Popular, Miedo y conciencia de clase en Documentación y Comunicación Popular, CELADEC, Lima, 1979, páginas 71 y 72.

En la misma demanda de libertad, hay miedo, porque la libertad puede implicar inseguridad total, y uno temer estar inseguro. La inseguridad nos resulta peligrosa; todo niño exige seguridad en sus relaciones. Y según envejecemos, continuamos exigiendo seguridad y certeza en todas nuestras relaciones con las personas, con las cosas, con las ideas. Esta demanda de seguridad engendra temor, inevitablemente, y sintiéndonos atemorizados dependemos más y más de las cosas a las cuales estamos apegados.

¿Podemos estar libres de todo miedo? Es el miedo el que destruye el amor, el que engendra ansiedad, deseo de posesión, ansias de dominación y celos en las relaciones. Y es el miedo el que engendra la violencia. Podemos ver como en las ciudades con poblaciones excesivas, a punto de explotar, existe una gran inseguridad, incertidumbre, miedo. ¿Cómo surge entonces el miedo? ¿Qué lo sostiene, qué le da duración? Obviamente, es fácil comprender los temores físicos. Hay una respuesta instantánea al peligro físico, que es la respuesta de muchos siglos de condicionamiento, porque sin ello, no habría habido supervivencia física y la vida habría terminado. ¿Pero, es miedo esta respuesta física ante el peligro?

Nos preguntamos si el miedo es la respuesta física y sensorial ante el peligro, lo cual implica acción inmediata. ¿O es inteligencia y por lo tanto no es miedo en absoluto? ¿Y es la inteligencia una cuestión que atañe al cultivo de la tradición y la memoria?. Si lo es, ¿por qué no funciona completamente como debe ser, en el campo psicológico, donde uno está tan temeroso de tantas cosas? ¿Por qué esta misma inteligencia que actúa cuando observamos el peligro, no funciona cuando hay temores psicológicos? ¿Es esta naturaleza física aplicable a la naturaleza psicológica del hombre?. Existen temores de varias clases que todos conocemos: miedo a la muerte, a la oscuridad, a que nos abandonen, a lo que los demás puedan hacer o pensar, etc. Cuando existen temores y nos damos cuenta de ello, hay un movimiento para escapar de él, reprimiéndolo, huyendo o evadiéndolo, o desplegando valor. Todo esto, de alguna manera se puede calificar

como resistencia al miedo, mientras mayor es el miedo, mayor es la resistencia, y ello da lugar a una serie de actividades neuróticas.

Hay temor y nuestra mente dice: "no debe haber temor", por lo tanto, hay dualidad. Está por un lado el yo que escapa del temor. El no yo es temor, y el yo está separado de ese temor. De ese modo hay conflicto inmediato entre miedo y el yo que está sobreponiéndose al miedo. Existen el observador y el observado. Lo observado es el miedo, y el observador es el yo que desea deshacerse de ese miedo. Hay, en consecuencia una contradicción. El problema consiste en este conflicto entre el no yo del miedo y el yo que piensa que es distinto del miedo y lo resiste, trata de vencerlo, de escapar de él, reprimirlo o controlarlo. Esta división da lugar al conflicto. Esto sin lugar a dudas se ha convertido en nuestro hábito, nuestro condicionamiento. Y el romper cualquier clase de hábito es una de las cosas más difíciles, porque nos gusta y nos resulta cómodo vivir en hábitos. Por tradición combatimos el temor y así incrementamos el conflicto y avivamos aún más el miedo.

¿Qué hace entonces que surja el miedo? El tiempo y el pensamiento crean el miedo; existe el miedo de que algo podrá ocurrir mañana: pérdida de algo, la muerte, la repetición de la enfermedad y el dolor que experimenté hace algún tiempo. Ahí es donde el tiempo interviene. El tiempo que hasta ahora ha encubierto algo que hice hace muchos años atrás. El tiempo como miedo de que no se realicen algunos deseos profundos y secretos. De manera tal que el tiempo forma parte del temor, el temor a la muerte que llega al final de la vida; y por eso tengo miedo. Así el tiempo envuelve al miedo y al pensamiento.

No existe el tiempo si no existe el pensamiento. El pensar en tanto recuerdo del pasado (angustia) y ansiedad de futuro engendra tanto el tiempo como el miedo. El pensar en el pasado o en el futuro, hace de ello un acontecimiento. El pensar en un acontecimiento que fue placentero ayer, mantiene y da continuidad a ese placer. El pensar acerca de ello y construir una imagen le con-

fiere a ese acontecimiento pasado una continuidad a través del pensamiento, y eso engendra más placer.

El pensamiento engendra miedo y también placer; ambos son cosa del tiempo. De manera que el pensamiento engendra placer y dolor, que es el miedo. Rendimos culto al pensamiento, el cual se ha vuelto tan importante, que pensamos que mientras más ingenioso es, mejor es. Pero paradójicamente, el pensamiento es responsable del temor y del placer. El pensamiento es la respuesta de la memoria, de la experiencia y del conocimiento, todo lo cual es el cerebro, depósito de la memoria. Cuando le preguntamos cualquier cosa, responde con una reacción que es memoria y reconocimiento. El cerebro es el resultado de milenios de evolución y condicionamiento. Se puede incluso decir que el pensamiento es la respuesta de todo el condicionamiento, nunca es libre.

Cuando el pensamiento se da cuenta de que no puede hacer nada con el miedo, porque él crea el miedo; entonces surge el silencio. En ese caso hay una negación completa de cualquier movimiento que engendre temor. Por lo tanto la mente, incluyendo el cerebro, observa todo ese fenómeno del hábito de la contradicción, de la lucha entre el yo y el no yo, y comprende que el observador es lo observado. Y al darse cuenta de que el miedo no puede ser meramente analizado y descartado, sino que siempre estará allí, la mente también descubre que el análisis no es el camino. Ya que el temor es engendrado por el tiempo y el pensamiento. El pensamiento es la respuesta de la memoria. Y el pensamiento es la respuesta de la memoria. Y el pensamiento crea el miedo. Al darnos cuenta de ese patrón el miedo cesa, lo cual no significa que cese del sufrimiento y comprensión de uno mismo. Sólo la mente libre de miedo puede enfrentar la realidad"¹⁴.

19. Creo necesario terminar esta reflexión, citando a un ar-

¹⁴ Giner, Patricia. Anexo al Informe del Seminario-Taller de San Juan, CEPAUR, 1990, documento no publicado.

quitecto y ecologista mexicano, autor de una de las más notables e integradoras síntesis que he podido encontrar a lo largo de muchas lecturas.

"La vida no es más que una de las formas –la más elaborada– del movimiento de la energía. Es la que genera la posibilidad de reordenación de la energía misma en estructuras bióticas más y más complejas, lo cual se produce en contraste a la tendencia predominante de la energía en lo conocido del universo; la tendencia entrópica y la disolución de las formas de energía y materia en partículas más y más simples cada vez...

En ese movimiento de energía, lo humano como una de las formas más complejas que conocemos de la organización de la energía, ha llegado a poder generar a partir de sí mismo nuevas formas de organización de la energía, vía los complicados mecanismos de un proceso multifactorial de mutaciones aleatorias... Las posibilidades de modificarse a sí misma y al medio ambiente que tenemos las 'estructuras' de energía llamadas seres humanos son el único canal a través del cual podemos darnos sentido a nosotros mismos. Nada tiene sentido en sí mismo; sólo lo da la acción y la posterior reflexión sobre ella...

Las posibilidades 'individuales' de subsistir y aún, de ir 'más allá de uno mismo' trascendiéndose a sí mismo cada momento, encuentran su continuidad materializada en la participación de la generación de nuevos niños, a la vez que se realizan en la ampliación del uso de todo el potencial, propio y de los hijos, que se trae congénitamente y que se va adquiriendo...

El hecho de participar en la generación y desarrollo de nuevos individuos requiere también su propia coherencia. Si se desea sobrevivir 'en ellos', lo más razonable será precisamente habilitarles el camino que les permita desarrollar sus facultades plenamente, que lo que uno mismo pudo hacer para sí mismo. Todo lo demás es filicidio a corto o largo plazo... Si se desea sobrevivir, es necesario generar hijos nuevos, pero no es suficiente. Tampoco lo es el intentar ampliar el propio uso de nuestro potencial biológico al

máximo. Es necesario lograr ambas cosas; y lograr expandir ese proyecto a todo nuestro tiempo vital, no sólo hacerlo 'a ratos' dentro del marasmo de incorporación a la rutina de asesinato lento, por extinción a largo plazo...

La historia es hecha en realidad por cada uno de los hombres y mujeres concretos, vivos. Las grandes abstracciones sobre ello sólo sirven para mitificar el hecho de que cada hombre y mujer son los sujetos que realizan su propio proyecto de vida o un proyecto heredado, del que no son muy concientes, o el que no han querido variar. En cuanto un ser humano cobra lucidez total sobre su papel en la transmisión de la cultura —o herencia no biológica— a los hijos e hijas, puede controlar con mucha facilidad los factores que crea conveniente para variarla y enriquecerla con su propio sentido vital. Es cuando empieza realmente un ser humano pleno, y no un simple actor repitiendo el papel de bufón y esclavo de la corte de fantasmas que alguien inventó hace siglos¹⁵.

¹⁵ González, Martínez, Alfonso. Crisis ecológica, crisis social: algunas alternativas para México, Editorial Concepto S.A., México D.F., 1979.

DE LOS FANTASMAS QUE NOS ALIMENTAMOS Y DE LAS PARADOJAS QUE ESTOS PRODUCEN Y DE SUS IMPLICANCIAS EN LO EDUCACIONAL

Abraham Magendzo

Abraham Magendzo

Chileno. Doctor en Educación.

Investigador PIIIE, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Profesor Titular de la Universidad Católica de Chile.

Miembro fundador de la Asociación Chilena de Currículum.

Asesor Pedagógico del Instituto Hebreo.

Autor de diversos libros y artículos, entre ellos "Currículum, Escuela y Derecho Humanos", PIIIE, 1989.

PRESENTACION

No solo de pan vive el hombre, sino también comiendo fantasmas. Los fantasmas los comemos por temor a que estando afuera nos produzcan mayores temores que estando dentro, en nosotros, con nosotros. Las paradojas surgen al comer fantasmas.

Los fantasmas no surgen de la nada, tienen orígenes profundos. Por sobre todo responden a una específica relación hombre-mundo ligada a una cosmovisión en el que el universo es visto como una realidad estructurada, ordenada conforme a leyes, independiente de los sujetos que la conocen y la razón humana es considerada como estructura natural, cuyos procedimientos intelectuales pueden dar cuenta del dominio mismo de la realidad, de las cosas y de los comportamientos humanos.

En esta cosmovisión y en esta racionalidad aparecen los fantasmas que impiden desarrollar posiciones críticas capaces de cuestionar la universalidad, objetividad y neutralidad del conocimiento y de la cultura.

Bajo el imperio de los fantasmas es imposible dar cabida a que la cultura se emancipe de la dominación de la racionalidad racional. Todo conocimiento ajeno a los fantasmas es a su vez un fantasma que hay en esta lógica que combatir.

Comprendamos, entonces, que profundizar en el mundo íntimo de los fantasmas racionales, significa hacer un aporte en la toma de conciencia de las dificultades que la educación confronta para penetrar, rescatar y recuperar las identidades culturales para el currículum. Significa, además, romper con nuestra inocencia ingenua, para entender que la introducción de la educación y el currículum de las culturas no hegemónicas es desafiar la lógica íntima sobre las que el sistema se construye y se reproduce.

El desafío es, entonces, para el reforzamiento de la identidad cultural develar los fantasmas y sus paradojas.

1. Del Fantasma del orden y sus paradojas

El primer fantasma que devoramos con apetencia casi obsesiva es el fantasma del orden. Tenemos un pánico enfermizo a que nuestra realidad se nos desordene. El desorden sólo lo aceptamos cuando estamos alcoholizados, entonces se apodera de nosotros con permiso y aceptación social. De lo contrario hay que exterminar el desorden. Desorden es sinónimo de irregular, de desequilibrio, de atípico, de anómico. El desorden se encuentra en lo irracional, en lo caótico, en lo subjetivo, en lo poético, en lo demencial, en lo salvaje.

Para preservar el orden que es sinónimo de lo racional, es posible y es permitido dar paso a lo irracional y a lo caótico. Es paradójico, pero en nombre del orden se puede matar. El orden perfecto es la muerte, en donde se alcanza el equilibrio perfecto, es en definitiva el triunfo del bien sobre las fuerzas del "mal", es decir, del desorden. Extraño, el orden convierte a la muerte en su mejor aliado. Entonces, el fantasma de la muerte desaparece. El orden absoluto está en los cementerios. También allá hay un orden jerárquico, segregado, clasificado.

2. Del fantasma de la coherencia y sus paradojas

Un fantasma adicional del que nos alimentamos permanentemente es el de la *coherencia*. Tememos ser incoherentes, incon-

gruentes, inconsistentes. Buscamos de manera obsesiva la coherencia. Pensamos que la incoherencia es hija de nuestras debilidades, de nuestras irracionalidades. El hombre racional, el hombre de ciencia, el hombre ordenado, el hombre sistemático, el hombre que controla y es controlado es aquel que muestra una absoluta congruencia entre lo que piensa, siente y hace. Luchamos por no parecer incoherentes. Descubrir en nosotros aspectos incoherentes, significa abandonar los principios del orden y entregarse a las fuerzas de la subjetividad, de lo irracional. Construimos teorías que nos permiten elaborar mundos coherentes. Si podemos convencer a otros de nuestras teorías, entonces, el fantasma se apacigua, se calma, se tranquiliza y aquietta. Juzgamos a otros por la coherencia que hemos construido para nosotros. De esta forma aparecen todos aquellos que profesan mi coherencia, coherentes. El resto, los otros, son heréticos, disidentes, incoherentes, atípicos, divergentes, causantes del desorden y de la irracionalidad. Extraño, pero la coherencia surge precisamente en la incoherencia de los otros. Los otros son incoherentes porque yo no lo soy. Si todos fueran como yo, homólogos a mí, iguales a mí, no habría incoherencia. Al suprimir las diferencias, logro eliminar el fantasma de la incoherencia. Bonita paradoja. Al suprimir al otro, entonces logro la coherencia universal. Nuevamente aparece la muerte como solución al problema de la incoherencia. Debo eliminar al otro para asegurar la plena coherencia.

3. Del fantasma de lo oculto y sus paradojas

Un fantasma adicional, al que hemos temido desde edad muy temprana, es el miedo a lo desconocido, a lo oculto, a lo secreto, a lo implícito, a lo escondido, a lo silenciado. Deseamos develarlo todo, llevarlo al conciente, desentrañarlo, desmistificarlo, darlo a conocer. Sostenemos con pasión que lo oculto es sinónimo de lo reprimido, de lo censurable, de lo oscuro, de lo inconciente, de lo satánico. Satanás vive en las profundidades de la tierra, combatirlo significa traerlo a la superficie. Lo desconocido nos produce el temor de lo incontrolable, de lo inaccesible, de lo inmanejable, de lo irracional, de lo incoherente, de lo caótico. Sólo cuando puedo develar lo secreto y lo oculto, sólo entonces pien-

so que puedo dejar de lado, suspender los argumentos místicos, esotéricos, herméticos, los argumentos primitivos, míticos, irracionales, subjetivos, a-científicos. ¡Qué paradójico! para penetrar lo profundo debo recurrir a lo superficial, a lo observable, a lo medible, a lo cuantificable, a lo verificable. Usar las categorías alegóricas, metafóricas, parapsicológicas, poéticas, para desentrañar lo oculto es someterse a las fuerzas del oscurantismo, del fanatismo, de lo pre-científico, de lo incontrolable.

Extraño y paradójico. Nuevamente, lo más oculto que es la no-vida no es posible desentrañar con los principios de las ciencias positivas. Entonces me está permitido recurrir a los medios metafísicos, subjetivos, paracientíficos, místicos y mitológicos. En esa esfera de lo desconocido, el fantasma no lo puedo aplacar sino recurriendo a lo trascendente, o negando su propia existencia. Paradójico, negar lo oculto para conocerlo.

4. Del fantasma de lo racional y sus paradojas

El fantasma mayor es lo racional. Tememos (los intelectuales o aquellos que pretendemos serlo) ser, aparecer y vernos como sujetos irracionales. Ser irracionales es sinónimo, precisamente, de la sumatoria de todos los fantasmas anteriores, del desorden y de la incoherencia, de las fuerzas ocultas satánicas y profundas. La irracionalidad se posesiona de nosotros como una fuerza incontrolable, que no nos permite ver la realidad y la verdad, y no nos permite diferenciar entre lo coherente y lo incoherente, entre el orden y el caos, entre lo oculto y lo revelado, entre lo civilizado y lo salvaje, entre lo útil y lo inútil, entre lo ético y lo inmoral.

El miedo a la irracionalidad inunda todo nuestro ser y toda nuestra existencia. Inunda, inclusive, nuestros temores éticos y valóricos. Obedecer a las fuerzas de la irracionalidad significa ser incapaz de reconocer entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto, entre lo cierto y lo incierto, entre lo adecuado y lo inadecuado. La irracionalidad convoca a las fuerzas de la pasión, de los instintos, de los deseos, de las conquistas sin límites, de la sexualidad desenfrenada, del juego demente. Hay una necesidad

imperiosa de controlar, de dominar, de subyugar, de reprimir estas energías incontrolables, so pena de quedar remitido a la inmoralidad, a la sodomía, a la perdición. Por cierto hay que levantar un nuevo dios ya que el Antiguo es aliado permanente de la fuerza de la irracionalidad. El nuevo dios es la razón misma. Este dios representa lo ético, lo moral, lo conciente, lo objetivo, la bondad misma. ¡Qué paradoja! en nombre del nuevo dios, se elimina al Antiguo. El Antiguo es sinónimo de las gratificaciones futuras, el nuevo es el representante de las gratificaciones presentes, el Antiguo se encuentra en los cielos, el nuevo en la tierra, el Antiguo es infantil, el nuevo es maduro, el Antiguo es práctico, el nuevo es científico. No obstante, el dios nuevo desea parecerse al Antiguo, en su poder, pero no en su contenido. Desea hacerse omnipresente y onnisapiente. Desea no dejar ningún espacio sin llenar, en lo ético, en lo político, en el pensar, sentir y hacer, en el aquí y en el allá. El nuevo dios existió antes que nada existiera y existirá cuando nada exista porque es la realidad misma. El nuevo dios controla todo porque en todas partes está, nadie escapa a su presencia. El nuevo dios exige también sometimiento y temor, amor y cariño -y lo querrás con todo tu corazón, con todo tu ser, con todo tu espíritu-. No te resistas a él porque finalmente te someterá, no dejes de quererlo porque en esa medida te desconocerá. El nuevo dios te organiza todo, el levantarte y el acostarte. El nuevo dios te instruye que enseñes su ley a tus hijos. ¡Qué paradoja! eliminar al Antiguo para crear uno nuevo igualmente igual al Antiguo.

El fantasma de la racionalidad tiene una paradoja intrínseca. Entre más penetras en él, entre más profundizas en él, aparece por de pronto más irracional. La racionalidad para poder adquirir sentido y no caer también ella en la irracionalidad requiere de un grado de irracionalidad. Lo racional tiene un límite, más allá del cual el no permitir que la irracionalidad penetre, hace lo racional ininteligible. Por eso, este fantasma pesa duro.

5. De las salidas del mundo de los fantasmas y sus paradojas

Finalmente, me pregunto cómo salir del mundo de los fantasmas, si así fuera conveniente. La solución la otorga Edgar Morin

en su artículo "La razón desracionalizada"¹.

"Finalmente, no podemos disociar ya de la razón lo que es a la vez racional, infraracional e hiperracional, pero con todo, no es nunca exactamente racional: el amor. El amor cuyo origen son las primeras atracciones físicas, cuya primera emergencia viva es la relación que nace entre la boca del niño prematuro y el pecho de la hembra mamífera. El amor, esta relación que no puede ser plenamente objetivada ni subjetivada, pero que es objetivamente la relación intersubjetiva más fuerte. El amor que, en su mito, es "conocimiento" porque su mito es fusión entre el sujeto y el objeto, el amor que, en la humanidad, rebasa las relaciones entre individuos, riega el mundo con ideas, otorga savia a la idea de verdad, que nada es sin el amor a la verdad. El amor es indisoluble de la más alta complejidad; debe ser incluso la única comunicación que pueda evitar que lo que es hipercomplejo se desintegre en el desorden: es el único complemento posible de la verdadera libertad; sin él la libertad se convierte en destrucción. Es necesario llevar al amor a una relación indisoluble y compleja con el principio de racionalidad.

Vemos pues esbozarse las características de la nueva razón, abierta, indeterminada, viva, aporética, meta-racionalista y antiracionalizadora. La razón ya no será guía: habrá que guiar a la razón para que pueda guiar. Es vano esperar un verdadero progreso del hombre y de la sociedad sin ese trabajo revolucionador de la razón sobre la razón. "La transformación de la sociedad que exige nuestro tiempo se revela inseparable del autorebasarse de la razón.

(Cornelius Castoriadis)

¹ Edgar Morin, "La razón desracionalizada", en Letra Internacional, Madrid, Nº 8, Invierno 87/88; pp. 51.

6. Del fantasma del orden en lo educativo

La educación ha sido penetrada paulatina y sistemáticamente por todos y cada uno de los fantasmas. Antes no era así, pero lentamente los fantasmas se han ido apoderando del fenómeno educativo. Hoy, casi es imposible imaginar la educación sin alguno o todos los fantasmas presentes o rondando con apetencia insaciable. Estos se combinan para formar redes que atrapan todo el quehacer de las escuelas.

El fantasma del orden se reviste en las instituciones educativas de formas múltiples y determina las conversaciones y el lenguaje que utilizan directores, maestros, alumnos, padres.

En nombre del orden se permite transgredir principios básicos del proceso educativo. No importa que la educación deje de ser educativa, lo importante es que el desorden, la indisciplina, lo irregular, lo no reglamentado, lo no normado, no invada la escuela, las salas de clases, el patio, la miradas, las interacciones. El orden en las escuelas es un valor en sí mismo. Para mantenerlo es permitido reprimir, castigar, violentar, suspender, expulsar. El que no mantiene el orden está afuera, está expulsado, suspendido, marginado, rechazado. Nada es más importante que el orden. El orden en la escuela significa disciplina, jerarquía, ubicación. El orden está presente en el currículum, separa materias, jerarquiza conocimientos, discrimina entre el saber culto y el saber cotidiano, entre la escuela y el hogar. El orden exige levantar fronteras, construir límites, elaborar separaciones. Sin éstas se presume que el currículum se desintegra, se desarticula, se desorganiza, se hace caótico. El orden se articula en la secuencia de contenidos y de objetivos. Hay progresión jerárquica, no se aceptan saltos.

A veces, algunos innovadores, aquellos educadores anómicos, lo que precisamente hacen es desafiar el orden y proponer esquemas que introducen conceptos como la autodisciplina, la educación autogestionada, un currículum integrado una relación horizontal, el método por descubrimiento, el trabajo autónomo. Es entonces, cuando el fantasma del orden, temeroso de perder su

poder y su presencia "saca sus garras", se posesiona de directores y maestros y comienza a emplear todo los medios que están a su alcance para rechazar, resistir, impedir y desprestigiar las fuerzas impulsoras de la "innovación anarquizante". Es entonces, cuando en las escuelas se redactan los largos y tediosos reglamentos de disciplina, se invierten horas, días, meses, a veces años en sus redacciones. El reglamento representante del orden todo lo invade, sin dejar espacio alguno no vigilado, no controlado, nada queda al arbitrio de las fuerzas del "caos innovador". Paradójico, pero el cambio es considerado como retrógrado, como reaccionario, volver al orden significa imponer la verdadera innovación. Es entonces cuando el orden en la escuela se entrona como el único capaz de lo posible. Se aprende bajo el imperio de la ley, del orden, aunque ésta desatienda conceptos centrales del propio aprendizaje y de la educación. La innovación es expulsada violentamente, los innovadores son tildados como ilusos, o bien de irresponsables, demagogos o anarquistas. Es el fin –por el momento– de la innovación. Será hasta cuando se encuentre un nuevo espacio, un nuevo momento, aquel cuando las fuerzas del orden muestran su inoperancia educativa, cuando se revela en toda su magnitud que su preocupación no era precisamente lo educativo, formar un sujeto responsable, individual y colectivamente, sino que uno vigilado, sumiso, observado, inmovilizado, inadecuado para adaptarse. Develar la inoperancia del orden en la educación, es desenmascarar su valor intrínsecamente no-educativo; entonces, el orden volverá a acechar frontalmente. Qué tarea más difícil y agobiante para la educación estar vigilada y viligando permanentemente por y al fantasma del orden.

7. Del fantasma de la coherencia en lo educativo

El fantasma de la coherencia en la educación asume en ocasiones modalidades deshumanizantes y en otras supera la propia coherencia para introducirse en el mundo de la plena incoherencia.

Es así como al maestro, en nombre de la coherencia, se le pide que abandone su calidad de humano, para transformarse en

un ser imaginario, sobrenatural, irreal. Se le exige que jamás, por razón alguna, se presente incoherente. Debe, aunque sea a fuerza de ocultar sus sentimientos y emociones, aparecer ecuánime, equilibrado, racional, imposible de caer en contradicciones. Si hoy sostuvo una idea, debe permanecer en ella a la perpetuidad, inamovible, so pretexto que su conducta incoherente, puede constituir un "mal modelo" para sus alumnos. Qué forma tan hipócrita y paradójica de esconder lo humano, lo real, lo auténtico. Ser coherente significa para él, mantenerse aunque sea a ultranza en lo dicho, en lo hecho, en lo sentido. No puede cambiar, no puede aparecer ambivalente, no puede aparecer inseguro, no puede aparecer frente a sus alumnos contradictorio.

En consecuencia, el maestro debe olvidarse de que es humano. Es un arcángel, es un ángel, es un ser no de este planeta, es fantasmagórico. Es la personificación misma del fantasma. Que extraño y que paradójico, el hombre que debe mostrar la realidad se convierte él mismo en un fantasma para así impedir que el fantasma de la contradicción lo posea. Entonces, optará por alejarse de la propia realidad que por definición es contradictoria, y a su vez alejará a sus estudiantes de dicha realidad. Construirá un mundo fantasioso para ellos, un mundo no de este mundo, uno idílico, uno inexistente, carente de conflictos y contradicciones. De esta manera en vez de convertirse en un mediador intelectual capaz de entregar a sus alumnos herramientas para la toma de conciencia de la realidad en que viven, para enfrentarla tal como se les presenta, les construirá un mundo inexistente. Qué paradójico el fantasma de la coherencia conduce al fantasma de una educación fantasmagórica conducente a una educación para la no-existencia.

El fantasma de la coherencia impide que los alumnos se introduzcan en el mundo de lo incierto, del amor, de las contradicciones, de lo imprevisto, de lo movable. Por todos los medios se buscará la respuesta unidimensional, una respuesta siempre igual, estática, idéntica, convergente, prevista, controlable. La incertidumbre significa la primacía de lo contradictorio, de lo heterogéneo, de lo incongruente, de lo inesperado. Se sostiene que estas

conductas atípicas, distintas, inciertas, erráticas y heréticas son fruto de haber permitido que el fantasma de la incoherencia se imponga en el trabajo educativo. No hay lugar a la incertidumbre, ésta es aliada del desorden y de la incoherencia, de la irracionalidad y del caos, de la desobediencia normativa que da lugar a un mundo de respuestas inesperadas, inestructuradas, carentes de planificación y de programación. Surge entonces el saber paradigmático, el currículo racionalista, tecnológico, aquel que prevee con exactitud y con detalles todas las respuestas, no hay margen a la improvisación, a la incoherencia. Todo está preestablecido, pre-fijado, previsto. Todo es coherente, los medios son coherentes a los fines, las evaluaciones a los objetivos, los estímulos a las respuestas. Nada es fruto del azar, de la espontaneidad, de lo inesperado, estos son comportamientos imposibles, no tienen cabida, deben ser suprimidos, reprimidos, inhibidos. Hay que ser coherente para eliminar las conductas escolares incoherentes, sin percatarse que de esta forma se cae en la expresión máxima de la incoherencia educativa. Más aún el currículo con el fin de enfrentar el fantasma de la incoherencia, se uniformiza, se homogeniza, no da lugar a expresiones divergentes, diversas, variadas capaces de captar y seleccionar conocimientos y saberes que no respondan a la cultura homogenizante. El saber popular, el saber cotidiano, el saber de la socialización, son saberes que producen incoherencia, son saberes desarticulados y desarticulantes. Para preservar la coherencia curricular hay que mantenerlos afuera, allá donde no poseen poder, donde son ilegítimos, donde no son valorizados. Adentro son causantes de la incoherencia. Saberes empobrecidos no pueden integrarse a saberes enriquecidos. El saber del hogar y de la familia, de la comunidad y de la cotidianidad, deben quedar relegados al afuera temporal y espacial con el fin de preservar la coherencia. Qué contradictorio, en nombre de la incoherencia educativa está permitida la mayor de las incoherencias; la de la discriminación y de la intolerancia cultural.

8. Del fantasma de lo oculto en lo educativo

El fantasma de lo oculto, de lo desconocido, de lo silenciado produce en la educación temores sin límites. Se postula enfática-

camente que nada puede quedar en el plano de lo no-observable. Hay que penetrar en la subjetividad, en la privacidad, en lo interior, en lo íntimo.

Hay que conocer al alumno en todos sus planos. Psicólogos, orientadores, médicos, asistentes y el maestro mismo se encargarán de indagar de manera obsesiva en los espacios más recónditos de la intimidad del alumno. Todas las dimensiones de su personalidad y de su quehacer son intervenidos, observados inquisidoramente. Dejar rincones y aspectos sin indagar, sin controlar, sin inquirir y explorar significa abrir posibilidades a lo inesperado, a lo incontrolable, a lo inmanejable, a lo impredecible. Por consiguiente, es dar curso, peligrosamente, al caos, a la anarquía, a la irracionalidad. Observar es controlar y establecer los límites de lo posible. El conocimiento de la subjetividad profunda del alumno permite programar su presente y su futuro, planificar sus conductas y sus comportamientos de ahora y de mañana, no dejar nada a la espontaneidad y a lo inesperado. Hay necesidad de saber lo que el alumno piensa, siente, hace, en la escuela y fuera de ésta, en el ayer, en el ahora y en el mañana, en lo interno y en lo externo, en lo privado y en lo público. Publicitar lo privado constituye un propóstio preferencial de lo educativo. Todo debe saberse, está permitido inclusive violar lo íntimo, para que quede públicamente revelado. Se llenarán fichas, cuadernos, libros con observaciones referidas a lo físico y a lo psíquico, al comportamiento dentro y fuera de la clase. El "prontuario acumulativo" (ficha escolar) entre más completo es, más confiable. Este será presentado en los Consejos de Profesores. Todos deben estar enterados de todo. Nada debe escaparse.

En el plano curricular, lo observable es una concepción curricular. Sólo es posible pensar en objetivos que pueden ser observados, medidos, cuantificados. Objetivos ocultos no tienen sentido educativo. La planificación del currículum consiste, precisamente en diseñar apriorísticamente una red de comportamientos observables, aquellos objetivos que no tienen cabida en la red, no tienen valor curricular dado que no son observables y por ende no pueden ser evaluados. Sólo aquellos objetivos que pueden ser

confiablemente observados tienen cabida en el currículum. La evaluación elabora instrumentos capaces de medir, constatar, develar lo observable. Medir lo no observable es una tarea imposible, además de inútil. El esquema se cierra, se propone lo observable y se evalúa lo observable. Lo oculto no tiene cabida ni como objetivo, ni es posible de constatar. Se miden entradas y salidas. La caja negra no interesa ya que no es observable.

Lo paradójico de este fantasma es que hay un dominio que deja oculto, que no desea que se indague, que se ausculte, que se observe y es precisamente el plano que más requiere ser develado y conocido. Se trata de los intereses ocultos que gobiernan lo educativo y lo curricular. En ambos por no ser neutros subyacen fuerzas que de manera implícita o explícita ocultan los fines últimos que se proponen. Pero ésto constituye un tabú que no debe, ni conviene que sea tocado. Es el tabú de lo intocable en educación. Las intenciones últimas, aquellas que revelan en definitiva qué es lo que realmente el sistema educativo desea reproducir –porque el carácter reproductor no podemos negárselo a la educación– no se debe inquirir. Esto debe permanecer en el plano de lo impenetrable. Todo lo demás debe ser observado, pero no ésto, porque significa precisamente levantar los simientos profundos sobre los cuales se construye el sistema. Esto es atentar contra el sistema mismo. Todo el que lo haga, es decir, todo el que asume una actitud crítica, es un sujeto peligroso, anarquizante, desquiciador, promotor de la locura pedagógica.

9. Del fantasma de lo racional en lo educativo

El fantasma de lo racional es, también en la educación el fantasma mayor. Inclusive le otorga el basamento conceptual a la concepción tecnológica de la educación y al enfoque racional para planificar, desarrollar, implementar y evaluar currículum². El fantasma de lo racional es una ideología que satura la con-

² Ralph Tyler, *Basic Principles y Curriculum and Instruction*, Chicago University of Chicago Press 1949.

ciencia en los educadores y de las instituciones educativas y las controla utilizando el lenguaje de la ciencia, de la eficiencia, de la empresa, de la utilidad y de la eficacia.

La educación, bajo la perspectiva del fantasma racional, si quiere avanzar, es decir, ser progresista, ser útil; es decir, satisfacer necesidades sentidas, ser eficiente; es decir económica, ser eficaz; es decir, cumplir con sus propios cometidos; debe plantearse en términos de la racionalidad científica e instrumental, que en última instancia es la racionalidad de la educación racional. Todo lo que no pueda plantearse en y con los instrumentos de las ciencias es irracional y conduce al desorden y a la improvisación. La educación debe entrar al campo de lo racional, de lo contrario quedará atrás, marginada, aislada, desvinculada de la modernidad, de los enfoques sistémicos, de la informática. Ser racional en educación es relacionar medios con fines, objetivos con evaluación, entradas con salida. Es ser previsores y no dejar nada a lo imprevisto.

Las analogías con las cuales la educación es comparada, bajo la óptica racional, provee de una serie de metáforas que ligan lo educacional con la empresa, al alumno con el cliente, a la mente con la máquina, a las ideas con productos, al currículum con los artículos de consumo, etc.

Basta con analizar algunas expresiones propias de la cotidianidad educativa para constatar cómo el lenguaje empresarial-instrumental-racional, ha penetrado lo educativo. Es usual escuchar expresiones como: "Vale la pena invertir en educación"; "someteré a los alumnos a pruebas de entrada y salida"; "calidad de la educación"; "a ese alumno le falta un tornillo", "es un profesor muy productivo", "un paquete instruccional"; "hay mercado para la innovación educacional"; "el aporte que la educación hace..."; "el niño es una materia prima moldeable"; "el adulto es un producto acabado", etc.

La metáfora que revela en su plenitud al fantasma de lo racional es la "educación es una ciencia". Cuando se dice esto se

está explícita e implícitamente señalando que es posible entregar explicaciones causales al fenómeno educativo, que es factible predecir, controlar y manipular las variables que lo determinan y que es necesario minimizar el error y la incertidumbre. Cuando esta metáfora se traslada al diseño curricular, entonces se indica que éste es racional en la medida que se definen con precisión las metas que se persiguen, y éstas puedan quedar formuladas en términos de objetivos operacionales-observables, medibles y evaluadas en "números". Lo cuantitativo es sinónimo de científico, de racional, de objetivo. El "número" debe estar presente en todo, se cuantifican las entradas y las salidas y sus diferencias se le otorga asignación numérica a los resultados alcanzados, a los productos logrados, a los aprendizajes adquiridos, a los valores internalizados.

Lo importante es tomar decisiones científicas, sensatas, no arbitrarias, ni subjetivas, para ésto hay que reunir información. La investigación educativa y curricular se pone al servicio de reunir información, cuantificar la información, computarizar la información. Sólo es posible planificar el currículum si se reúne la información, se controlan los datos con el fin de formular objetivos referidos a las habilidades, conocimientos y destrezas que el individuo deberá utilizar en su vida adulta, y de aquellas requeridas por la era científica. Es deseable hacer una lista numérica de las miles de habilidades implícitas en un trabajo, los cientos de conocimientos y destrezas que se necesitan para ser miembro de la familia y las que se requieren para ir al banco. Todas éstas se incorporan al currículum, y éste se hace responsable de enseñarlas. Entonces, estamos procediendo científicamente, racional, y eficientemente.

Todo es normativo, no idiosincrático; el alumno es reducible en esta racionalidad a una constante. Hay necesidad de centrarse en lo que es común para la mayoría de los miembros de la sociedad ¿quién fija lo que es mayoritario no es un problema. Las diferencias, los rasgos distintos no interesan, son insignificantes. Los objetivos son generales, son para todos, indistintamente. El aprendizaje es una conducta a moldear bajo las leyes del conductismo.

Esto es posible, porque el individuo es una constante. Qué paradoja más increíble en nombre de un esquema racional-tecnológico que se impone a lo educativo para que asuma las características de lo científico, es necesario suprimir lo más educativo que hay en la educación, precisamente lo variable.

10. De la salidad de los fantasmas educacionales y de sus paradojas

Sin lugar a dudas que aquellos que desean que los fantasmas crezcan mucho más, se hagan poderosos, temerosos e incontrolables dirán que la solución que se va a ofrecer es una que combina el desorden, la incoherencia, lo oculto y lo irracional. Se equivocan, nadie que aboga por la salida de los fantasmas será tan iluso como para hacer ofertas que hacen de la educación algo imposible y, por ende, le otorgan mayor fuerza a los fantasmas. Pero tampoco será tan simple como para sostener que necesariamente nuestra forma de pensar y el lenguaje a utilizar convergerá a retomar los fantasmas.

El amor, que Morín sugería, es también el comienzo de la solución en lo educativo. Es un amor que se traduce en la aceptación de la interacción racional-irracional que subyace en la relación entre maestro y un alumno. Ese amor, que tanto se ha pregonado en lo educativo, no es posible si esa relación se da sólo unidimensionalmente en el plano racional. No sólo es imposible sino que no es verdadero. La relación está cargada afectivamente y por lo tanto, no puede caer exclusivamente en el plano de la racionalidad racional.

Pero, más aún, y ahora en el dominio de la cultura, del saber transmitido, del conocimiento que se aprende, de los valores que se internalizan, hay lugar y mucho espacio para la incoherencia. Cuando introducimos al curriculum, también el saber de la cotidianeidad, de la socialización, de la afirmación de una identidad, de lo metafórico, de lo poético, es inconcebible reducir todo a esquemas coherentes, racionales, objetivos. Lo incoherente, lo conflictivo, lo opuesto, lo no pensado, lo espontáneo surge a

caudales. Hemos abierto lo educativo al lenguaje metafórico, imaginativo, creativo, subyacente. Entonces, no podemos ni queremos dejar lo irracional afuera. Necesitamos apelar a las fuerzas de lo incontrolable para así penetrar en el conocimiento profundo de la realidad. Pero esta vez no con el afán de invadir lo íntimo, sino con el propósito de permitir el deleite intelectual y afectivo en lo personal y colectivo de oscultar lo contradictorio, lo inconsistente, lo reprimido y enriquecer el saber. La dimensión racional sola no lo puede hacer.

El amor se desarrolla no en la invasión de lo íntimo y lo privado, sino en la comunicación personal de lo profundo y lo privado en los significados que cada lado de la relación le está otorgando en un momento particular de la existencia a su propia existencia. En la compaginación de ambas significaciones que son producto de un amor que se profesa, el alumno reconocerá la experiencia que el profesor ha sistematizado y, seguramente, le otorgará la ponderación que corresponda, pero no anulando la propia.

La salida se encuentra, entonces, en la construcción y en el rescate de un nuevo lenguaje, aquel que introduce en la relación educativa el mundo de la metáfora, en especial las metáforas de la vida cotidiana. Con acierto Lakoff y Johnson³ dirán que la "metáfora es uno de nuestros instrumentos más importantes para tratar de entender parcialmente lo que no se puede entender en su totalidad. Nuestros pensamientos, las experiencias estéticas, las prácticas morales y la conciencia espiritual. Estos productos de la imaginación no están desprovistos de racionalidad, dado que utilizan la racionalidad imaginativa". La educación ciertamente tiene temor a introducir la metáfora en la vida cotidiana a la escuela. De hecho tiene temor a introducir la vida cotidiana. Es el mismo fantasma, es el miedo a la emoción y a la imaginación, es el miedo que tiene la tradición empírica de perder su sitio y su poder. La salida está, precisamente, en darle cabida en la educación a

³ George Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Colección Teorema Cátedra, 1980, p. 235-236.

ambas racionalidades a la racionalidad objetiva y a la racionalidad imaginativa. Ambas en lo educativo contruyen al sujeto, una se apoya en la otra una se nutre de la otra. Pero, cuidado, cada una tiene sus propias limitaciones. Conocerlas significa elaborar ese nuevo lenguaje.

COROLARIO FINAL

En un enfoque de una pedagogía crítica asumimos que el rescate de las identidades culturales para el currículum parte, en primer término, por develar las proposiciones teóricas, los subyacentes nacionales y los intereses implícitos en la presencia hegemónica de la cultura.

La racionalidad racional sobre la que se sustenta la práctica educativa y la organización del currículum no se desarticula sino comenzando por comprender los mecanismos racionales que la articulan. Proceder de otra forma, desarrollar un discurso de rescate cultural sin entender las relaciones de dependencia ideológicamente fijadas no hará posible avanzar hacia el cambio que nos proponemos realizar.

RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Y LA CONSTRUCCION DEL "OTRO"

Verónica Edwards

Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO

Verónica Edwards

Verónica Edwards

Chilena. Magister en Ciencias de la Educación.
Investigadora y Coordinadora Académica de PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
Se ha especializado en Etnografía Educativa a nivel de Educación Básica.

INTRODUCCION

Al aproximarnos al fin del siglo, en América Latina nos encontramos tensados entre el auge de la modernidad y lo "moderno" como valor que adjetiva y legitima procesos, instituciones, acciones y al mismo tiempo, nos enfrentamos a la llamada "crisis de los paradigmas" epistemológicos y sociales que han sido el producto y el soporte de la modernidad.

Por un lado "lo moderno" se ha legitimado como ideología operante a nivel de las prácticas sociales y al mismo tiempo muestra su crisis a nivel teórico-epistemológico en las ciencias sociales, es decir, como forma de conocer e interpretar la realidad.

Es interesante señalar que entre ambas dimensiones –ideología operante en la sociedad, y producción de conocimiento– existe una relación (en este caso contradictoria) dado que, tal como lo afirma Habermas¹, los conocimientos que han constituido los grandes referentes históricos: teoría pura (griegos), las ciencias empírico analíticas, las ciencias histórico-humanísticas y la teoría crítica, son a su vez modos de concebir la realidad y la sociedad.

¹ Habermas, J., Conocimiento e Interés, página 52. Taurus. España. 1982.

El lenguaje instituye realidad y la producción de conocimientos instituye también una determinada realidad. En este sentido, no habría una dicotomía entre ideología y ciencia. Por la primera se ha entendido un conocimiento falso o falsa conciencia. Se la ha entendido como imagen desinteresada de lo que lo real es. Por el contrario, el conocimiento científico se ha entendido como el conocimiento verdadero, como reflejo de lo real, como conocimiento objetivo.

El planteamiento que estoy sosteniendo considera que tanto la ciencia como la ideología se construyen a partir de una arbitrariedad cultural². En este sentido la ciencia no es producto de una relación necesaria del sujeto que conoce con la verdad, sino que es una producción social y cultural, que determina condiciones de producción al conocimiento.

Sin embargo, es impuesta como universal y "natural". De aquí justamente el carácter ideológico de la ciencia³.

Un ejemplo pertinente al campo educativo es la transformación de los postulados del racionalismo y el positivismo en el plano filosófico y científico, en ideología o visión de la realidad dos siglos después. Algunos de los planteamientos centrales de estos, como son la concepción de la razón como instrumento para el "correcto conocer", y el método como garante de una relación adecuada con lo real, se convierten en soporte de importantes corrientes educacionales como la Tecnología Educativa. Además, podemos observar que forman parte del sentido común de los maestros en las categorías que utilizan para interpretar su realidad. También los encontramos constituyendo los paradigmas dominantes del conocimiento en Ciencias Sociales. La ideología no se impone a los sujetos si no forma parte de un proceso, de una construcción social de la realidad. La ideología es una forma de darle coherencia al

² Bourdieu P. y J.C. Passeron, "La Reproducción". Edit. Laia, España, 1981.

³ Habermas, J., "La ciencia y la técnica como ideología" Editorial Tecnos, España, 1984, página 172.

todo social; otorgando sentidos al caos del devenir de la historia. Es una forma de atribuir sentidos a la historia, generándo la historiografía.

En realidad, es al discurso sobre la historiografía a lo que llamamos historia, éste hace referencia a una historia que no es susceptible de ser conocida en si misma.

RACIONALIDAD INSTRUMENTAL

La racionalidad instrumental es un discurso de atribución de sentidos que se sostiene en la ideología de la ciencia como saber objetivo, como verdad. Este discurso dominante es producto y soporte del desarrollo de las sociedades "productivistas" modernas tanto competitivas como socialistas, según Maffesoli⁴.

1. Uno de los principales efectos del discurso de la racionalidad instrumental es la *uniformidad*. En la era del mercantilismo predomina lo útil y lo eficiente como valores en torno a los cuales se organiza la actividad con sentido en el círculo de las acciones instrumentales. El pensamiento "inútil" deja paso a la ciencia que se pone al servicio de la producción, que es señalada como el único fin que vuelve útil la acción humana (y por lo tanto con sentido, y por lo tanto legítima). La lógica de la producción por su omnipresencia se desplaza más allá del ámbito del trabajo, transformándose en una forma de dominación generalizada, como lógica de control. Es decir, de inclusión de los sujetos en un fin predeterminado para darle sentido a la existencia.

Por la mediación universal de lo útil y la mercancía surge el principio de la "equivalencia generalizada" como lógica de construcción de las sociedades productivistas. Esta racionalidad orien-

⁴ Maffesoli, M., "La lógica de la dominación" Editorial Península, Barcelona, 1977, página 143.

tada hacia un fin, vuelve comparable lo heterogéneo, por un movimiento de abstracción cuyo referente principal es la moneda que representa el intercambio anónimo por excelencia⁵. Esta equivalencia hace sustituible unos individuos por otros en función del cargo o función. Las sociedades productivistas generan un tipo de organización burocrática en la cual cristaliza la equivalencia generalizada. De ahí surgen los conceptos de "perfil" y "modelo" que justamente pretende homogenizar las diferencias bajo ciertas abstracciones.

El "modelo" se constituye en una instancia organizada que funciona a la vez como instancia normativa, es decir, señala un deber ser abstracto en el cual los sujetos se deben incluir. En este movimiento de abstracción la categoría "pone orden". Pone orden al desorden del gesto, al habla sin sentido del registro de lo oral. Da coherencia. Esta coherencia persigue otorgar una identidad, volver idéntico lo diferente. Sin embargo, como señala Maffesoli, "La identidad de todas las cosas entre sí se paga con la imposibilidad de que cada cosa sea idéntica a sí misma"⁶.

El efecto de la equivalencia vuelve comparable lo que es heterogéneo, mediante la reducción a la abstracción y a la cuantificación que permite la repetición de lo idéntico. Así, la racionalidad instrumental hace uniforme lo diferente.

2. El concepto del tiempo

La uniformidad que produce el movimiento de la equivalencia generalizada propia de la razón instrumental, se sostiene sobre la base de la negación del sujeto. La noción de tiempo que está implícita en esta racionalidad interviene también en dicha negación. La abstracción que se hace de la vivencia social (racionalización) impide la aprehensión del *presente*. La referencia al pasado o la prospectiva del futuro tienen la ventaja de la neutra-

⁵ Maffesoli, M., Op. cit. página 147.

⁶ Maffesoli, M., Op. cit. página 177.

lidad, por ello se recurre al pasado o al futuro y se niega el presente.

Se compele al sujeto a incluirse en un proyecto de futuro ligado a un fin. Este futuro tiene como condición la *espera* y la *promesa* de lograrlo en el futuro. Se evita así la irrupción del sujeto en el presente.

El proyecto (que tiene un fin) homogeniza a los sujetos, compatibilizando intereses. En esta racionalidad, el futuro es un fantasma que define el presente y que liga al sujeto a un deber ser.

LO REPRIMIDO. LO OTRO

En esta búsqueda de lo idéntico, de lo uniforme, la sola existencia de lo otro se vuelve una provocación. En esta racionalidad la razón funciona como protección contra la alteridad. Sin embargo, dialécticamente la uniformidad prepara la vuelta de lo reprimido. Lo que metafóricamente se llama "paradigmas alternativos" en "Ciencias Sociales" representan la vuelta de eso reprimido. La racionalidad instrumental representa el TEMOR a la pulsión no canalizada hacia un fin definido como "socialmente útil". Es esta excrecencia des-ordenada que la "civilización" tiene como función refrenar y reducir. Lo amenazante para el hombre civilizado es la vuelta de lo reprimido. La razón instrumental reduce lo lábil, la agitación plural a la *identidad* del sistema. Se persigue fundar la estructuración social sobre la protección de lo otro. A cada sujeto se le asigna un puesto como instrumento (medio) canalizado hacia un fin, tipificado, enrolado. A cambio de esto el sujeto obtiene "la justicia de lo equivalente". Todo se vuelve reiterable, reemplazable. Este es el mayor deseo del proceso de las sociedades industrializadas modernas, que culmina con la dominación tecnológica. Así, la racionalidad moderna incluye al sujeto en un sistema de sentidos que lo niegan.

RACIONALIDAD INSTRUMENTAL COMO FORMA DE CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD OCCIDENTAL

Como hemos señalado, lo que la racionalidad moderna niega, es lo otro. Esto llega a su culminación con la racionalidad instrumental, definida por Habermas como: "actividad racional referida a un fin"⁷.

La modernidad ha leído lo otro desde dos utopías: la utopía del futuro, es decir, lo que la sociedad podría ser y la utopía del pasado, es decir, el mito del salvaje como la naturaleza buena antes de la caída. El otro es visto desde el deber ser de una sociedad futura o mitificado como naturaleza buena.

En este caso nos interesa describir cómo se construye al "salvaje" y cual en la relación con la identidad occidental, dado que muestra en forma paradigmática la forma de operación de la racionalidad moderna. Es decir, la racionalidad occidental se construye a partir de la escritura la cual es expresión de la razón occidental.

En este planteamiento está presente el debate implícito con el concepto de verdad del positivismo, el cual considera la relación sujeto-objeto como una relación evidente y necesaria. La actividad del sujeto consiste en descubrir la verdad en sí que el objeto posee.

Por el contrario, en este planteamiento se considera que el objeto es construido por el aparato exegístico escriturístico de occidente.

Cuando el filósofo e historiador francés De Certau⁸ analiza la forma en que Jean de Lery (1578) describe en su "De la Historia

⁷ Habermas, J., "La Ciencia y la Técnica como Ideología". Editorial Tecnos, España, 1984, página 4.

de un viaje" su viaje a Brasil, al Nuevo Mundo –lo que hace es construir la forma en que la razón occidental opera al construir la noción de salvaje para definir su propia identidad.

Jean de Lery, monje reformado (Calvinista), sale a buscar un nuevo mundo que le de base a sus nuevas verdades.

La organización de la historia que Lery relata está dada por la diferencia estructural entre *aquí* y *allá*. El relato plantea tanto la separación entre los dos mundos como la operación que la supera: la escritura que crea efectos de sentido. Es decir, la recuperación del tiempo perdido transformándolo en tiempo productivo, realizando el siguiente movimiento:

1. **La ruptura:** Lery relata lo nuevo connotándolo como lo diferente. Los elementos de la naturaleza y la sociedad Tupi, se presentan como un cuadro sistemático de semejanzas. Lo desemejante se presenta como desviación de lo que se ve "por acá".
2. **El regreso:** El relato muestra la división y lo diferente con el fin de mostrar que el otro vuelve a asemejarse al mismo. Lery señala: "el Tupi es mitad vaca y mitad asno".

El mismo está rescatando al verse una parte de la alteridad como exterioridad (aparición) detrás de la cual es posible reconocer una interioridad única. Lo que separa a los Tupis del occidental no son las cosas, sino su aparición. Es decir, una lengua extraña. Ya asimilado a occidental, lo que queda es una lengua por traducir. Así, el discurso occidental sobre el salvaje, lo hace asimilable a occidente y reduce su alteridad afirmando la existencia de una cáscara heterogénea y una identidad de sustancia.

⁸ De Certau Michel, "La Escritura de la Historia". Universidad Iberoamericana, México, 1985, página 229.

Así el salvaje de la *ida* es visto por Lery como alteridad y exterioridad. Al regreso del por-allá al por-acá es visto como interioridad asimilable a el "mismo". En el viaje ha sufrido una traducción a lo homogéneo: la construcción de el otro. Podemos observar ese movimiento conceptual en el siguiente esquema:



El viaje de ida, es un progreso hacia la alteridad. Primero el viaje hacia la tierra lejana, después al recorrido de las maravillas y rarezas naturales. Este movimiento culmina con el canto-éxtasis en alabanza a Dios. El poema (el salmo 104) abre un punto de fuga hacia la alteridad imborrable, fuera de este mundo. En este punto, comienza, -con el análisis de la sociedad-. Tupi un segundo momento. Parte de lo más extraño (la guerra, la antropofagia), revela progresivamente un modelo social que incluye leyes y políticas, sistemas terapéuticos, -salud- y culto de los muertos. Atravesando entonces, el abismo oceánico, el relato puede traer a ese salvaje civilizado hasta Ginebra por el camino de regreso.

Este trabajo que realiza Lery es, según De Certau, una "Hermenéutica del otro" que transporta al nuevo mundo el aparato exegético cristiano.

La función de la traducción

La traducción de lo oral en escrito que realiza Lery hace pasar la realidad salvaje hasta el discurso occidental convirtiendo una lengua en otra.

La lengua extraña (Tupí) adquiere la doble función de ser la vía por la cual una substancia (la vida salvaje) llega a sostener el discurso de un saber europeo es considerada una fábula, un hablar que no sabe lo que dice. El discurso de Lery lo descifra y le provee de una significación y una utilidad. Se ha producido un desplazamiento: el ser que verifica el discurso ya no es Dios, sino que se le hace venir de allá, de la verdad que se descubre debajo de los balbucesos salvajes.

Por la producción se produce una utilidad, es un trabajo que produce capital.

Al salir de Ginebra un lenguaje comienza a buscar un mundo, una tierra donde tener efectividad. El mundo salvaje se convierte en un lugar de *verdad*, puesto que en él se produce un discurso que comprende a un mundo.

La producción del salvaje ha servido para pasar de una convicción a un saber. De un conocimiento teológico a un saber científico y filosófico.

El salvaje

El salvaje como sujeto queda excluido del sentido de la experiencia Tupí, al construirse como una experiencia física. El salvaje, así, queda asociado a la palabra seductora. El salvaje es simbolizado como cuerpo de placer. Se crea como contra imagen de la Ética. Es la producción de un paraíso perdido.

El placer es la huella de ese resto que también define al salvaje y no se escribe: los arrobamientos, los excesos. Esto es lo efímero, lo irrecuperable. Son momentos inexplorables, sin retorno y sin provecho: son inútiles.

En el discurso occidental el gasto y la pérdida designan un presente (como oposición a futuro y pasado), que conforman una serie de cambios y deslices en ese discurso.

El Tupi es lo contrario del *trabajador*. Se trata del retorno bajo formas estéticas y eróticas de lo que la economía de la producción debió rechazar para constituirse.

El salvaje se convierte en la palabra sin sentido que fascina al discurso occidental, pero que por eso mismo obliga a la ciencia productiva de sentidos y de objetos a escribir indefinidamente.

La escritura que construye el nuevo mundo y al salvaje se realiza en un juego especular yo-otro. Es desde el mi-mismo que se escribe (y también lo hace Lery). La escritura es el relato de la identidad mía en el otro. El otro representa en este relato de viajes, la palabra y la alteridad.

UNO MISMO	OTRO
Escritura	Palabra
Relato de la identidad mía en el otro	alteridad

El otro representa la mediación de uno mismo a uno mismo, pasando por el otro. En realidad la palabra del otro como alteridad no se puede rescatar en si misma sino traducida por la escritura.

La escritura moderna se mueve estructuralmente entre el terror a la alteridad y la búsqueda de la identidad.

La palabra salvaje que Lery escucha al desembarcar en Brasil y encontrarse con los Tupis es, según su descripción, una joya ausente, el momento de un encantamiento, un instante robado, un recuerdo fuera de texto.

La falta de sentido de la palabra Tupi (para Lery) constituye un vacío en el tiempo. No puede ser transmitido, relatado o conservado. Lo que Lery hace es interpretar la balada de los Tupis y

darle sentido. Transforma así la balada en un producto utilizable. El tiempo productivo se remienda, del hoyo hecho en el tiempo por el sin sentido del arrobamiento.

Función de la Escritura en Occidente

A la escritura se le asigna, en Occidente, la función de hacer un trabajo *expansionista* del saber. Esta expansión se logra puesto que la escritura asegura la permanencia versus la pérdida; la comunicación a otros sin la necesidad de la presencia de aquel que escribe y por el poder asociado a lo escrito.

Así, la escritura por contraposición con la oralidad puede retornar al pasado (tiempo) y "retener las cosas en su pureza", extendiéndose hasta al fin del mundo: Puede salvar las distancias (espacio).

La escritura reparte y difunde sus prototipos sin *alterar* al sujeto, instituyendo una realidad como verdadera. En definitiva, la escritura *invade* el espacio y capitaliza el tiempo.

Implica una transmisión fiel del origen que atraviesa indemne las generaciones y las sociedades. Este objeto verdadero comunica al presente los enunciados que ha producido el pasado. Es decir, se presentifica el pasado en el presente. Se rescata la palabra del otro, negándola, para significar lo que se necesita comunicar.

La escritura designa una operación conforme a un centro (Ginebra) en donde *lo mismo* se extiende sobre *lo diverso*.

La razón occidental por medio de la operación de la escritura, excluye al sujeto y al presente como forma de instituir una realidad coherente, que afirma la identidad de lo que se enuncia como supresión de la alteridad.

La recuperación del sujeto y la diversidad son los ejes de construcción de otra realidad, basado en otros paradigmas de

conocimiento, en otra racionalidad que viene emergiendo como hija que reniega de la racionalidad instrumental.

El reconocimiento del otro y por lo tanto de la alteridad que el otro representa está a la base del derecho y de los derechos humanos. Las formas invisibles de desconocimiento o negación del otro que ha producido la racionalidad instrumental de la modernidad, son formas sutiles de violación de los derechos humanos. Esto va conformando una cultura, en donde los sujetos se resisten bajo formas que van desde el escepticismo generalizado hasta el suicidio.

La deconstrucción de las múltiples formas de negación del sujeto-presente puede permitir la emergencia del sentido y de la recuperación del derecho de existir diversamente.

Cuadro Nº 15
SITUACION DE LOS PROFESIONALES EN EL SECTOR EDUCACION
 (En pesos de Septiembre de 1990)

Profesionales	Sueldo(a)	Antigüedad	Nº de Prof.
Asistente Social	144.316	25 años	1
Docente de Aula	88.338 (b)	25 años	6
Asistente Social	105.000	20 años	1
Docente de Aula	86.743 (b)	20 años	4
Asistente Social	100.746	7 años	1
Docente de Aula	69.889 (b)	8 años	2
Psicólogo	125.000	1 año	1
Docente de Aula	54.657 (b)	1 año	4

FUENTE: I. Municipalidad de Ñuñoa.

- a) El sueldo de un docente de aula está asimilado a una jornada completa, es decir 30 horas cronológicas y los otros profesionales se calculan con 44 horas.
- b) El sueldo de los docentes de aula es el promedio de sueldos de los profesores con la antigüedad respectiva en el liceo.

Por otra parte, el hecho que la jornada del docente se considera de 30 horas semanales dificulta su profesionalización, ya que uno de los requisitos de ésta es la dedicación de tiempo completo.

No pretendemos asegurar que esta relación se cumpla para el conjunto de los docentes y otros profesionales, ya que la muestra utilizada no tiene validez estadística. Se presenta esta situación como un ejemplo de lo que ocurre a nivel de esta comuna, y que gráficas condiciones de empleo cuyas tendencias podrán ser similares en universos más amplios.

Relación entre sueldos docentes y antigüedad

Para estudiar esta relación se dispone de los sueldos y la antigüedad de los docentes de aula de un liceo de Ñuñoa (los sueldos están asimilados a 30 horas cronológicas).

Lo primero que constatamos es la existencia de amplias diferencias de ingreso a igual antigüedad. Por ejemplo, con 0 años de servicio encontramos que un docente puede tener un sueldo de \$ 50.800 o uno de \$ 96.434; a los 18 años de antigüedad hay sueldos de \$ 54.800 y \$ 83.938; por último, a los 25 años de servicio hay sueldos de \$ 102.375 y otro de \$ 69.925; para sistematizar esta información y presentarla más ordenadamente se construyó el Cuadro N° 15, que agrupa a los docentes en tramos de 3 años de servicio, presentando el sueldo máximo y el mínimo por tramo. La diferencia existente entre estos valores nos indica que la antigüedad no es un criterio que tenga relevancia para definir el nivel de sueldos.

Para confirmar esta afirmación se calculó la correlación de Pearson entre el sueldo y los años de antigüedad. Esta dió un valor de $r = 0,78$ y el $r^2 = 0,6143$, lo que significa que la variación de los sueldos puede atribuirse en un 61,43% a la variable años de servicio y un 38,57% queda inexplicado.

Cuadro N° 16
**SUELDOS MAXIMO, MINIMO Y PROMEDIO DE LOS DOCENTES
 DE UN LICEO POR AÑOS DE SERVICIO**
 (En pesos de Septiembre de 1990)

Años de Servicio	Sueldo Promedio	Núm. de Docentes	Sueldo Máximo	Sueldo Mínimo
31 o más	92.301	7	102.711	83.968
28 - 30	95.951	4	102.530	89.559
25 - 27	90.455	16	102.375	69.925
22 - 24	89.221	6	99.873	70.939
19 - 21	84.112	15	102.147	70.638
16 - 18	75.095	8	83.938	54.800
13 - 15	73.957	7	83.682	65.907
10 - 12	65.078	9	67.656	54.800
7 - 9	65.857	6	76.121	60.658
4 - 6	54.311	4	56.466	49.160
0 - 3	61.267	12	96.434	50.800

FUENTE: I. Municipalidad de Ñuñoa.

Concluyendo se aprecia que la relación entre años de servicio y sueldo se ha debilitado a partir de la Municipalización en la Comuna de Ñuñoa. Igualmente, no pretendemos que esta afirmación tenga validez para un universo mayor que el comprendido en la comuna en estudio, sin embargo creemos que grafica una situación que podría ser generalizada.

2.4 Resultados

Podemos efectivamente confirmar nuestra hipótesis inicial que el nivel de sueldos y el régimen de remuneraciones no favorecen la profesionalización del docente. Afirmamos esto porque:

- a) Se ha producido un agudo deterioro del nivel general de sueldos del profesorado lo que afecta su nivel de vida y repercute en su motivación personal para el trabajo, en su "status" social y en las posibilidades reales para desarrollar actividades culturales y de perfeccionamiento que son esenciales para un buen trabajo profesional.
- b) Los sueldos de los docentes de educación media y básica se homogenizan debido al mayor deterioro que sufren los primeros. Esto permite afirmar que los distintos niveles de formación en especial la formación universitaria no son recompensadas diferencialmente. Los profesores de enseñanza media estudian cinco años y los profesores de enseñanza básica sólo estudian tres o cuatro años. Complementaria a esta medida es la falta de consideración de los años de experiencia profesional en la fijación de sueldos.
- c) Paralelamente a esta homogeneización, los sueldos de los docentes se diferencian por otros criterios que no tienen relación con el desempeño funcionario, como por ejemplo, el tipo de unidad educativa en que se desempeña el docente. Interesa destacar que los sueldos más bajos se concentran predominantemente en el sector particular subvencionado, específicamente el ligado a instituciones con fines de lucro.
- d) El sueldo del profesor es más bajo que el de otros profesionales de similar calificación. Esto refleja menor prestigio y la poca valoración social de la docencia (si es que esta valoración fuera posible de ex-

presar en sueldos).

- e) Los sueldos de los docentes de aula son significativamente más bajos que los de los docentes directivos.

En suma, un profesorado con un sueldo bajo, librado a las fuerzas del mercado y estratificado en torno a variables tales como el tipo de establecimiento en que trabaja, sin relación con la calidad del trabajo docente desempeñado o a la formación recibida, configura un cuadro de segmentación social del profesorado y proletarización de algunos segmentos de éste como los profesores de aula. Todo lo anterior está expresando una asignación estatal de un rol puramente técnico y no profesional a los docentes chilenos.

Conclusiones

En la consideración de las condiciones de empleo y de trabajo de los docentes en Chile, el análisis de la evolución de las normas oficiales al respecto, llevó a las siguientes conclusiones sobre la asignación estatal de rol docente a este sector social:

1. El sustrato histórico fundamental en lo referente a la normativa sobre condiciones de empleo y trabajo, está representado por los estatutos que, antes de 1973, tuvieron larga y significativa vigencia para el profesorado del sector estatal, que era muy mayoritario en este sector. Dichas normativas, que eran minuciosamente detalladas, enmarcaban el desempeño de los educadores en un esquema funcionario de servicio público, que expresaba una asignación estatal de rol no profesional, que implícitamente lo caracterizaba como un rol operativo o a lo sumo, un rol de carácter técnico.
2. En el marco del régimen autoritario entonces imperante, la Ley de Carrera Docente de 1978 se mantuvo en el esquema de una normativa funcionaria y no profesionalizante. Intentó, por primera vez, configurar una carrera que promoviera al docente de aula. Sin embargo, jerarquizó desmedidamente al personal directivo y subordinó al de aula, alejándose aún más de la posibilidad de contribuir a una eventual profesionalización del rol docente. En el mismo sentido, operaron di-

versos reglamentos relativos a la organización y funcionamiento de los establecimientos escolares, los cuales profundizaron y legalizaron una división del trabajo segmentadora, que tendía a descualificar el desempeño de los docentes de aula y a reforzar el rol de los directores y de los equipos técnico-pedagógicos, los cuales se acercaron a un rol profesional, en la misma medida que los maestros de aula seguían alejándose de él.

3. Sobre los procesos señalados, se superpuso, a partir de 1979, el de "privatización" de las condiciones de contratación y empleo de los docentes. Esta nueva normativa, junto con significar un desconocimiento en la ley, de la especificidad de la función docente, reforzó aún más las tendencias de desprofesionalización y suscita la imagen de "proletarización" de los docentes. En efecto, el profesorado fue sometido a la normativa laboral común (el Código del Trabajo), por entonces muy desfavorable a los trabajadores, y perdió los efectos protectores de la tradicional normativa de carácter funcionario. La asignación de rol aquí expresada, favorecía claramente una concepción puramente operativa o técnica de la docencia.
4. Una de las condiciones de empleo en la que más claramente se podría encontrar un basamento para la asignación de determinado tipo de rol, es la remuneración. En este orden, el análisis reveló un claro deterioro de los niveles de remuneraciones en el período estudiado y, al revés de las tendencias homogeneizadoras del período anterior a 1973, se observa una fuerte diferenciación de los salarios. En efecto, se encuentra una amplia diferencia en los promedios de remuneraciones entre los docentes bajo administración municipal y los dependientes de empleadores privados, en los que éstos últimos y especialmente los de los nuevos establecimientos lucrativos, han experimentado rebajas particularmente graves. Se encuentra también una marcada agudización de las diferencias de salarios entre los directivos y los docentes de aula, en perjuicio de estos últimos, y una diferencia leve en desmedro del personal femenino. De todo lo anterior se desprende que la normativa sobre remuneraciones y el juego de mercado que determina sus niveles, no contribuyen en absoluto a crear condiciones de profesionalización. Por el contrario, proyectan una imagen que resta el requisito de prestigio social a una posible configuración de rol profesional.

5. No obstante lo anterior, las tendencias señaladas parecen comenzar a evolucionar en sentido diferente. El gobierno democrático recientemente instaurado, ha presentado a consideración del parlamento un proyecto de estatuto legal de la docencia que, a pesar de su insuficiencia en materia de remuneraciones, implica una clara y explícita voluntad de asignación de un rol profesional. Su probable pronta aprobación, significaría sólo el comienzo de un nuevo proceso en el que la normativa oficial tendría que operar sobre una larga tradición de índole funcionaria, favorable al desarrollo de roles no profesionales en la docencia chilena.

IV Formación de profesores

Consideramos oportuno estudiar la formación de los profesores al tratar de determinar las características del rol docente pues suponemos que estos elementos se relacionan, por lo menos, en dos sentidos: uno cualitativo y otro cuantitativo. Por una parte, la calidad de la formación sería un factor determinante del tipo de rol que finalmente asume el educador. Una formación parcializada, estandarizada y jerarquizada facilita que los docentes se distingan entre "expertos" y "técnicos", asumiendo la gran mayoría un rol subordinado en el aula, mientras que una formación integral sería requisito de un rol profesional.

Por otra parte, desde el punto de vista cuantitativo, la formación del docente es un factor fundamental que determina la relación de quienes detentan el monopolio de un determinado saber, con el tipo de servicio que prestan al resto de la sociedad. Es decir, el número de profesores preparados es (y ha sido) determinante para este grupo profesional; tiene un peso importante al momento de determinar las recompensas que obtienen por su quehacer específico, lo que se expresa en el ingreso y el prestigio del servicio prestado por el docente, en una sociedad regida por las leyes del mercado.

La pérdida en la calidad de la educación ha sido un proceso que ha tenido lugar conjuntamente con el incremento en la cantidad de docentes formados. Aunque ello no necesariamente tiene que ser así, en los hechos, a las jerarquías originarias con que surge la profesión docente se ha agregado la parcialización y estandarización de las tareas a desempeñar, y el establecimiento de nuevas jerarquías derivadas de la distinción entre profesores y "expertos". Este proceso ha derivado en la descualificación de la función educativa del docente, producién-

dose una pérdida de la calidad de la educación. Conjuntamente con ello, y en el marco de las tendencias burocrático/organizativas del sistema educacional, estos factores han contribuido, a su vez, a crear las condiciones para formar, en menor tiempo y a más bajo costo, a un mayor número de docentes de características "técnicas".

Estas tendencias fueron fuente de profundas tensiones entre el tipo de formación que proporcionaban las universidades tradicionales, cuyas racionalidades institucionales permitían la expresión de tendencias favorables a la formación de profesionales integrales y, por otra parte, la creciente demanda de un sistema educacional que, hacia fines de los sesenta, acelera y culmina un proceso de fuerte expansión. La posibilidad de estandarizar la formación de pre-grado de los docentes a partir del desarrollo de metodologías factibles de volcar dentro de parámetros de este tipo, ha facilitado la creación de instituciones especialmente orientadas a la transmisión de un saber con estas características. La producción intelectual nueva y original no necesariamente tiene que acompañar este tipo de formación, sino que queda asignada a las universidades, al igual que la formación de post grado.

La diferencia entre Universidades e Institutos Profesionales permite distinguir dos niveles de formación de los docentes: uno general, de pre-grado, para todos los que se inician en los estudios, y de donde provienen los docentes que reciben una formación "técnica" -de mayor o menor calidad-, los que conforman el grueso de los docentes de aula. Las Universidades, en cambio, si bien pueden formar este tipo de docentes, tienen además el mandato de desarrollar programas de post-grado, apoyados en actividades de investigación y docencia.

La diversificación sufrida por el Sistema de Educación Superior en Chile durante la década de los 80 pareciera ir a la búsqueda de la resolución de esta tensión, intentando responder a las necesidades de jerarquización y estratificación que requiere la profesión docente, con miras a obtener mayor prestigio y "status". De esta forma, simultáneamente responde al requisito de masificación, conjuntamente con proporcionar una respuesta a la problemática burocrático-organizativa en que se ha desarrollado la profesión docente.

Para abordar este tema nos guiaremos por tres hipótesis de trabajo, las cuales resumen las inquietudes arriba desarrolladas y que se pueden expresar como sigue:

- a) La proliferación de Institutos Profesionales Privados que ofrecen carreras de pedagogía sin ninguna planificación, ha producido una sobre oferta de profesores en el mercado, la cual sería una causa de la caída de los sueldos de éstos, por lo tanto, de su prestigio.
- b) Existiría un traspaso en la formación de profesores desde el sector Universitario con Aporte Fiscal al sector privado compuesto por los Institutos Profesionales, lo cual bajaría la calidad de la enseñanza ya que estos Institutos no están sometidos a normas prescriptivas que aseguren calidad y están insertos en un ámbito cuya racionalidad dominante es la libre competencia.
- c) Los puntajes obtenidos en la Prueba de Aptitud Académica para ingresar a carreras de pedagogía que exigirían las instituciones privadas serían más bajos que los que exigirían las que cuentan con aporte fiscal, lo cual indicaría desvalorización (pérdida de prestigio) de la profesión docente, y condiciones que facilitan su estratificación.

Para demostrar estas hipótesis estudiaremos primero algunas características generales de la Educación Superior Chilena centrandó el análisis en los cambios ocurridos recientemente, para luego observar los efectos de estas modificaciones en el área específica de la formación de docentes.

1. Características generales de la Educación Superior

1.1 Ambito legal de la Educación Superior

Hasta 1980 la educación superior chilena se caracterizaba por la homogeneidad que presentaba como sistema de formación de profesionales y técnicos. Esta homogeneidad se expresaba en tres aspectos principales:

- a) Sólo existía un tipo de Institución de Educación Superior, la "Universidad", la cual entregaba tanto grados académicos como títulos profesionales o títulos técnicos de nivel superior¹.

¹ No considerando Educación Superior a la llamada "Educación Extra-escolar" que no

- b) Todas estas "Universidades", estatales o privadas, dependían del aporte fiscal directo que les entregaba el Estado para su funcionamiento.
- c) El número de universidades existentes era extremadamente reducido, pues sólo existían ocho en todo Chile. Algunas de ellas, principalmente la Universidad de Chile, cubrían gran parte del territorio nacional a través de sus sedes regionales.

El Régimen Militar, en su política de transformación del Estado a través de una serie de medidas llamadas "modernizaciones", decide modificar sustancialmente las características del Sistema de Educación Superior. La situación existente fue evaluada negativamente, se calificó al sistema de estatista, burocrático e ineficiente, aduciendo como razón, que éste no permitía la formación de los profesionales especializados que el país requería. En definitiva, requería ser modernizado de acuerdo al nuevo esquema de desarrollo.

Como ejemplo de las críticas del Gobierno Militar al Sistema de Educación Superior podemos citar la "Directiva Presidencial sobre Educación Nacional" de 1979, que dice textualmente: "El País sólo ofrece una vía para quien desea seguir estudiando: la Universidad", y agrega "Entrar a la Universidad ha adquirido una significación de prestigio social absolutamente desproporcionado y desde luego totalmente obsoleta con el mundo en que se vive"².

Consecuencia de este pensamiento es el documento de Gobierno denominado "Bases para una Política Educacional" de 1979, el cual, en el área de Educación Superior, instruye lo siguiente:

- "Racionalizar la actual estructura universitaria en materia de estudios, de sedes y regiones con el fin de propender a una efectiva regionalización"³.

tiene ningún tipo de reconocimiento estatal y a la Educación Post-media reconocida por el MINEDUC que se desarrollaba en los "organismos cooperadores de la función educacional del Estado" entre los cuales podemos nombrar al Instituto DUOC.

² CPU N° 11. *Las Universidades e Institutos Profesionales Privados en Chile: Antecedentes para su análisis*, Stgo., Chile, CPU, 1987, p. 4.

³ Ibid. p. 5.

Sin embargo, estas transformaciones no son concebidas sólo como una simple racionalización de la estructura o de los recursos del Estado. Se contempla, simultáneamente con la regionalización, una modificación sustantiva que afecta la naturaleza misma del rol del Estado en el campo de la educación. Ello se desprende de la afirmación que a continuación se incluye, donde se señala que: "Se estimulará con energía la ayuda que el Sector Privado presta a la tarea educacional"⁴.

La puesta en práctica de esta directiva comenzó por la aprobación, por parte de la Junta de Gobierno, del DL N° 3.541 de 1980, el cual delega en el Presidente de la República la facultad de reestructurar el Sistema Universitario del País, pudiendo dictar las disposiciones necesarias a través de decretos con fuerza de ley; es así que fue dictado el DFL N° 1 de 1980 que permite la creación de Universidades Privadas; el DFL N° 2 de 1980 que instruye a los rectores a la presentación de proyectos que reestructuren sus respectivas corporaciones; el DFL N° 5 de 1981 que permite la creación de Institutos Profesionales (tanto privados como dependientes del Estado) y el DFL N° 24 de 1981 que permite la creación de los Centros de Formación Técnica (de carácter privado).

Por lo tanto, el Sistema de Educación Superior Chileno queda conformado por tres tipos diferentes de instituciones, estratificadas según criterios académicos: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, los que pueden ubicarse tanto en el ámbito estatal como en el privado⁵. A cada una de estas instituciones se les asigna una función diferencial:

- a) A las Universidades se les da por función la investigación y la extensión, la exclusividad en la entrega de grados académicos de Licenciado, Magister y Doctor, y la entrega de los títulos profesionales que requieran previamente el grado de Licenciado; sin perjuicio de la entrega de cualquier otro título profesional (D.F.L. N° 1 de 1980). Se establece que sólo 12 carreras de las hasta entonces impartidas por las

⁴ Ibid. p. 7.

⁵ Esto ocurre en el ámbito legal pero para muchos investigadores los Centros de Formación Técnica no son considerados parte de este sistema sino del "post-medio". Este será el criterio utilizado por nosotros.

Universidades pueden continuarse, disposición que permanece vigente hasta 1990. Educación no está entre ellas.

- b) A los Institutos Profesionales se los define como "Institutos de Enseñanza Superior dedicadas *fundamentalmente* a la docencia" y facultándolos para otorgar toda clase de títulos profesionales, menos los 12 reservados a las Universidades⁶.
- c) A los Centros de Formación Técnica se les entrega únicamente la posibilidad de ofrecer títulos de técnicos de nivel superior.

En síntesis, este conjunto de modificaciones tuvo por resultado la transformación total del Sistema de Educación Superior, el que pierde su tradicional homogeneidad e integración, diversificándose hasta asumir las características de un sistema heterogéneo y estratificado. Hacia fines de los 80 se encuentra constituido por tres tipos de instituciones de naturaleza diferente, cada una con atribuciones y prestigio diferenciados: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. A su vez, estos se agrupan en dos subsistemas diferentes, dependiendo de su relación con los recursos que proporciona el Estado para la Educación Superior: a) el grupo de instituciones estrictamente privadas y b) aquellas que, sean privadas o no, cuentan con aporte fiscal para el financiamiento de sus actividades.

A continuación se presentará la evolución del Sistema de Educación Superior desde el punto de vista de la cantidad de instituciones que se crean y también de su cobertura.

1.2 *Instituciones de Educación Superior en Chile*⁷

De acuerdo a lo anterior, con el inicio del proceso de "racionalización" que se pone en marcha con los primeros Decreto con Fuerza de Ley en 1980, comienza un proceso de diversificación y estratificación del Sistema de Educa-

⁶ CPU N° 11, Op. cit. p. 10.

⁷ Sin considerar a los Centros de Formación Técnica como parte de la Educación Superior.

ción Superior que transforma profundamente la estructura y características que éste había tenido históricamente. Ello se expresa, hacia mediados de la década, en la existencia de un elevado número de instituciones, nuevas o que surgen como resultado de la reestructuración de la antigua Universidad de Chile. El aporte del sector privado comienza a hacerse presente.

En efecto, en la segunda mitad de la década de los 80 se observa un explosivo crecimiento del número de instituciones privadas, el que se hace particularmente evidente a partir de 1988. Es así como, hasta 1980, existían sólo 8 Universidades, todas con aporte fiscal, -las antiguas Universidades que conformaban el Sistema de Educación Superior hasta el momento de la "modernización"-, en 1990 existen 125 instituciones de educación superior, siendo 103 de ellas privadas y 22 de ellas, sólo el 17,6%, cuentan con aporte fiscal.

A continuación presentamos las cifras que grafican este desarrollo:

Cuadro Nº 1
**NUMERO DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACION SUPERIOR,
 PRIVADAS Y CON APOORTE FISCAL, POR AÑOS**
 (1986, 1988 y 1990)

		1986 ¹	1988 ²	1990 ^{3(a)}
Con aporte fiscal	Universidades	20	20	20
	Institutos Profesionales	4	2	2
Privadas	Universidades	3	4	40(b)
	Institutos Profesionales	19	19	63

FUENTES:

- 1 Orellana, Mario, *Las Funciones Académicas en la Educación Superior Privada*, CPU, Nº 15, Santiago, 1987, p. 4.
- 2 Lemaitre, María J. "Características Generales de las Instituciones Privadas de Educación en Chile" en *La Educación Superior Privada en Chile: Antecedentes y Perspectivas*, CPU, Santiago, 1988, p. 13.
- 3 Consejo de Institutos Profesionales Privados. *La Educación Superior Privada y los Centros de Formación Técnica*. Mimeógrafo, Santiago, 1990, p. 3.

(a) Aprobadas hasta Abril de 1990.

(b) 31 de ellas estaban en funcionamiento al 07/09/90.

1.3 La Cobertura del Sistema de Educación Superior

El análisis de la cobertura del Sistema de Educación Superior, distinguiendo según el origen del financiamiento de la institución, cubre el período que va entre 1980 y 1987. De los datos obtenidos se perfila con nitidez la tendencia ascendente en la matrícula que registran las Instituciones Privadas de Educación Superior. Como se puede apreciar en el Cuadro Nº 2, el porcentaje de población de entre 18 y 24 años matriculados en este tipo de instituciones crece, en el período, en un 1,9%. La mayor parte de este crecimiento es adjudicable a un incremento de la matrícula en instituciones privadas. Durante el mismo período, la matrícula en las instituciones con aporte fiscal se mantuvo relativamente constante.

Se constata, en efecto, que el crecimiento de la matrícula en instituciones privadas adquiere una magnitud significativa entre 1980 y 1987. Al analizar la evolución de la matrícula en el Sistema de Educación Superior durante dicho período, se observa un aumento paulatino de la proporción de matrícula de jóvenes de entre 18 y 24 años de edad, en este tipo de establecimientos. En 1987, estos equivalen a un 20.5% del total de la matrícula en instituciones con aporte fiscal, y conforman el 17% del total de estudiantes de Educación Superior, (véase Cuadro Nº 3).

Cuadro Nº 2
**PORCENTAJE DE POBLACION DE ENTRE 18 Y 24 AÑOS DE EDAD,
 MATRICULADA EN INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR
 (1980-1987)**

	% de matriculados en Inst. con Ap. Fiscal	% de matriculados en Inst. Privadas	% total de matrícula en la Ed. Superior
1980	7,25	—	7,25
1982	7,19	0,25	7,44
1984	7,28	1,06	8,34
1986	7,48	1,45	8,93
1987	7,58	1,56	9,14

FUENTE: CPU. *Informe sobre la Educación Superior en Chile. 1988.* CPU, Santiago, 1988.

Cuadro Nº 3
EVOLUCION DE LA MATRICULA EN EL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR
 (1981-1987)

	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
1) Ed. Sup. con Aporte Fiscal	115.775	119.392	127.353	128.569	130.331	128.875	130.056
2) Univ. e Inst. Prof. Privad.	441	4.200	10.232	14.775	19.423	25.012	26.699
3) Total Educ. Superior	116.216	123.592	137.585	143.344	149.754	153.887	156.755
4) Relación (2)/(1)	0,30%	3,50%	8,30%	11,49%	14,90%	19,40%	20,52%
5) Relación (2)/(3)	0,30%	3,30%	7,40%	10,30%	12,90%	16,25%	17,04%

FUENTE: Lemaitre, María José. "Características Generales de las Instituciones Privadas de Educación en Chile". CPU, Stgo 1988.

La tendencia creciente señalada posiblemente se ha visto acentuada en los últimos años, considerando el "boom" de autorizaciones para la creación de Instituciones Privadas de Educación Superior que se produjo en el período 1988-1990, tanto de Universidades como de Institutos Profesionales.

Ahora bien, si se revisa la tendencia observada, analizando los cambios en la composición de la matrícula en Universidades e Institutos Profesionales que tiene lugar al interior del sector privado, se constata que los Institutos Profesionales concentran durante todo el período, entre un 70 y un 80% de la matrícula del Sistema Privado de Educación Superior. No obstante ello, las Universidades muestran una tendencia a crecer en forma más sostenida que los Institutos Profesionales, si bien en ambos tipos de instituciones se aprecian fluctuaciones, particularmente en el año 1984, período en el cual las Universidades muestran un acentuado decrecimiento de su matrícula, en cambio los Institutos Profesionales, por el contrario, muestran un incremento significativo que posteriormente desaparece.

Se puede concluir, entonces, que a partir de las modificaciones introducidas

Cuadro Nº 4
**POBLACION ESTUDIANTIL MATRICULADA EN INSTITUCIONES
 PRIVADAS DE EDUCACION SUPERIOR (1983-1987)**

Instituciones	1983	1984	1986	1987
Universidades	26,5% (2.708)	20,9% (2.886)	25,2% (6.295)	28,7% (7.654)
Inst. Profesionales	73,5% (7.524)	79,1% (10.925)	74,8% (18.717)	71,4% (19.047)
Total Inst. Privadas	100,0% (10.232)	100,0% (13.811)	100,0% (25.012)	100,0% (26.699)

FUENTE: Ibid. Cuadro Nº 1.

en la legislación a comienzos de los 80, se han multiplicado las instituciones de Educación Superior, tanto las Universidades como los recientemente creados Institutos Profesionales, si bien estos últimos han tendido a aumentar en forma más acentuada. A la vez, se aprecia que se multiplican en forma notablemente superior las instituciones privadas que las que cuentan con aporte fiscal. Se constata, además, que si bien es cierto que la cobertura del Sistema Privado de Educación no alcanza al 20% de la matrícula, y tiende a concentrar la mayor parte de ésta en los Institutos Profesionales, la tendencia observada es a su expansión, considerando que el Sistema Privado de Educación Superior da cuenta de casi el total del crecimiento de la matrícula en el período.

En el marco de este proceso global de transformación del Sistema de Ed. Superior tiene lugar la formación de los profesores. A continuación se revisará los efectos de esta política sobre las instancias de formación de los docentes.

2. El sistema de Educación Superior y la formación de profesores

Con el fin de comprobar si efectivamente la proliferación de Institutos Profesionales privados ha tenido por consecuencia una sobreoferta de profesores, a continuación se revisan las transformaciones ocurridas a las Carreras de Edu-

cación desde el punto de vista legal; incluye una revisión del número de instituciones en que se imparten dichas carreras y su cobertura, observando en particular si esta última se ha expandido a raíz del ingreso de la gestión privada en la Educación Superior.

2.1 Ambito legal de la Formación de Profesores

Las disposiciones legales que modifican el Sistema de Educación Superior tuvieron un fuerte impacto en el sistema de formación de los profesores. Como se desprende de los antecedentes previos, una primera constatación es que las Carreras de Educación no quedan consideradas dentro de las reservadas sólo a las Universidades. Desde 1981 en adelante fue posible que éstas se dictaran en los Institutos Profesionales, tanto en los privados como en los que contaban con aporte fiscal.

Esta situación se mantuvo hasta fines del gobierno militar cuando, en virtud de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del 12 de Marzo de 1990, las Carreras de Educación (con excepciones) se incluyen dentro del listado cuyos títulos, para ser otorgados, requieren el grado de licenciado, lo que significa que sólo pueden ser otorgados por las Universidades. Es el caso de Educación Básica, Educación Media en las asignaturas Científico-Humanistas y de Educación Diferencial. Nótese que no se le otorga el "status" universitario a Educación Preescolar ni a las especialidades en Educación Media Técnico-Profesional, por lo cual estos títulos continúan siendo otorgados por los Institutos Profesionales⁸.

Acorde a las concepciones de libre mercado que orientan estas modernizaciones, no existe una política de planificación que regule la dictación de carreras por parte de las instituciones privadas. Una institución que cuenta con la aprobación del Ministerio de Educación para funcionar tiene que cumplir con requisitos simples para impartir la carrera. Esta situación no es modificada por la mencionada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la cual si bien crea el Consejo Superior de Educación que debe pronunciarse sobre la acreditación de nuevas Instituciones de Educación Superior, no tiene, dentro de sus atribu-

⁸ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Artículo N° 52.

ciones la de rechazar solicitudes como resultado de alguna política de planificación, sino sólo fiscalizar el cumplimiento de las normas⁹. Inclusive esta ley sanciona la posibilidad de lograr completa autonomía a las entidades que desarrollen satisfactoriamente su proyecto institucional al cabo de 6 años¹⁰.

En consecuencia, se constata que es posible la dictación de las Carreras de Pedagogía en Universidades y en Institutos Profesionales, tanto vinculadas al ámbito estatal como en el estrictamente privado, sin otro mecanismo regulador que el mercado. Interesa, por lo tanto, determinar la importancia relativa que adquiere cada uno de estos tipos de institución para evaluar el impacto de la educación privada en la formación de profesores.

2.2 *Instituciones de Educación Superior en Chile que ofrecen Carreras de Educación*

En el marco de una economía de libre mercado, y de una política que incentiva el aporte del sector privado a la Educación Superior, las disposiciones legales que dan inicio a la transformación del sistema afectan profundamente a las Carreras de Educación.

Por una parte, existe una demanda importante de servicios en Educación Superior, ya que la Universidad ha sido vista por las clases medias por un largo período como un factor de movilidad social ascendente. El profesorado, además, si bien tiene un bajo "status" relativo dentro de las profesiones, precisamente por ello y por la expansión de la actividad en las últimas décadas en un marco más amplio colocado por el proceso de democratización ocurrido en Chile hasta 1973, había sido la puerta de ingreso a una "clase media" profesional. Dentro de estos sectores, las Carreras de Educación gozaban de un alto prestigio. Además, en este nuevo período, para vastos sectores sociales la formación en Educación Superior -vía Carreras de Educación- aparecía como una estrategia adecuada para superar la barrera colocada por las altas tasas de desocupación a quienes pretendían ingresar al mercado de trabajo.

⁹ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 1990. Artículo N° 37.

¹⁰ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Artículo N° 42.

Por otra parte, desde el punto de vista de la oferta, para los propietarios de instituciones de Educación Superior la creación de Carreras de Educación garantizaba, además de una demanda conformada por una clientela que tenía escasas opciones, un costo relativo por alumno mucho más reducido que otras carreras por las cuales esa demanda podía eventualmente optar (salud, computación y otras semejantes). En síntesis, existen condiciones favorables en el mercado para que las Carreras de Educación puedan ser de interés para las instituciones del sector privado.

Las carreras existentes en 1986

Para determinar las Carreras de Educación que se imparten en el Sistema de Educación Superior y con el fin de distinguir posteriormente en qué tipo de institución se imparten, se ha procedido a identificarlas por áreas de conocimiento, de acuerdo a la clasificación de carreras universitarias utilizada por UNESCO¹¹. En el Cuadro N° 5 se presenta la información con el total de instituciones de Educación Superior que, en 1986, ofrecían vacantes en estas carreras.

De acuerdo a esta definición, en 1986¹², ofrecían vacantes en Carreras de Educación 16 Universidades con Aporte Fiscal, distribuidas a lo largo de todo el país, y dos Universidades Privadas en Santiago. Los Institutos Profesionales que ofrecían vacantes en estas carreras eran dos con aporte fiscal, ubicados en regiones del sur y nueve privados, la gran mayoría ubicados en Santiago.

Cuatro años más tarde, en el año 1990, ofrecen vacantes en Carreras de Educación 15 Universidades con Aporte Fiscal (cierran sus carreras la Universidad de Talca y la del Norte y abre Pedagogía la Universidad del Bío-Bío por la absorción del Instituto Profesional de Chillán¹³) y 3 Universidades Privadas¹⁴.

¹¹ UNESCO. *Manual UNESCO de Estadísticas de la Educación*, España, UNESCO/Hermes S.A. 1965.

¹² MINEDUC. *La Situación Ocupacional de los Profesores en Chile: Análisis de Oferta y Demanda al año 1990*, Santiago, Chile, noviembre 1986, p. 2, 11, 20.

¹³ Editorial Hermes. *Anuario de la Educación Superior 1990*, Santiago, Chile, Editorial Hermes, 1990. pp. 33 a 70.

¹⁴ *Ibid.* p. 79 a 86.

Cuadro N° 5

**TOTAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES, PRIVADOS Y
CON APORTE FISCAL, QUE IMPARTEN CARRERAS DE EDUCACION EN 1986**

	Pre-básica	Básica	Media	Financiamiento
Universidades con Aporte Fiscal				
U. de Tarapacá	X	X	X	Aporte Fiscal
U. Arturo Prat	X		X	A/F
U. Antofagasta	X		X	A/F
U. del Norte			X	A/F
U. de Atacama	X	X		A/F
U. de La Serena	X	X	X	A/F
U. Católica de Valparaíso	X	X	X	A/F
U. de Playa Ancha	X	X	X	A/F
U. Católica de Chile	X	X	X	A/F
U. de Santiago	X		X	A/F
U. Metropolitana	X	X	X	A/F
U. de Talca	X	X	X	A/F
U. de Concepción	X	X	X	A/F
U. de la Frontera	X		X	A/F
U. Austral	X	X	X	A/F
U. de Magallanes	X	X	X	A/F
Universidades Privadas				
U. Gabriela Mistral	X	X		Privada
U. Central	X			P
Institutos Profesionales con aporte fiscal				
I.P. de Chillán	X	X	X	Aporte Fiscal
I.P. de Osorno	X	X	X	A/F
Institutos Profesionales Privados				
I.P. Lib. de Los Andes	X	X		Privada
I.P. Educare	X	X		P
I.P. Inacap		X		P
I.P. Blas Cañas	X	X	X	P
I.P. del Pacífico	X			P
I.P. Providencia	X	X		P
I.P. Chileno Británico			X	P
I.P. Adventista	X	X	X	P
I.P. Luis Galdames		X		P
TOTAL	25	21	20	

FUENTE: MINEDUC. *La Situación Ocupacional de los Profesores: Análisis de Oferta y Demanda al Año 1990*. MINEDUC, Santiago, 1986.

Cuadro N° 6

TOTAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES, PRIVADOS Y CON APOORTE FISCAL, QUE OFRECEN VACANTES EN CARRERAS DEL AREA EDUCACION EN 1990.

	Pre-Básica	Básica	Media	Financiamiento
Universidades con aporte fiscal				
U. Arturo Prat	X			Aporte Fiscal
U. Austral	X	X	X	A/F
U. Católica	X	X	X	A/F
U. Católica de Valparaíso	X	X	X	A/F
U. Antofagasta	X			A/F
U. de Atacama	X	X	X	A/F
U. de Concepción	X	X	X	A/F
U. de la Frontera			X	A/F
U. de La Serena			X	A/F
U. de Bío Bío			X	A/F
U. de Magallanes	X	X	X	A/F
U. de Santiago			X	A/F
U. de Playa Ancha	X	X	X	A/F
U. de Tarapacá	X	X	X	A/F
U. Metropolitana	X	X	X	A/F
Subtotal	11	9	13	15
Institutos Profesionales con aporte fiscal				
I.P. Osorno	X	X	X	Aporte Fiscal
Subtotal	1	1	1	1
Universidades Privadas				
U. Gabriela Mistral	X	X		Privada
U. Central	X			P
U. Real	X			P
Subtotal	3	1	0	3
Institutos Profesionales Privados				
I.P. Ipora		X		Privada
I.P. San Bartolomé	X	X		P
I.P. Lib. de Los Andes	X	X		P
I.P. Educareos	X	X		P
I.P. Helen Keller	Ofrece Educación Diferencial			P
I.P. Blas Cañas	X	X	X	P

Cuadro Nº 6 (Continuación)

	Pre-Básica	Básica	Media	Financiamiento
I.P. Chileno Británico			X	Privada
I.P. del Pacífico	X			P
I.P. Providencia	X	X		P
I.P. Inacap		X		P
I.P. Luis Galdames		X		P
I.P. Wilhelm Von Humbolt	X	X		P
I.P. Diego Portales	X		X	P
I.P. Adventista	X		X	P
I.P. de la Araucanía	X	X	X	P
I.P. de Temuco	X			P
Subtotal	11	10	5	16
Total Instituciones	26	21	19	35

FUENTE: Editorial Hermes. *Anuario de la Educación Superior 1990*. Editorial Hermes, Santiago, 1990.

El I.P. Hogar Catequístico, el Eladi, el I.P. Los Angeles y el Iquique English College tienen aprobados sus programas pero aún no entran en funciones.

De los dos Institutos Profesionales con Aporte Fiscal que existían en 1986, queda sólo uno¹⁵. Los Institutos Profesionales Privados, en cambio, se duplican; aumentan de 9 a 16, más 4 adicionales que ya tienen aprobados sus programas de pedagogía, pero aún no entran en funciones¹⁶.

De la información contenida en el Cuadro Nº 5 se aprecia además que, con sólo dos excepciones, casi todas las instituciones consignadas imparten Carreras en Educación Pre-Básica conjuntamente con Básica, o con Media, o con ambas. Un número levemente inferior de ellas imparten Educación Básica, y éste decrece nuevamente cuando se trata de Carreras de Educación Media. Es decir, se aprecia una tendencia decreciente a medida que se eleva el nivel al cual está dirigida la formación de los docentes en las carreras ofrecidas. Al comparar

¹⁵ "Consejo de Rectores De Las Universidades Chilenas" op. cit. p. 3.

¹⁶ Editorial Hermes, Op. cit. pp. 86 a 143.

esta tendencia con lo que ocurre durante los siguientes seis años, se constata que ésta se acentúa, aumentando la concentración de oferta de vacantes en carreras de Pre-Básica, y apreciándose un decrecimiento en las de Básica, el que se acentúa en Media.

Cabe señalar, sin embargo, que son las Universidades con Aporte Fiscal quienes continúan asumiendo la responsabilidad de formar a los profesores para los niveles más altos del Sistema Educacional Escolar. Por el contrario, el sistema privado presenta la tendencia a concentrarse principalmente en el nivel pre-escolar. (véase Cuadro N° 7).

En conclusión se puede afirmar que, efectivamente, ha habido un notable incremento en la oferta de Carreras de Educación en los Institutos Profesionales de reciente creación. Sin embargo la hipótesis que sostiene que la proliferación de Instituciones Privadas contribuye a la formación de docentes debe ser revisada cuidadosamente. Si bien es posible que ello genere un mayor número de estudiantes, por lo tanto, al mediano plazo una sobre oferta de profesores, también puede suceder: a) que el número de carreras sea elevado pero la matrícula sea baja, no produciéndose el resultado que se postula, y b) que ésta se concentre principalmente en Educación Preescolar. A continuación se procede a la revisión de ambos puntos.

Cuadro N° 7

CUADRO RESUMEN CARRERAS DE EDUCACION EN LAS UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES, PUBLICOS Y CON APOORTE FISCAL, SEGUN NIVEL DE FORMACION DE LOS PROFESORES. 1990

	Pre-básica	Básica	Media	Total Inst.
Universidades con aporte Fiscal	11	9	13	15
Institutos Profes. con aporte Fiscal	1	1	1	1
Universidades Privadas	3	1	0	3
Institutos Profesionales Privados	11	10	5	16
Total Instituciones	26	21	19	35

FUENTE: Cuadro N° 6.

Cuadro Nº 8
RESUMEN INSTITUCIONES QUE OFRECEN CARRERAS DE EDUCACION POR AÑO

	1986	1990
Universidades con aporte Fiscal	16	15
Universidades Privadas	2	3
Institutos Profesionales con aporte Fiscal	2	1
Institutos Profesionales Privados	9	16 (a)
Total	29	35

a) Además existen 4 Institutos Profesionales Privados que aún no entran en funciones.

2.3 Cobertura del Sistema de Educación Superior en el Área de Educación

Complementando la información acerca del número y características de las instituciones que presenta el nuevo Sistema de Educación Superior que ha emergido luego de terminado el régimen militar, se revisará la evolución de la matrícula en Educación.

Se observa, en primer lugar, que si se mira el período 1981-1989 como globalidad, se aprecia que la cobertura del Sistema en el área de Educación decrece, tanto en términos absolutos como relativos. Es así que, de 31.508 alum-

Cuadro Nº 9
PORCENTAJE SOBRE MATRICULA TOTAL Y NUMERO TOTAL DE ALUMNOS
MATRICULADOS EN EL AREA DE EDUCACION EN UNIVERSIDADES
E INSTITUTOS PROFESIONALES. (1981-1989)

	1981	1983	1985	1986	1987	1988	1989
% de Matric. Total	27.7%	25.4%	24.6%	24.2%	22.0%	20.0%	15.5%
Nº Matric. en Educ.	31.508	33.872	35.968	37.937	34.575	32.250	23.805

FUENTE: MINEDUC, *Compendio de Información Estadística 1989*, MINEDUC, Santiago, 1989.

nos matriculados en Carreras de Educación en 1981, -cifra que representa un 27.7% de la matrícula total del Sistema-, en 1989 encontramos que sólo hay 23.805 alumnos en esas carreras, -cifra que equivale al 15.5% de la matrícula total del Sistema.

Sin embargo, este proceso se puede dividir en dos fases: la primera, que abarca el período entre 1981 y 1986, muestra que, si bien disminuye la proporción de estudiantes de Pedagogía con respecto a la matrícula total de Educación Superior, la matrícula de Educación, en términos absolutos, crece. No sucede así en el período 1987-1989, sino que se acelera la caída de la participación de Pedagogía en la matrícula total de la Educación Superior, y además disminuye bruscamente el número de matriculados en Carreras Pedagógicas (véase Cuadro N°10)

Sin embargo, esta caída de la matrícula no es homogénea para los distintos subsistemas de la Educación Superior. (véase Cuadro N° 10). El sistema con Aporte Fiscal disminuye en forma sostenida la matrícula en educación en el período 1983-1988, tanto en términos absolutos como relativos. La baja más

Cuadro N° 10
MATRICULA TOTAL DE PRE-GRADO EN EL AREA EDUCACION
INSTITUCIONES CON APORTE FISCAL

	Año	N° absoluto de matriculados en Educación	% en el total de matrícula de las Instituciones
Universidades	1983	24.762	22,77
	1986	25.449	21,96
	1988	23.176	21,31
Inst. Profesionales	1983	10.058	60,47
	1986	2.813	27,19
	1988	2.422	25,72

FUENTE: Alfonso Muga, *El Sistema Educativo de Nivel Post-medio en Chile (1981-1989)*, CPU N° 32, Santiago, 1989.

Cuadro N° 11
**MATRICULA TOTAL DE PRE-GRADO EN EL AREA EDUCACION
 INSTITUCIONES PRIVADAS**

	Año	N° absoluto de matriculados en Educación	% en el total de matrícula de las Instituciones
Universidades	1983	76	2,81
	1986	285	4,53
	1988	343	4,48
Inst. Profesionales	1983	3.819	50,76
	1986	7.986 (a)	42,67
	1988	7.318	30,70

FUENTE: Ibid. Cuadro N° 8.

(a) De este total el 57% estudian en el Instituto Blas Cañas y el 11.8% en el Instituto Educare. Por lo tanto, para este año estos Institutos concentran el 68.8% de la matrícula.

acentuada se produce en los Institutos Profesionales, los cuales, de tener 10.058 alumnos en 1983, pasan a tener sólo 2.422 en 1988. Una caída más moderada se observa en las Universidades, las que, de tener 24.762 alumnos en 1983, bajan a 23.176 en 1988.

En el Sistema Privado, en cambio, se puede apreciar un crecimiento acentuado del número de alumnos matriculados en el área de Educación, el cual se presenta principalmente en los Institutos Profesionales, ya que las Universidades Privadas casi no ofrecen estas carreras (véase Cuadro N° 11). Resulta significativo, sin embargo, que pese al notable incremento de la matrícula que se observa en los Institutos Profesionales durante el período, el porcentaje de participación en la matrícula total de estas instituciones es decreciente. Esto significa que, al interior de los Institutos Profesionales, a medida que avanza el período, probablemente se crean otras carreras. El incremento de la matrícula de los Institutos Profesionales, sin embargo, es de pequeña magnitud comparado con la caída de la matrícula en estas mismas instituciones en el Sector con Aporte Fiscal, lo cual no permite afirmar, a partir de esta información, que se haya producido un superávit en el número de profesores formados.

Cuadro Nº 12
ALUMNOS MATRICULADOS EN PRIMER AÑO EN CARRERAS DE EDUCACION
 (1981-1986)

Año	Pre-Básica	Básica	Media	Total
1981	764	1.899	7.231	9.894
1982	991	1.715	6.470	9.176
1983	1.632	2.302	5.911	9.845
1984	1.564	2.337	6.624	10.525
1985	1.670	2.294	7.125	11.089
1986	1.738	2.301	7.017	11.056

FUENTE: Superintendencia de Educación.

Por lo anteriormente expuesto podemos concluir que, si bien el ingreso de la gestión privada a la formación de profesores no tuvo como consecuencia aumentar el número de profesores en el mercado, ocurrió en cambio, un proceso de traspaso de ésta, desde el Sector con Aporte fiscal al Sector Privado, representado principalmente por los Institutos Profesionales, lo cual podría tener fuerte incidencia en la calidad de esta formación.

Otro fenómeno digno de señalar es lo que ocurre con la matrícula en los Institutos Profesionales Privados durante el período. Esta se encontraba en pleno crecimiento hasta 1986, pero a partir de ese año, pese a contar con buena demanda de estudiantes¹⁷, se comprime. Se ha señalado como argumento que ello pudo ser consecuencia de la polémica sobre el superávit de profesores desatada a comienzos de 1987, y también de las exoneraciones masivas que se realizan por parte del Gobierno militar a partir de fines de 1986. Se supone que ello desincentivaría tanto a estos establecimientos para ofrecer Carreras de Pedagogía como a los posibles estudiantes, contrayéndose, de esta forma, tanto la oferta como la demanda de vacantes en las pedagogías.

¹⁷ CPU Nº 11, Op. cit. p. 49.

Alumnos matriculados en primer año en carreras de educación

Con el fin de confirmar que efectivamente no se ha producido un aumento del número de los estudiantes de pedagogía de una magnitud suficiente como para que genere, por sí sólo, una sobre oferta de profesores, se revisan a continuación las cifras de alumnos matriculados en primer año en Carreras de Educación, entregadas por la Superintendencia de Educación (Cuadro N° 12).

De los datos consignados se desprende que la matrícula de primer año en educación aumento en un 11% entre 1981 y 1986, pero este crecimiento es adjudicable principalmente al fuerte incremento de la matrícula en Educación Pre-escolar. Esta crece, en igual período, en un 127%, en cambio, el incremento en Enseñanza Básica es de 22.16% y en Enseñanza Media hay una caída del 3%. En efecto, si se resta la Educación Pre-básica del cálculo, se constata que el incremento total de la matrícula sería de sólo 2%.

En síntesis, podemos considerar estos datos como coincidentes con los anteriores. La información sobre número de instituciones que imparten Carreras de Educación, previamente analizada, mostró la tendencia existente en las instituciones de Educación Superior a crear preferentemente carreras que requieren menos costos o donde se necesiten más profesionales, es decir, Pre-básicos.

Al desagregar la matrícula de primer año, distinguiendo entre Sistema con Aporte Fiscal y Privado, se observa el mismo fenómeno ya descrito: contracción de la matrícula en el sector con aporte fiscal y congelamiento de ésta en el Sector Privado (Cuadros N°s. 13 y 14).

Cuadro N° 13
**MATRÍCULA DE PRIMER AÑO EN CARRERAS DEL AREA DE EDUCACION.
 INSTITUCIONES CON APOORTE FISCAL
 (1983-1989)**

1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
8.462	8.038	7.269	6.089	4.458	5.685	4.344

FUENTE: Anuarios Estadísticos del Consejo de Rectores. Desde año 1983 a 1989.

Cuadro Nº 14
**MATRICULA DE PRIMER AÑO EN EL AREA DE EDUCACION.
 INSTITUCIONES PRIVADAS. (1983-1986)**

1983	1984	1985	1986
1.869	2.274	2.824	2.575

FUENTE: CPU Nº 11, *Las Universidades e Institutos Profesionales Privados en Chile: Antecedentes para su análisis*, CPU, Santiago, 1987.

Titulados y graduados de Carreras de Educación

Al analizar las cifras de titulados y graduados de Carreras de Educación, se observa que, hasta 1985, nada indica que se haya producido un crecimiento explosivo de nuevos profesores con la creación del sistema privado de Institutos Profesionales. En realidad, durante el período 1980-1985 se observa un crecimiento sólo del 2,9%, estabilidad que se expresa en la titulación de un promedio de alrededor de 6.000 estudiantes al año. (véase Cuadro Nº 15).

Cuadro Nº 15
TITULADOS Y GRADUADOS EN EL AREA DE EDUCACION. (1980-1985)

Años	Pre-básica	Básica	Media	Total
1980	533	2.877	2.546	5.956
1981 (a)	1.024	4.123	4.012	9.159
1982	589	1.645	2.646	4.880
1983	619	1.668	2.878	5.165
1984	698	2.265	3.280	6.243
1985	661	2.224	3.244	6.129

FUENTE: Superintendencia de Educación.

(a) Incluye a los profesores en actividad que se acogen al programa de regularización de títulos implementado en 1981.

Pudiera pensarse, sin embargo, que con el crecimiento explosivo que muestran los Institutos Profesionales Privados entre 1986 y 1990, esta tendencia sufriría modificaciones. Los antecedentes acerca de las carreras ofrecidas por los Institutos Profesionales privados muestran, por el contrario, que se mantiene la misma tendencia que presenta la matrícula, esto es, que se ha expandido solamente la oferta de carreras de nivel preescolar, no sucediendo lo mismo en Enseñanza Básica y Media, cuyo número se mantiene prácticamente constante.

Concluyendo, podemos afirmar que, en esta última década, el ingreso de la gestión privada a la formación de profesores a tenido por resultado un traspaso de la docencia desde el sector con Aporte Fiscal (principalmente Universitario) hacia el sector Privado (casi exclusivamente representado por los Institutos Profesionales). Sin embargo, y contrariamente a lo sostenido en la hipótesis, no se ha producido un gran crecimiento, ni en el número de alumnos ni en el número de profesores titulados. Más aún, la matrícula en Carreras de Pedagogía ha decrecido en el período.

Por otra parte, se ha sostenido en esta investigación que la formación de docentes en manos de Institutos Profesionales Privados sería un factor que incidiría en el empeoramiento de la calidad de la educación. A continuación procede a revisar algunos indicadores que permitan analizar esta hipótesis.

2.4 Calidad de la Educación Superior Privada

La calidad de la educación puede ser medida a través de indicadores muy diversos. Para los efectos de este trabajo, se ha determinado considerar: a) los requisitos legales que existen para permitir la formación de entidades de Educación Superior y su grado de exigencias, b) el grado de dificultad que se exige para la matrícula de alumnos nuevos, y c) la calidad de los recursos docentes, y algunas condiciones de empleo y trabajo.

Requisitos de formación de entidades de Educación Superior

Para la creación de Instituciones de Educación Superior, el Ministerio de Educación, había establecido un conjunto de requisitos, los que debían ser cumplidos por quienes estuvieran interesados en el sector privado en asumir este tipo

de tareas. Esta normativa estuvo vigente hasta 1989¹⁸. Dichos requisitos se referían, en términos generales, a los siguientes aspectos:

- a) Acreditación de infraestructura y equipamiento adecuado a los fines propuestos.
- b) Recursos humanos calificados en las funciones específicas que se pretendían.
- c) Proyectos de carreras fundamentados en estudios.
- d) Recursos financieros necesarios para crear y mantener una Institución de estas características.
- e) Proyectos de estudios que no vulneren la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

En consonancia con las Directivas Generales del Gobierno Militar, la evaluación de estos antecedentes lo realizaba, en primera instancia, el Ministerio del Interior, encargado de velar por la seguridad nacional, y en una segunda instancia, el Ministerio de Educación en su calidad de organismo técnico. Además de los trámites señalados, la entidad privada debía presentar sus planes y programas a algún establecimiento examinador, para lo cual se podía escoger alguna Universidad con existencia anterior a 1980.

En el caso de los Institutos Profesionales, esta tutoría podía terminar si en las tres primeras promociones, un 50% o más de sus alumnos eran aprobados en los exámenes finales, los cuales debían rendirse ante la Universidad examinadora. Cumplido este requisito, el Instituto Profesional podía otorgar independientemente el título respectivo¹⁹.

Se establecieron, además, otro tipo de disposiciones, bastante generales, que apuntaban a velar por el cumplimiento de la Ley. El decreto de creación

¹⁸ Ibid. pp. 8 y 11.

¹⁹ Editorial Hermes, Op. cit. p. 126.

de los Institutos Profesionales²⁰ podía ser revocado en el caso que estos no estuviesen cumpliendo con sus objetivos, o por infracción grave a su reglamento, o, como lo señala la Constitución Política promulgada en 1980, si realizaba actividades contra la Ley, el orden, la moral, las buenas costumbres y la seguridad nacional. Por último, también podía ser revocado si, al cabo de 3 años de funcionamiento, tenían menos de 100 alumnos.

En el caso de las Universidades, se señala que éstas debían tener, al menos, tres de las doce carreras que la Ley había establecido que sólo podían ser impartidas por Universidades²¹. Este requisito fue obviado en el caso de las Universidades Pedagógicas: la Universidad Metropolitana y la Universidad de Playa Ancha (las cuales fueron por un tiempo Academias Pedagógicas).

Parte de esta normativa fue modificada en la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza de 1990, la cual delega la acreditación de nuevas entidades de Educación Superior en el recién creado Consejo Superior de Educación²². Este Consejo es el que deberá fiscalizar en adelante a las instituciones aprobadas a través de dos vías: la primera es sometiendo a exámenes selectivos determinadas asignaturas o cursos de un establecimiento, entendiéndose que una examinación es favorable si el 50% o más de los alumnos examinados aprueban las correspondientes asignaturas. La segunda establece que, al cabo de 6 años, y previo un informe positivo sobre el desarrollo del proyecto institucional, el establecimiento alcanzará plena autonomía y podrá otorgar toda clase de títulos y grados académicos en forma independiente²³.

Además, se elimina el requisito de dictar a lo menos tres carreras de categoría universitaria para obtener el reconocimiento de su calidad de universidad,

²⁰ Ibid. p. 126.

²¹ ORELLANA, Mario. "Las Funciones Académicas en la Educación Superior Privada". Stgo. , Chile, CPU, 1987, p. 9. Documento de Trabajo N° 15.

²² Organismo autónomo integrado por el Ministerio de Educación, 2 representantes de la U. de Chile, 4 Académicos (uno designado por Rectores de Universidades Estatales, otro por las Universidades Privadas, otro por los Inst. Profesionales y el último por la Confederación de la Producción y del Comercio), 1 representante del Senado y 1 de la Corte Suprema. Véase Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Art. 32.

²³ Véase los artículos 41 y 42 de la citada ley.

permitiéndose, de esta manera, que las Universidades Privadas funcionen ofreciendo sólo una de estas carreras.

Resulta significativo que la nueva Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que se promulga el último día de la gestión del gobierno militar, modifique las anteriores disposiciones, flexibilizando los requisitos previamente establecidos. En general, se puede afirmar que no existe un conjunto de normas que aseguren, por la vía restrictiva, una buena calidad de la Educación Privada.

Requisitos de ingreso en Universidades Privadas:

Las instituciones de Educación Superior privadas no están sometidas a normas prescriptivas referentes a los requisitos de ingreso de alumnos a las carreras que imparten. Ello se traduce, en concreto, que no se guían por el sistema nacional de selección de postulantes a las Universidades. En sus reglamentos internos han establecido, en forma general, exigencias que se han traducido, en la práctica, en establecer convencionalmente como requisito la obtención de un mínimo de 450 puntos en la Prueba de Aptitud Académica, que es el mecanismo oficial de selección de alumnos para el ingreso a la Educación Superior. (Las Universidades que cuentan con aporte fiscal en su financiamiento, y por lo tanto, están sometidas a mayores regulaciones, exigen usualmente un puntaje mínimo de 550 puntos ó más.)

La selección de los postulantes es realizada por un sistema interno que pondera diferencialmente, según la institución, el valor que asigna al puntaje en la Prueba de Aptitud Académica, al promedio final de las notas obtenidas en Enseñanza Media, pero por sobre todo, a exámenes y entrevistas de carácter privado, destinado a seleccionar a sus alumnos según criterios predefinidos por cada Universidad. De allí que muchas veces postulantes con puntajes inferiores a los 450 puntos en la Prueba de Aptitud Académica puedan ser aceptados.

Requisitos de ingreso en Institutos Profesionales Privados:

Los Institutos Profesionales Privados no necesariamente establecen como requisito de ingreso haber rendido la Prueba de Aptitud Académica. El único requisito de tipo académico exigido obligatoriamente es que los postulantes sean

egresados de la Enseñanza Media o que tengan estudios equivalentes²⁴.

Los estudios sobre la situación de los Institutos Profesionales Privados coinciden en señalar que, a diferencia de las Universidades Privadas, las exigencias que establecen para la admisión de alumnos son extraordinariamente bajas. "En el sector privado la situación es diferente, las Universidades han exigido un puntaje mínimo en la Prueba de Aptitud Académica y los Institutos Profesionales, en general, no establecen puntajes mínimos y en ocasiones, ni siquiera exigen haber rendido la Prueba de Aptitud Académica"²⁵.

Este es, sin duda el punto más flaco de la calidad de las Instituciones privadas; no hay garantía que estas Instituciones, insertas en un ámbito cuya racionalidad dominante es la libre competencia y el espíritu de lucro, permitan la entrada indiscriminada a postulantes que, no cumplen con requisitos mínimos de aptitud para ingresar a las carreras ofrecidas.

Puntajes de ingreso a las Carreras de Pedagogía

El requisito académico por excelencia para ingresar a la Educación Superior es la Prueba de Aptitud Académica, en base a cuyos resultados son seleccionados los postulantes a las distintas carreras.

Esta selección es realizada por medio de un mecanismo que tiene dos características centrales:

- a) Es altamente competitivo, ya que, de los postulantes a una carrera determinada, son seleccionados los que tengan más alto puntaje hasta llenar los cupos ofrecidos.
- b) Es de libre elección, ya que el individuo determina libremente a qué institución y carrera postulará con el puntaje obtenido.

Como resultante de este proceso de selección a la Educación Superior,

²⁴ Editorial Hermes, Op. cit.

²⁵ CPU/88, Op. cit. p. 14.

se perfila una jerarquía de carreras cuya posición depende de los puntajes de los alumnos aceptados. De esta manera, las carreras a las cuales postulan individuos con los puntajes más altos se prestigian por ser de más difícil acceso y por contar con los estudiantes supuestamente más aptos. Se produce así una jerarquización de carreras, puesto que existe un número limitado de cupos en cada carrera y también existen restricciones en las opciones. Por lo tanto, los postulantes con puntajes bajos tienen pocas probabilidades de ser aceptados. Dentro de estos parámetros, cada futuro estudiante elige las opciones de carreras a las que postula tomando en consideración tanto su puntaje, como la posición relativa de las carreras a las cuales postula. De esta manera, los individuos con más bajos puntajes eligen las carreras y los establecimientos en que tienen posibilidades de ser aceptados, lo que determina que tienda a reproducirse la jerarquización y homogeneización de los alumnos, concentrándose los de puntajes similares, ya sean altos o bajos.

Para los fines de nuestra investigación asumiremos que los puntajes de los postulantes a la Prueba de Aptitud Académica son un indicador de la estimación social de la carrera y del establecimiento, lo que incide en la profesión, ya que si una profesión goza de un alto prestigio (en términos de "status", ingreso o expectativas futuras de otra índole) tenderán a postular a ella individuos con mayor puntaje y en un mayor número, subiendo el puntaje de los alumnos matriculados. Lo contrario ocurrirá si una profesión tienen una estimación social baja.

Por otra parte, la Prueba de Aptitud Académica tiene por función medir la preparación con que los alumnos egresan de la enseñanza media y, por lo tanto, una carrera que concentra altos puntajes tendrá un alumnado de mayor calidad que una carrera que concentre puntajes bajos, lo que facilitará o impedirá una formación profesional adecuada.

Para evaluar la situación de las pedagogías en este aspecto se revisarán los puntajes mínimos con que son aceptados los postulantes para ingresar a las carreras impartidas en los distintos tipos de establecimientos de Educación Superior. Para ello se estudiarán los puntajes de ingreso distinguiendo según origen del financiamiento de las instituciones. Primero se revisará a las que cuentan con aporte fiscal, luego se compararán sus puntajes con los que muestran los postulantes a las instituciones privadas. Por último, observaremos la situación de las pedagogías en relación con otras carreras.

Puntaje de ingreso a carreras pedagógicas en instituciones con aporte fiscal:

Este análisis será enfocado tanto desde el punto de vista longitudinal como del transversal. En primer lugar, serán presentados los datos²⁶ y luego se procederá a su interpretación.

A partir de los datos presentados en el Cuadro N° 16, y suponiendo que el último puntaje matriculado en cada carrera es un indicador del prestigio de la carrera, se constata, en primer lugar, que en el período 1983-1989 los puntajes de ingreso a Carreras de Pedagogía se mantienen relativamente estables.

Cuadro N° 16
PUNTAJES DE INGRESO A CARRERAS DE PEDAGOGIA
EN INSTITUCIONES CON APOORTE FISCAL
(Último puntaje matriculado)

último puntaje matricula	1983		1985		1988		1989	
	Ptje.	Núm. Carr.	Ptje.	Núm. Carr.	Ptje.	Núm. Carr.	Ptje.	Núm. Carr.
General	565,60	161	577,11	168	590,48	134	578,51	126
en Santiago	619,68	29	609,53	31	607,76	31	594,40	30
en Provincias	553,71	132	569,73	137	585,28	103	573,54	96
de Parvularia	555,20	17	573,62	17	589,14	11	580,74	12
de Básica	551,26	17	575,66	17	579,84	10	563,92	9
de Media	568,72	123	577,25	130	592,30	107	580,65	98
de Diferencial	574,76	4	593,50	4	575,46	5	578,26	4
de Pedagogías	554,79	76	568,90	84	607,11	45	581,73	55
de Pedag. y Licen.	591,23	47	592,51	46	581,72	62	576,95	43
en Universidades	572,27	138	582,40	147	592,01	126	579,93	118
en Institutos Profes.	525,54	23	540,06	21	566,41	8	557,52	8

FUENTES: 1) Para 1983 y 1985. Universidad de Chile, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes, Revista "Postulantes y Postulaciones" 1983 y 1985.

2) Para 1988. Kartel Publicidad, "Directorio de la Educación Superior 1988-89", Kartel Publicidad, Santiago, 1989.

3) Para 1989. Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión a las Universidades Chilenas, "Suplemento Especial de Ingreso a las Universidades Chilenas"; Diario La Nación, Santiago 1989.

En efecto, el promedio por carrera de los últimos puntajes matriculados fluctúa alrededor de los 575 puntos. Cabe señalar, sin embargo, que conjuntamente con esta tendencia a la estabilidad en el puntaje mínimo de ingreso a Carreras de Pedagogía, disminuye el número de oportunidades de estudio ofrecidas. Como se puede apreciar en el Cuadro N° 16, en 1983 se ofrecían 161 carreras y en 1989 sólo 126.

Un segundo aspecto a señalar es que, si bien no es posible establecer la posición relativa de los puntajes de ingreso a las Carreras de Pedagogía sino hasta compararlos con lo que sucede en otras carreras, se puede constatar que no existe gran diferencia entre Universidades e Institutos Profesionales. Es así que estudiar pedagogía en Santiago exige puntajes mucho más altos que los necesarios para estudiar en provincias. El mismo fenómeno se observa en relación a los matriculados en Universidades versus los matriculados en Institutos Profesionales, y a los matriculados en carreras que permiten optar a pedagogía o licenciatura y las que sólo permiten optar al título de profesor.

Cabe destacar que los puntajes mínimos de ingreso a las Carreras de Educación con aporte fiscal sobrepasa significativamente el mínimo para postular que son 450 puntos. Una posible explicación es la existencia de una demanda elevada por estudios educacionales de nivel superior. Ello supondría que los establecimientos privados deberían mostrar puntajes mínimos de ingreso semejantes. Para comprobar si ello es así, se revisará a continuación la misma información acerca de las instituciones privadas.

Puntajes de ingreso a Carreras Pedagógicas en Instituciones Privadas:

A continuación se presenta el listado de carreras impartidas en el año 1988 por el sistema privado en el área de Educación. Cabe señalar que solamente una Universidad Privada ofrece una carrera en al área de Educación, y que el resto corresponde a Institutos Profesionales privados.

²⁶ En vista de la dificultad de trabajar con los puntajes de todos los alumnos matriculados en pedagogía se tomará sólo en cuenta el puntaje del último matriculado por carrera, lo que simplificará el cálculo y nos da un buen indicador de todos los puntajes pues indica qué dificultad relativa ofrecía el entrar a una carrera determinada.

Cuadro Nº 17
**PUNTAJES DE INGRESO A CARRERAS DE EDUCACION
 EN EL SISTEMA PRIVADO**
 (En términos del último puntaje matriculado)

Institución	Carrera	U.P.M.
U. Central	Educación Parvularia	443,30
I.P. Lib. de los Andes	Pedagogía en Educ. General Básica	550,00
	Educación Parvularia	550,00
I.P. del Pacífico	Educación Parvularia	289,50
I.P. W. von Humboldt	Educación General Básica	454,00
I.P. Educares (Santiago)	Psicopedagogía	306,00
	Pedagogía en Educ. General Básica	271,00
	Educación Parvularia	339,00
	Pedagogía en Educación Física	348,00
	Pedagogía en Educación Musical	375,00
I.P. Educares (V. del Mar)	Psicopedagogía	366,00
	Pedagogía en Educ. General Básica	425,00
	Educación Parvularia	315,00
I.P. Blas Cañas	Pedagogía Básica (v)	403,00
	Pedagogía Básica (n)	392,00
	Parvularia (v)	405,00
	Parvularia (n)	385,00
	Pedagogía en Educación Diferencial	410,00
	Pedagogía en Educación Diferencial (v)	440,00
	Pedagogía en Educación Diferencial (n)	400,00
	Pedagogía en Castellano	401,00
	Pedagogía en Educación Física (v)	446,00
	Pedagogía en Educación Física (n)	438,00
	Pedagogía en Inglés	440,00
	Promedio	399,66

FUENTE: Kartel Publicidad, *Directorio de la Educación Superior en Chile 1988-1989*, Kartel Publicidad, Santiago 1989.

Como se puede apreciar de los antecedentes recogidos en el Cuadro N° 17, los puntajes de ingreso a Carreras Pedagógicas en el Sistema son evidentemente inferiores²⁷ a los del Sistema con Aporte Fiscal. En efecto, mientras el promedio general del Sistema con Aporte Fiscal, en 1988, es de 590,48 puntos, el promedio en el sistema privado en ese mismo año es de 399,66 puntos. Pareciera que la ausencia de requisitos académicos legalmente estipulados para la postulación de alumnos a la Educación Superior Privada, conjuntamente con la condición de empresa privada que requiere establecer relaciones competitivas en el mercado, crea condiciones que facilitan el ingreso a éstas de alumnos con escasas aptitudes para estudiar las carreras ofrecidas.

Se aprecia además, una clara tendencia de parte de los postulantes con mejores puntajes por preferir los servicios educacionales ofrecidos en el área de las pedagogías que proporcionar el Sistema de Educación Superior con Aporte Fiscal. La misma tendencia también se aprecia en los empleadores, prefieren profesores egresados de las Universidades con Aporte Fiscal²⁸. Esto hace pensar que la calidad de la educación en los Institutos Profesionales Privados es de inferior calidad.

Comparación puntajes de ingreso a Pedagogía y otras Carreras

Con el fin de evaluar el "status" de las pedagogías en relación a otras carreras, se compararán los puntajes mínimos de ingreso que presentan los estudiantes aceptados en las Instituciones con Aporte Fiscal, con los de Arquitectura y Trabajo Social. Los criterios establecidos para seleccionar estas carreras son los siguientes: a) la Carrera de Arquitectura requiere la misma cantidad de años de estudio que la de profesor de Enseñanza Media y forma a un profesional de conocimientos especializados y autonomía en su área de trabajo. b) La Carrera de Trabajo Social también tiene 5 años de estudio, al igual que un profesor de

²⁷ Se pudieron obtener los puntajes de egreso de la Prueba de Aptitud Académica de algunos Institutos Profesionales, ya que muchos de ellos no entregan la información o no la toman en consideración como requisito de ingreso.

²⁸ LOMNITZ, Larisa y MELNICK, Choly. *La Clase Media un Acreedor Olvidado de la Deuda Social*, Mimeo. Versión preliminar de un estudio antropológico realizado con profesores chilenos en el año 1989.

Cuadro Nº 18
**PUNTAJES DE INGRESO A CARRERAS DE PEDAGOGIA,
 ARQUITECTURA Y TRABAJO SOCIAL AÑOS 1983-1989,
 EN INSTITUCIONES CON APOORTE FISCAL**

Carrera	Puntaje promedio del último alumno matriculado			
	1983	1985	1988	1989
Arquitectura	633,70	631,22	643,33	627,32
Trabajo Social	625,66	642,86	650,99	607,46
Pedagogía	565,60	577,11	590,48	578,51

- FUENTES:** 1) Para Pedagogía: *Ibid.* Cuadro Nº 17.
 2) Para Trabajo Social y Arquitectura: U. de Chile, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes, Revista *Postulantes y Postulaciones*, Stgo., Años 1983 y 1985.

Enseñanza Media, pero además es una carrera feminizada, factor que la asemeja a las Carreras Pedagógicas. Se consideró, en consecuencia, que debería existir una similitud entre los puntajes de ingreso a estas carreras y los que se requieren para estudiar pedagogía, si tuvieran igual valoración social.

Del análisis del Cuadro Nº 18 se desprende que las Carreras Pedagógicas tienen un "status" menor que las otras dos carreras, lo cual es particularmente sorprendente al comparar pedagogía con Trabajo Social, típicamente una semi-profesión que se caracteriza por su bajo "status" profesional relativo. Este fenómeno es un obstáculo a la profesionalización de la Carrera Docente y también refleja el bajo valor que la sociedad le asigna, ya sea por la baja expectativa económica o de "status".

Calidad de los recursos humanos docentes

Determinar la calidad de los docentes en la Educación Superior es una tarea compleja y difícil. Los indicadores seleccionados se basan en supuestos que dicen relación con las posibilidades de que un docente pueda efectivamente trabajar en la formación de sus estudiantes no solamente transmitiendo un saber acumulado por otros, sino que a la vez sea un sujeto activo, con capacidad crea-

tiva y autonomía para abordar los desafíos de una realidad siempre cambiante y para estar investigando y pensando acerca de lo que enseña. Aquí radica la posibilidad de contar, entonces, con docentes que sean efectivamente profesionales, y no meros "técnicos". Estos últimos, en el mejor de los casos, transmiten eficientemente a sus alumnos contenidos y metodologías de evaluación estandarizados, con lo cual proporcionan un tipo de formación orientada a la transmisión de conocimientos, y cuyo resultado final es el aprendizaje de la subordinación a la autoridad y a la inhibición de la capacidad de un desarrollo autónomo creativo y crítico. Si además de estos rasgos, los estudiantes y establecimientos son de baja calidad, lo más probable es que ni siquiera se puedan formar como buenos técnicos.

Un primer indicador de calidad de la formación impartida por una institución de Educación Superior es la calificación académica de los profesores, lo que permite identificar características objetivas que diferencian a un profesional de otro. Así, se compararán los títulos y grados que tienen los docentes en cada tipo de establecimiento, comparando Universidades e Institutos Profesionales, distinguiendo entre aquellos que cuentan con aporte fiscal y los privados. Un segundo indicador es el tiempo que permanece el profesor en el establecimiento medido en términos de horas de trabajo, distinguiendo entre docentes de jornada completa y docentes que trabajan por horas. Las implicancias de esta distinción son importantes, puesto que determinan, por una parte, el tiempo de contacto que el profesor mantiene con el alumno, pero a la vez, el tipo de actividad que el docente desarrolla dentro de sus horas de trabajo. Hemos supuesto que los profesores de jornada completa se asemejan más al tipo de profesor universitario tradicional en el sentido que puede analizar otras actividades además de dictar sus clases. Se supone que parte de su tiempo debe dedicarla al estudio e investigación, así como a actividades de extensión o de organización de eventos internos al establecimiento. Por el contrario, el profesor/hora es contratado para dictar una clase para lo cual se le entrega el programa de la asignatura, previamente preparado por el jefe de la unidad a la que pertenece el curso. Se le entregan métodos estandarizados de evaluación de los alumnos, garantizando de esta manera que, indistintamente de quien sea el profesor, los contenidos entregados en cada asignatura sean homogéneos en los distintos cursos de un mismo nivel, e incluso de distintos establecimientos.

A continuación se revisará el nivel de calificación de los docentes, según tipo de establecimiento.

Cuadro Nº 19
NIVEL DE CALIFICACION DE LOS ACADEMICOS
 (Distribución porcentual por grado en el sistema de Educación Superior)

UNIVERSIDADES					
Institución	Doctor	Magister	Licenciado	Profesional	No titulado
Con A. Fiscal	7,6	12,5	5,8	73,1	1,0
Sin A. Fiscal	8,5	15,1	12,6	59,8	4,0

INSTITUTOS PROFESIONALES					
Institución	Doctor	Magister	Licenciado	Profesional	No titulado
Con A. Fiscal	0,5	9,0	3,0	81,4	6,1
Sin A. Fiscal	2,2	9,3	15,6	64,6	8,3

FUENTE: CPU Nº 11, *Las Universidades e Institutos Profesionales en Chile: Antecedentes para su análisis*, CPU, Santiago, 1987.

Con respecto a la calificación de los docentes podemos constatar que las Universidades Privadas cuentan con un contingente académico con grado de Doctor y Magister del 23,6% del total de su planta, cifra que es mayor a la participación que éstos tienen en las Universidades con Aporte Fiscal que es del 20,1% (véase Cuadro Nº 19). También el cuadro muestra que las Universidades con aporte fiscal tienen un 1% de los profesores no titulados y las Universidades Privadas tienen un 4,9%, lo que nos permite afirmar que en términos globales, existen niveles similares en la calificación de docentes en los dos tipos de universidades.

Una situación similar ocurre en los Institutos Profesionales Privados que, del total de sus académicos, un 11,5% tiene grado de Doctor o Magister, cifra superior al 9,5% que representan éstos en la planta de académicos de los Institutos Profesionales con Aporte Fiscal. Al igual que en las Universidades Privadas, existen más profesores contratados que no tienen títulos, un 4% del total de la planta académica.

La elevada calificación de los docentes de las instituciones privadas se podría explicar básicamente por el tipo de contrato que mantienen estas instituciones con sus académicos. Contratan personal altamente calificado por horas ya que pagan una remuneración por hora académica mejor a lo que en promedio pagan las Instituciones con Aporte Fiscal, lo cual permite aprovechar la capacidad de oferta de buenos académicos que, muchas veces, trabajan en Universidades con Aporte Fiscal o en Institutos de Investigación o postgraduados que recién inician sus actividades de docencia.

Constatada la ausencia de diferencias significativas en el grado académico de los docentes, es interesante determinar el tipo de contrato existente en cada una de estas instituciones. Es sabido que un factor de calidad indiscutible en las actividades de Educación Superior es la idoneidad de los recursos humanos responsables de realizar la acción. Pero, otro elemento para hablar de calidad es la forma de cómo interactúan profesor y alumnos, que depende, entre otras cosas, del tiempo de contacto que pueden mantener con éstos. Un profesor que llega a dictar una clase y se va no puede mantener una relación más permanente con sus alumnos.

Además, si los docentes no tienen el tiempo para dedicarse al estudio e investigación, es difícil que puedan ir entregando los nuevos conocimientos que se requieren para una educación de calidad. Obviamente, que si tienen su es-

Cuadro Nº 20
DEDICACION HORARIA DE LOS DOCENTES

	Jornada completa	Media jornada	Profesor por hora
Universidades			
Con aporte Fiscal	59,1	7,3	33,6
Sin aporte Fiscal	5,5	1,5	93,0
Inst. Profesionales			
Con Aporte Fiscal	50,3	12,3	37,4
Sin Aporte Fiscal	9,7	7,0	83,3

FUENTE: Cox, Cristian y Cecilia Jara, *Datos Básicos par la Discusión de Políticas de Educación 1979-1988*, CIDE, Santiago, 1988.

pacio de estudio e investigación en otras instituciones no habría problema. Pero no todos los docentes lo tienen.

De la información contenida en el Cuadro N° 20 se desprende que las condiciones de trabajo de los profesores de establecimientos de Educación Superior, sean estas Universidades o Institutos Profesionales, son muy diferentes cuando el establecimiento cuenta o no con aporte fiscal. Se constata el hecho dramático que en las Universidades Privadas el 93% de los profesores trabajan por hora académica, y en los Institutos Profesionales esta cifra llega al 83.3%. En cambio, en ambos tipos de establecimientos, cuando cuentan con aporte fiscal, se aprecia que más del 50% de los profesores tienen contrato por jornada completa. Pensamos que los docentes de Universidades con Aporte Fiscal tendrán más tiempo para la investigación; el estudio y otras actividades que les permita renovar sus conocimientos. Por otra parte, tienen la posibilidad de tener un tiempo de mayor contacto y relación con sus alumnos. Estos datos nos permiten afirmar que en las Instituciones con Aporte Fiscal se dan mejores condiciones para desarrollar una educación de calidad.

Cabe mencionar que estudios realizados acerca de la tarea de investigación y extensión en el Sistema de Educación privada señalan²⁹, refiriéndose a las Universidades, que "en diferentes proporciones, ejercen algunas funciones de extensión (Conferencias, mesas redondas, seminarios)". Agrega, sin embargo, que "ninguna de ellas ejerce funciones importantes de investigación". El citado documento concluye "a pesar del esfuerzo individual, personal, de algunos de estos profesores, no parece existir en estas Universidades, hasta ahora, un "ambiente" social de investigación. Los Institutos Profesionales, por su parte, según el mismo estudio, están dedicados principalmente a la docencia, aún cuando en algunos planteles se realizan intentos de incorporar algo del quehacer investigativo (Blas Cañas y Educare a través de ciclos de conferencias, investigaciones sobre su propia formación, publicaciones de análisis de la realidad educativa, etc.), pero cuentan con recursos modestos. Esto viene a reforzar la idea que en el Sistema de Educación Privada la calidad educativa puede ser de menor calidad por no existir un espacio para la creación de conocimientos y mejor contacto con los alumnos.

²⁹ ORELLANA, Mario, Op. cit. p. 13.

Conclusiones

El sentido de realizar esta revisión de la formación de los docentes era indagar acerca de la incidencia de la formación como uno de los factores que operan desde el sistema en la asignación del rol docente. Esta relación se analizó desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa. En términos cuantitativos, se pensó que el superhávilit de profesores que se estaba formando, producto de la proliferación de instituciones privadas de formación de docentes, sería determinante en la baja de sueldos del profesorado en un esquema de mercado. Por tanto, se produciría una menor valoración y prestigio de la profesión que a su vez influiría en el puntaje de alumnos que ingresan a estudiar educación bajando así la calidad de la formación. En términos cualitativos se hipotetizó que la calidad de la formación sería un factor determinante en el tipo de rol que asume el profesor ya que una formación de baja calidad no permite la profesionalización.

La primera hipótesis sostenía que el desarrollo del sector privado en la Educación Superior, produciría una proliferación de instituciones privadas, las que, a su vez, serían responsables de la formación de un superhávilit de profesores, y ello sería la causa de la baja de sus remuneraciones. Efectivamente, se constató que la diversificación y privatización de la educación ha tenido por consecuencia la proliferación de Instituciones Privadas de Educación Superior. Este hecho no ha redundado en un incremento en la cantidad de profesores formados por el sistema en su conjunto debido a que parte importante del crecimiento de la matrícula en el sector privado proviene de la oferta de otras carreras del área de educación, especialmente el nivel preescolar, cubriendo así, necesidades que no lograban asumir las Instituciones con Aporte Fiscal. En términos más claros, no ha ocurrido lo esperado, esto es, que se formara un número excesivo de profesores producto de la ausencia de planificación derivada de la entrada del sector privado, al ámbito de la Educación Superior. Por lo tanto, la caída en las remuneraciones de los docentes y sus deficientes condiciones de empleo y trabajo no tiene como causal, entre los factores que contribuyen a ello, el incremento del número de profesores egresados.

La segunda hipótesis sostenía que existiría un traspaso de la formación de profesores desde el sector Universitario con Aporte Fiscal a los Institutos Profesionales Privados lo cual bajaría la calidad de la enseñanza ya que estos institutos no están sometidos a normas prescriptivas que aseguren calidad y están insertos en un ámbito cuya racionalidad dominante es la libre competencia.

Según los datos obtenidos, las Universidades que cuentan con aporte fiscal continúan haciéndose cargo de la formación de parte importante del profesorado, especialmente de Enseñanza Media. En 1990, existían 5 Institutos Profesionales privados que impartían carreras de Enseñanza Media de un total de 16 institutos que formaban en el área de Educación. De estos 16 Institutos Profesionales, 11 impartían la Carrera de Educación Parvularia y/o de Educación Básica. Esto nos permite afirmar que en la práctica se ha producido un traspaso de Carreras de Educación desde el sector estatal al privado, pero principalmente en las carreras de más bajo costo, lo que es co-herente con la lógica de mercado.

Por otra parte, los Institutos de Educación Superior Privada no están sometidos a normas prescriptivas referentes a los requisitos de ingreso de sus alumnos lo que ha provocado el ingreso de un alumnado con muy baja preparación según puntajes obtenidos en la Prueba de Aptitud Académica. (En 1989 el promedio de puntajes de ingreso era de 399,66 puntos en los Institutos Privados y en las Universidades con aporte fiscal era de 590,4 puntos) lo que permite pensar que la formación de los egresados no será la óptima.

Unido a este problema y también desde el punto de vista de la calidad de la educación que se imparte, resulta significativo que en los Institutos Privados de Educación Superior el estilo de docencia Profesor/hora es la norma para la mayoría de los académicos. Y, aunque éstos tengan una calificación académica similar a los docentes de Instituciones con aporte fiscal, tienen menos posibilidades de mantener una mayor relación con sus alumnos, que es otro de los factores que se considera necesario para una buena formación. Además, al ser contratados por hora, no tienen tiempo para la investigación y actividades de extensión, lo que les dificulta seguir desarrollándose en su campo académico.

La transformación sufrida en el Sistema de Educación Superior en Chile durante la década de los 80 pareciera que apoya el proceso de mayor jerarquización y estratificación que el sistema educativo ha ido desarrollando, respondiendo a las necesidades de masificación, conjuntamente con proporcionar una respuesta a la problemática burocrática organizativa que se ha desarrollado la profesión docente.

La diversificación del sistema de Educación Superior entre Universidades e Institutos Profesionales, pareciera tener un efecto jerarquizador, si consideramos que los docentes formados en cada uno de los sistemas se distinguen por

la calidad de su formación. Con ello se quiere indicar que es más probable que los alumnos que han estudiado en las Universidades tengan la base necesaria para proseguir con una formación a nivel de post-título y obviamente algunos de ellos van a ingresar a trabajar con buenos sueldos (relativos) a los colegios particulares pagados pudiendo desarrollar una función profesional o semiprofesional. De hecho los alumnos con mayores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica tienden a estudiar en las Universidades con Aporte Fiscal.

Por otra parte, los profesores de los Institutos Profesionales, tendrán menos acceso a escuelas o colegios bien pagados y probablemente se limitarán a ejercer la docencia de aula en las escuelas que atienden sectores populares, asumiendo un rol más técnico que profesional.

La estratificación que se desprende de estas alternativas derivadas de la privatización de la Educación Superior se inscribe dentro de una tendencia que se ha orientado hacia la tecnificación de la educación, la cual ha venido desarrollándose desde hace ya algunas décadas, y que, en las condiciones descritas, ha encontrado un campo fértil para manifestarse con fuerza.

V Las organizaciones sociales de los educadores y el rol docente

Los docentes de la enseñanza primaria y secundaria, prácticamente en todos los sistemas escolares modernos, tienden a agruparse en organizaciones sociales u organizaciones propias que expresan sus intereses y aspiraciones y asumen la defensa y representación colectiva de sus miembros ante la sociedad, el Estado o los empleadores.

En este capítulo se examinará la relación entre las organizaciones propias de los educadores del sistema escolar y el rol docente. Se parte del supuesto que dichas organizaciones contribuyen a la modelación del rol docente, sea a través de la asignación directa de un tipo de rol a sus miembros, sea a través de la presión o influencia que puedan ejercer sobre el Estado respecto a la asignación de rol que éste realiza.

Por otra parte, se supone también que las organizaciones de educadores pueden colectivizar el rol docente deseado por sus afiliados y sobre esa base constituir una concepción de rol que se transforme en demanda hacia el Estado o en asignación directa de rol a sus afiliados.

A su turno, el tipo de rol que las organizaciones de educadores puedan propiciar está asociado al carácter de dichas organizaciones. En términos gruesos, dichas entidades pueden clasificarse en dos tipos según su naturaleza: las de carácter profesional y las de carácter sindical. No obstante, es frecuente que las organizaciones que se fundaron como de una u otra naturaleza, terminen asumiendo también rasgos del otro tipo. De esta manera, puede presumirse la existencia de una tercera categoría, la de carácter mixto sindical y profesional.

Como ya se señaló, existe asociación entre el rol docente de carácter profesional y la naturaleza profesional de la organización gremial de educadores y entre el rol docente de carácter técnico o meramente operativo y la naturaleza sindical de la organización gremial de educadores. Sin embargo, ésta no es una asociación necesaria y obligada sino más bien probable. Puede ocurrir que por razones coyunturales o por peculiaridades significativas, una organización sindical postule o asigne un rol, de carácter profesional o una asociación de naturaleza profesional defienda o acepte un tipo de rol docente de carácter técnico.

A continuación se estudiará cómo se ha dado en Chile, en el período 1973-1990, la relación entre organizaciones de educadores y la asignación del rol docente.

1. El rol profesional y el Colegio de Profesores de Chile

En Octubre de 1974 fue creado por un Decreto Ley del Gobierno Militar, el Colegio de Profesores de Chile. Con la fundación de esta institución, de afiliación obligatoria para quienes ejercían la docencia en el sistema escolar, se llenaba el vacío dejado por la disolución obligada del SUTE, Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación.

La nueva institución gremial se estructuró claramente dentro de los moldes propios de las asociaciones profesionales, que en Chile han llevado la denominación de "Colegios" y que corresponden históricamente a la naturaleza propia de las profesiones tradicionales y de ejercicio libre.

Así, en los fundamentos del Decreto que lo fundó se leía que: "el *profesional docente* requiere más que ningún otro profesional, de especiales condiciones para el ejercicio de su *profesión* ...y que "lo anterior ha determinado que el Supremo Gobierno, consciente de de la importancia que en el desarrollo social del país tiene el ejercicio de la docencia, proceda a crear el Colegio de Profesores como la organización única, *profesional* y moral que promueva la dignificación del profesor" (el destacado es nuestro)¹.

¹ Decreto Ley N° 678, *Diario Oficial*, 16 de Octubre de 1974.

Entre los objetivos que se le asignaron al Colegio, se encontraban los siguientes, indicativos del carácter que se quería imprimir a la entidad:

"Promover el progreso, prestigio y prerrogativas de la profesión, regular su correcto ejercicio y velar porque sus miembros mantengan en el desempeño de la función docente una actitud de prescindencia política partidista, como parte de su ética profesional ...estimular las investigaciones y perfeccionamiento inherentes al ejercicio profesional de los colegiados ...promover y organizar congresos nacionales e internacionales relacionados con materias propias de su profesión... y ...prestar colaboración pedagógica a las organizaciones nacionales e internacionales de formación pedagógica, velando por una adecuada representación en ellas de los profesionales docentes..."².

Al establecerse la afiliación obligatoria de los profesores a un Colegio de carácter profesional podría suponerse que el Estado estaba reforzando una definición profesional del rol docente. El Colegio mismo operaría en el mismo sentido, en cuanto su estatuto le ordenó la dictación y vigencia de un Código de Ética profesional y lo facultó para establecer comisiones o tribunales de ética y a aplicar un procedimiento disciplinario a sus violaciones. En el mismo sentido operaba la fijación de un arancel de honorarios mínimos por hora de clase para el ejercicio libre o privado de la profesión.

Las señaladas normas eran consistentes con la ausencia de rasgos sindicalistas en la organización y funcionamiento del Colegio, aunque el Decreto de creación del mismo encarga al Consejo Nacional que presidía la institución, la función de "velar por la justa retribución económica del ejercicio profesional del profesor"... y ..."considerar las condiciones económicas y de trabajo de los colegiados... y plantear a las autoridades respectivas medidas conducentes a que estas condiciones sean equitativas, adecuadas y justas..."³.

Debe notarse que las referidas funciones eran propias de la dirigencia y no de la institución misma, lo que suponía que el Colegio no emprendería las

² Decreto Ley N° 678, *Diario Oficial*, 16 de Octubre de 1974.

³ Decreto Ley N° 678, *Diario Oficial*, 16 de Octubre de 1974.

acciones o movilizaciones masivas propias de las entidades sindicales y que la preocupación por las condiciones de empleo y de trabajo se canalizaría en una mera gestión de los dirigentes ante las autoridades.

Refuerza la condición profesional que asumió el Colegio de Profesores el hecho que, en su interior, se crease un Instituto de Capacitación y Perfeccionamiento, paralelo o supletorio de los programas de perfeccionamiento que mantenían el Ministerio de Educación y las Universidades del país.

Por último, la fundación de un Colegio de características profesionalizantes, en principio, era consistente con otras políticas gubernamentales de la época, como la concentración de la formación profesional de docentes en las Universidades -después de la supresión de las escuelas normales- y la dictación de una Ley de Carrera Docente. No obstante el discurso profesionalizante que también inspira ambas medidas, en los hechos las tres políticas no convergieron en una efectiva asignación de rol de tipo profesional por parte del Estado.

En el caso de la organización gremial, el Colegio de Profesores no desarrolló una práctica social que apuntase efectivamente a la asignación de un rol profesional. El carácter profesionalizante del Colegio se limitó más bien a aspectos externos o formales y a la difusión de un discurso de "dignificación" y de promoción simbólica del profesionalismo de sus miembros. Pero no se observa en su evolución un entendimiento de la noción profesional del rol docente, ni menos una exigencia de un desempeño efectivo de ese tipo, ni una demanda al Estado en el mismo sentido.

En efecto, la pretensión de monopolio del desempeño profesional por parte de los graduados o titulados quedó en el papel, en cuanto la misma legislación que creó el Colegio, estableció que las personas no tituladas que tuviesen más de diez años de ejercicio docente, quedarían legalmente habilitadas para continuar desempeñándolo y los que hubiesen enseñado por más de cinco años y menos de diez, tendrían un plazo de ocho años para obtener su título profesional.

La mantención de un sistema de ética profesional también fue letra muerta, ya que la gran mayoría de los docentes eran funcionarios del Estado, sujetos a las obligaciones y deberes propios del cargo, con los respectivos procedimientos disciplinarios en caso de que se apartaran de las normas oficiales.

La fijación de aranceles mínimos para la retribución del ejercicio privado, tampoco tuvo mayor significación, en cuanto el grueso del trabajo docente era de carácter asalariado y el problema real era el de la fijación de las remuneraciones por el empleador-Estado o por los empleadores privados, lo cual ocurría conforme a los mecanismos legales vigentes: fijación por ley en el caso de los profesores del sector público o por negociación individual o colectiva, el caso de los profesores del sector particular.

Tampoco se observa en la gestión del Colegio de Profesores de la época una preocupación por el desarrollo de otros aspectos del profesionalismo docente como la autonomía y la participación. Ambas, difícilmente podrían desarrollarse en el marco político imperante en el país.

En efecto, el régimen político tenía una clara definición dictatorial y la creación del Colegio tenía la intención de llenar el espacio vacío que ocupó el sindicalismo docente tradicional, más para efectos de un control gubernamental del profesorado que para fomentar la libre organización del magisterio. Así lo demostraban algunas de las normas que lo presidían: la afiliación obligatoria, la designación de sus dirigentes por decreto presidencial -sistema que estuvo en funciones hasta 1985- y la ausencia de estructuras internas que agrupasen a las bases del profesorado o le diesen un espacio reglamentario para reunirse y expresar sus intereses, críticas o demandas ante los dirigentes nacionales o provinciales del Colegio⁴.

Un Colegio creado de modo autoritario, estructurado en forma verticalista, con dirigentes designados por el gobierno militar, difícilmente podría demandar autonomía profesional y participación colectiva de los docentes en las decisiones educacionales. Por el contrario, el comportamiento real del Colegio de Profesores adoleció de dependencia hacia las autoridades y no se encuentran huellas de un esfuerzo por ampliar los espacios de ejercicio autónomo, propios de un rol docente profesional, ni menos de ejercitar una participación que no fuera la de aplauso o apoyo a las decisiones del gobierno o de las autoridades educacionales⁵.

⁴ PIIIE. *Las Transformaciones Educativas Bajo el Régimen Militar*, Santiago, Chile, 1984, vol. I, pp. 176-177.

⁵ PIIIE, *Ibid.* pp. 176-177.

En particular, no se registran ni declaraciones ni acciones del Colegio de Profesores que apuntasen a romper las asignaciones implícitas de un rol docente dependiente y no profesional que se encuentran en las condiciones de empleo y de trabajo imperantes entre 1973 y 1980 y especialmente en las impuestas en la Ley de la Carrera Docente de 1978 que, claramente, insertaban a los profesores de aula en un rígido marco funcionario y de subordinación hacia los llamados docentes directivos, como se señaló en el capítulo correspondiente.

En suma, la fundación y funcionamiento del Colegio de Profesores en el período 1974-1985 sólo aportó a la configuración de un rol profesional un discurso formal de carácter profesionalizante, que pudo dar una imagen pública de constitución del trabajo docente en profesional, al que pudo aportar un cierto esfuerzo de perfeccionamiento profesional. Sin embargo, en los hechos no se tradujo en una convocatoria al desempeño efectivo de un rol profesional por parte de sus miembros ni una exigencia al Estado para que asignara ese rol, especialmente en lo relativo a las condiciones de empleo requeridas o al desarrollo de autonomía y participación profesionales.

2. La Asociación Gremial de Educadores de Chile, el sindicalismo y el rol docente

La organización magisterial dominante en Chile antes de 1973 fue la de índole sindical⁶. Su más plena expresión fue la efímera presencia del Sindicato Unico de Trabajadores, fundado a comienzos de 1970 y disuelto por el gobierno militar a fines de 1973.

Ya se ha indicado que el sindicalismo docente tradicional, aunque incluyó algunas preocupaciones profesionalizantes, en sus líneas gruesas fue funcional a la inserción administrativa estatal del trabajo docente y a la configuración de una asignación de rol de carácter técnico⁷. La noción misma de "trabajador

⁶ NUÑEZ, Iván. *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia, 1900-1970*, Santiago, Chile, PIIE, 1986.

⁷ NUÑEZ, Iván. *El Trabajo Docente y las Reformas Educativas en Chile, 1960-1973*, Santiago, Chile, PIIE, Informes de Investigación, cap. IV.

de la educación" y el reconocimiento oficial a una organización docente única de naturaleza definitivamente sindical, son indicativos de un enfoque diferente al de profesionalización de la docencia, entonces defendida por los partidarios de una organización del tipo Colegio de Profesores.

En la imagen pública y en la política estatal, la noción sindicalista y la concepción funcionaria y asalariada del trabajo docente fueron reemplazadas después de 1973 por la imagen profesionalizante que proyectaba la presencia del Colegio de Profesores.

Durante varios años, la propuesta del sindicalismo no tuvo espacio. En las condiciones de silenciamiento social de la época, resulta difícil saber si la propuesta profesionalizante del Colegio de Profesores encontró eco, en qué medida y entre qué segmentos o grupos del profesorado; si ella fue atractiva por sí misma o si se abrió camino en la medida que se habían desprestigiado el enfoque y las prácticas sindicalistas en la conciencia de las capas medias en Chile, después del período de la Unidad Popular. En cualquier forma, entre 1973 y 1978 prácticamente no hay ninguna huella histórica de una propuesta de reconstitución del sindicalismo docente y el espacio correspondiente aparece lleno por la existencia del Colegio profesional referido. En cualquier caso, las condiciones políticas imperantes hacían imposible un desarrollo de organizaciones de esta naturaleza.

En 1978, se dictaron el D.L. 2.327, sobre Carrera Docente, y el Decreto Ley N° 2.200, llamado Plan Laboral. El primero afectaba a los profesores dependientes del Ministerio de Educación y el segundo a los del sector particular.

La dictación de los referidos Decretos Leyes despertó las primeras manifestaciones de organización y reactivación de agrupamientos de educadores al margen del Colegio de Profesores y en términos de independencia, oposición y marginalidad respecto al sistema oficial. Se trataba, obviamente, de acciones prohibidas y en las que participaron grupos muy pequeños aunque crecientes de educadores. La Iglesia Católica proporcionó la protección necesaria para que estos agrupamientos pudieran mantenerse⁸.

⁸ Op. cit.; pp. 180-181.

A fines de 1981, se funda la Asociación Gremial de Educadores de Chile, AGECH, como desarrollo natural de los grupos independientes y críticos ya señalados. Esta vez, se trató de un organismo amparado por la legalidad vigente. En efecto, bajo la inspiración de las reformas neo-liberales, se había dictado un Decreto Ley que "liberalizaba" los Colegios Profesionales -eliminándoles sus características monopólicas y estableciendo la libre organización- y creaba la figura de las "asociaciones gremiales" que podían ser de distinto carácter: profesional, empresarial u otras. La AGECH. nació de una decisión de los grupos de profesores no oficialistas para utilizar este espacio legal⁹.

La nueva organización, aunque formalmente se mantuvo como Asociación Gremial con carácter profesional, en los hechos y en su discurso se fue definiendo como heredera de la tradición de sindicalismo docente. Así, en la prensa de la época se declaraba lo siguiente: "...en cuanto actores de corto plazo, los directivos de la AGECH indicaron que tenderán a la formación de organizaciones sindicales en los establecimientos educacionales que pasen a los Municipios"¹⁰.

En los años siguientes, la AGECH desarrolló un comportamiento de tipo sindical, en cuanto priorizó la preocupación por las deterioradas condiciones de empleo y de trabajo de los docentes y desarrolló acciones de resistencia y de demandas propias del sindicalismo de tipo contestatario, aunque la ley no la autorizaba para negociar colectivamente. El principal sello de la AGECH fue su actividad de denuncia respecto a las consecuencias de las políticas económicas, educacionales y laborales sobre las remuneraciones, estabilidad y demás condiciones de trabajo de los educadores¹¹.

No obstante, la AGECH representó un sindicalismo "sui generis". Por una parte, no le era permitido negociar colectivamente. Por otra parte, la ley no autorizaba la existencia de organizaciones sindicales entre el profesorado del sector público y sí las autorizaba en el sector particular pagado y en el sector particular subvencionado, aunque en este último caso no podían negociar colec-

⁹ Ibid. p. 182.

¹⁰ Diario *La Tercera*, Santiago, 15 de Diciembre de 1981.

¹¹ PIIE, Op. cit.; pp. 182-183.

tivamente. Finalmente, por las condiciones legales y políticas del período, la AGECH fue una organización minoritaria, aunque muy activa y públicamente visible, contrastando con el Colegio de Profesores que formalmente representaba a la gran mayoría de los docentes, pero con escasa vida gremial.

Además, la AGECH, recogiendo una característica del sindicalismo docente histórico desarrolló una postura de permanente crítica a las políticas educacionales, poniendo eso sí el acento en los aspectos económicos e institucionales más que en los propiamente pedagógicos. A la vez, extendió su preocupación a la realidad político-social del país, participó del rechazo al régimen político autoritario y formó parte de las organizaciones sociales que levantaban la demanda democrática¹².

Se encuentra también en el discurso de la AGECH un cierto enfoque profesionalizante, que se denota principalmente cuando elabora y propone los principios de un Estatuto Docente. Allí demanda que la formación de docentes se realice exclusivamente en las Universidades, se postula el derecho al perfeccionamiento y se defiende la necesidad de libertades académicas, aunque se las entiende "para aplicar los métodos de enseñanza, seleccionar y adaptar el material de enseñanza como para aplicar las técnicas de evaluación que juzgue conveniente". Defiende también el derecho de los docentes a participar en las decisiones educacionales¹³.

Con todo, fue fundamental en la AGECH su práctica reivindicativa y política y su rescate de la tradición sindicalista. Esta posición quedó claramente expresada por uno de sus dirigentes en un seminario académico sobre organización social del sector docente:

"El magisterio chileno tiene una larga historia de lucha organizativa que fue conformando el carácter de la organización, sus preocupaciones, su plataforma, sus métodos de lucha, su inserción en el movimiento social, etc. Este proceso de constante desarrollo alcanza su máxima expresión con la creación del SUTE, el cual bien resume las aspiraciones -si no

¹² Ver colección de la Revista *El Pizarrón*, Santiago, Chile, 1981-1987.

¹³ AGECH, *Proyecto de Estatuto Docente*, Santiago, Chile, 1984.

únicas, claramente mayoritarias- del profesorado ...estamos entonces frente a una larga experiencia que nos enseña que los docentes del país se inclinan por una organización de características similares al sindicato y compatibles vivamente con la lucha reivindicativa... Entre asociación gremial y colegio ¡colegio!, entre colegio y sindicato ¡sindicato! Esta frase resume bien lo que queremos para el futuro"¹⁴.

Del análisis anterior se desprende que la presencia de la AGECH no pudo influir en la configuración de un rol de tipo profesional ni alterar la prevalencia de un rol de tipo técnico u operante. Esto, porque en el discurso de la AGECH las propuestas profesionalizantes fueron secundarias y, en cambio, fueron dominantes las de tipo sindicalista, funcionales al rol de tipo técnico, así como fueron dominantes en la AGECH las prácticas de índole sindical-reivindicativas por sobre las de carácter profesionalizador. Por último, aunque el discurso de esta organización hubiese sido de naturaleza profesionalizante, el carácter minoritario, marginal y contestatario que ella tuvo le impedían influir sobre el Estado en el proceso de asignación de rol o influir sobre los docentes mismos, a los cuales la AGECH convocaba en escasa cantidad.

3. El Colegio de Profesores democratizado y el rol docente, 1985-1990

La Ley de Asociaciones Gremiales de 1981 gatilló un proceso de crisis en el Colegio de Profesores. Por una parte, permitió el surgimiento de una organización gremial que, aunque minoritaria, rivalizó con el Colegio en la representación de los intereses del sector docente, como se vió en el apartado anterior. Por otra parte, terminó con el carácter obligatorio de su afiliación. Por último, porque obligó a que, en un plazo que la directiva del Colegio extendió abusivamente, tuviese que elegir democráticamente a sus dirigentes y con ello, llevó a cambiar su inserción en el escenario socio-político chileno.

En 1985, se realizaron por primera vez elecciones para que todos los afiliados al Colegio de Profesores pudieran participar en la designación de sus di-

¹⁴ PIIIE, *La Organización Social del Sector Docente. Problemas y Perspectivas*, Santiago, Chile, PIIIE Estudios, 1986; pp. 178 y 181.

rigentes nacionales, regionales y provinciales. El resultado favoreció mayoritariamente a los sectores opositores al régimen militar que, al interior del Colegio, habían exigido su democratización.

Durante más de dos años, coexistieron dos asociaciones gremiales en el magisterio: la AGECH y el Colegio de Profesores democratizado. Durante ese lapso se discutió el tema de la unidad entre ambas, dado el hecho objetivo que las dos entidades se definían en oposición al gobierno y en favor de la democracia.

Había entre ellas varias diferencias: 1. de representatividad, siendo el Colegio ampliamente mayoritario; 2. de naturaleza, en que el Colegio asumía un carácter más profesionalizante y la AGECH, más sindicalista; y 3. de tendencia política, en el Colegio había presencia del oficialismo de derecha y predominaba una alianza de centro e izquierda, mientras que en la AGECH predominaba la izquierda más extrema. El dilema se resolvió finalmente en términos de disolución de la AGECH e incorporación individual de sus miembros al Colegio, al cual muchos de ellos pertenecían desde antes¹⁵.

El carácter originalmente profesional del Colegio fue alterado en parte por el triunfo de los sectores opositores en su seno, por la incorporación de los ex-miembros de la AGECH y por la agravación de la situación laboral del magisterio entre los años 1982 y 1989.

En efecto, los hechos señalados contribuyeron a que se hiciera ambigua la naturaleza profesional del Colegio e incorporara elementos crecientes de sindicalismo al discurso y a las prácticas reales de la organización gremial. Al mismo tiempo, la propia definición profesionalizante experimenta evolución desde la concepción elitista y corporativa original a una que reconoce el carácter de servicio social de la profesión docente.

Así, en discurso del Presidente del Colegio de Profesores democratizado, al iniciar su gestión, se ordenan las demandas de esta entidad en los siguientes términos:

¹⁵ Una discusión académica sobre este tema se contiene en PIIE, *La Organización Social...* op. cit.



gio de Profesores elaboró y aprobó en 1987, para ser presentado al Gobierno¹⁸. La sola denominación de este proyecto referida a la "profesión docente" ya es indicativa de la tendencia profesionalizante que lo inspira. A lo largo del texto se identifica a los profesores o maestros con el término "profesionales de la educación."

* En el artículo 45 del proyecto de Estatuto, se lee que "los profesionales de la educación ...recibirán su formación académica y profesional en las Universidades."

El trabajo docente de aula es definido en el Estatuto como "una función profesional de nivel superior que consiste en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los procesos sistemáticos de enseñanza y en las actividades generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educativas... Incluye también la participación ...en la planificación y en la administración curricular de la unidad educativa, incluyendo sus relaciones con la comunidad, así como la participación directa, o a través de sus representantes en la gestión local, regional y nacional del sistema educativo." (artículo 4).

Las definiciones de las funciones de administración docente y técnico-pedagógicas, las ubican como de complementación o de apoyo, reforzando así en el proyecto de Estatuto la centralidad de la docencia de aula, en vez de su tradicional subordinación (artículos 5 y 6).

Lo anterior es consistente con el principio de autonomía que se explicita en el artículo 25 del proyecto: "...en el ejercicio de su desempeño profesional, las personas afectas a este Estatuto gozarán de autonomía para adaptar los programas de estudio, emplear las metodologías y las técnicas de evaluación que estimen apropiadas, y adoptar los textos y materiales didácticos adecuados a las características de sus alumnos y de su medio. La supervisión será ejercida como una función de estímulo y apoyo al personal docente para el mejor cumplimiento de sus tareas profesionales y para evitar que se restrinja la libertad, la iniciativa y la responsabilidad de los educadores."

¹⁸ Revista *El Pizarrón*, N° 46, Septiembre de 1987; reproducido de nuevo en el N° 52, Marzo-Abril de 1989.

Asimismo, el proyecto estatuye con fuerza la obligación y el derecho al perfeccionamiento profesional. Este es orientado a "elevar el grado de profesionalización de los educadores y, en particular, preferentemente se dirigirá a mejorar la capacidad de diagnóstico, planificación y evaluación de las prácticas educativas y a promover una modificación creativa de las mismas, mediante variadas actividades de aprendizaje, que impliquen una participación activa de los educadores tanto en el diseño de los programas de perfeccionamiento como en su desarrollo" (artículo 58).

Se afirma también el principio de la participación y se establece que "los Consejos de Profesores serán sistemáticamente consultados por los empleadores y por los directores o administradores educacionales y, en materias técnico-pedagógicas, sus acuerdos tendrán carácter obligatorio" (artículo 26). Además, se estipula que el profesorado "...participará individual o colectivamente en la generación de las políticas educacionales y en el estudio o elaboración de los objetivos, planes y programas de enseñanza" (artículo 27).

Por último, el proyecto afirma que "...el personal afecto al presente Estatuto está obligado a respetar las normas de comportamiento propias de la profesión docente, estipuladas en el Código de Ética del Colegio de Profesores y a aceptar los procedimientos disciplinarios establecidos para sancionar las infracciones correspondientes" (artículo 23).

En suma, el proyecto de Estatuto Docente defendido por el Colegio de Profesores asigna enfáticamente un rol profesional. Pero, el mismo tiempo y como efecto del peso de la tradición funcionaria y sindical reivindicativa, el Estatuto contempla también amplias disposiciones de orden laboral, entre las cuales sobresalen los mecanismos para asegurar estabilidad en el empleo, una carrera basada en escalafones en que se asciende por antigüedad, perfeccionamiento y méritos, y un sistema nacional de remuneraciones. Estas normas laborales podrían entenderse como base material para un desempeño profesional, pero también, como una reminiscencia de una inserción funcionaria congruente con un rol docente de tipo técnico.

Consistente con el carácter profesionalizante del discurso doctrinario del Colegio, se ha desarrollado también una práctica convergente: las actividades de su Instituto de Perfeccionamiento, que podrían entenderse como una respuesta supletoria a la insuficiencia del perfeccionamiento oficial, como una alternativa

a la orientación autoritaria o tecnocrática de éste o como servicio gratuito o semi-gratuito a los afiliados, en relación con el carácter pagado del perfeccionamiento oficial. Sin embargo, la propuesta de perfeccionamiento del Colegio está inspirada también en un discurso profesionalizador. Se postula así que el perfeccionamiento en el Colegio debe contribuir a que esta entidad pueda levantar una propuesta educativa y pedagógica de carácter democrático y apoyar prácticas pedagógicas basadas en formas autónomas y creativas de trabajo docente¹⁹.

El proyecto de Estatuto Docente del Colegio de Profesores fue presentado en 1987 a las autoridades de gobierno y no obtuvo respuesta positiva. Se convirtió así en parte importante del programa de demandas que desde la oposición social esgrimió el Colegio. El mismo proyecto fue presentado ante el gobierno democrático electo a fines de 1989. El presidente Patricio Aylwin se comprometió a proponer una ley de estatuto docente, teniendo a la vista el proyecto del Colegio.

En efecto, el proyecto de ley que establece un Estatuto de la Profesión Docente fue enviado en Octubre de 1990 por el gobierno al Congreso Nacional. Su sentido central es de contribuir a lograr calidad y equidad en la educación, mediante la profesionalización de la función docente. Gran parte de las normas de carácter profesional contenidas en el proyecto provienen del proyecto del Colegio. Con matices diversas, el proyecto gubernamental recoge las definiciones fundamentales contenidas en la propuesta gremial, en lo referente a las funciones profesionales de la educación, la formación y el perfeccionamiento y los principios de participación, autonomía y responsabilidad profesionales²⁰. De aprobarse en lo grueso el referido proyecto, se tendría que el Estado chileno asignará clara y oficialmente un rol docente de naturaleza profesional, a través de normas estatutarias y reglamentarias y mediante las consiguientes condiciones de empleo y de trabajo que allí se estipulan. La eficacia de las normas y condiciones propuestas puede ser discutible, pero ello no afecta la nitidez de la asignación de rol que hace el Estado.

En síntesis: el Colegio de Profesores democratizado, desde 1985, ha si-

¹⁹ Declaración del Departamento Nacional de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de Chile, *El Pizarrón*, N° 49, Junio-Julio de 1988.

²⁰ *El Mercurio*, Santiago, 18 de Octubre de 1990.

do ambiguo en su definición entre prácticas principalmente sindicales y políticas y un discurso que, en lo cotidiano, es de orden laboral reivindicativo y en lo doctrinario es de índole profesionalizante. También para él, como para la AGECH, ha sido difícil influir directamente sobre el rol asumido por sus miembros. Sin embargo ha contribuido a la configuración de un rol docente profesional a través de sus acciones de perfeccionamiento y principalmente a través de su propuesta de Estatuto de la Profesión Docente que, acogida por el gobierno, se convertirá en parte de la asignación estatal de rol docente.

4. El nuevo sindicalismo y el rol docente

Los años finales del régimen militar y el comienzo de la transición democrática enmarcan el surgimiento de un nuevo sindicalismo docente, que coexiste con la organización mayoritaria Colegio de Profesores.

Como ya se indicó, la legislación laboral aprobada en 1978 autorizaba la fundación de "sindicatos de empresa" en los establecimientos educacionales del área privada. De ellos, los de establecimientos sin subsidio estatal podían negociar colectivamente e incluso ir a la huelga. Así, en la década de los 80 se constituyeron sindicatos en muchos de los grandes colegios o escuelas pagadas, pero al representar este sector aproximadamente un 7% de la matrícula escolar, el número de profesores que lo componen es muy bajo y el sindicalismo allí constituido no alcanza a tener gravitación.

En los establecimientos particulares subvencionados por el Estado también se podía fundar sindicatos, pero éstos no podían negociar colectivamente, en virtud de una norma general que prohíbe la negociación y la huelga en toda empresa o servicio cuyo financiamiento sea mayoritariamente de origen público. Sin embargo, en 1989, el gobierno de Pinochet aprobó tardíamente una ley que hizo excepción con estos establecimientos y autorizó en ellos la negociación colectiva, a partir del año 1990.

Según estadísticas de la Dirección del Trabajo, aproximadamente 14.000 personas -no todas profesores, pues la ley habla de "trabajadores", concepto que incluye el personal no docente- están sindicalizadas en establecimientos escolares, lo que representaría en cifras gruesas un 8 a 10% de la fuerza laboral docente. Aunque esta proporción es baja, debe tenerse en cuenta que la ley que

autoriza la negociación es muy reciente y probablemente muchos grupos de profesores no se han percatado de la significación que hoy tiene la existencia de sindicatos.

En efecto, se trata de sindicatos legales. Es cierto que la legislación es poco equilibrada, es difícil constituir sindicatos y éstos tienen bajo poder negociador. Pero está en proceso una reforma de la legislación laboral que facilitará el desarrollo de un sindicalismo poderoso y mejorará los términos de la negociación colectiva en el sentido de un mayor equilibrio, en favor de los trabajadores.

Por otra parte, el propio proyecto de Estatuto de la Profesión Docente, al convertirse en ley, estimulará la negociación colectiva en el área de los establecimientos privados. El propio Colegio de Profesores ha apoyado la constitución de sindicatos, aunque con cierta cautela considerando que, en perspectiva, el sindicalismo legalizado tiene ventajas sobre el sindicalismo de hecho que ha practicado el Colegio. En consecuencia, es de prever un rápido desarrollo del movimiento sindical legal en la educación particular. A ello se puede sumar una acentuación de las prácticas sindicalistas del Colegio de Profesores para competir con el nuevo movimiento.

En consecuencia, más allá de la dictación del Estatuto, que estimulará una mayor profesionalización de los docentes, el surgimiento del nuevo sindicalismo puede reponer con fuerza la noción "trabajadores de la educación" y, eventualmente, dificultar la noción profesional, en favor de una permanencia del rol docente meramente técnico.

Conclusiones

Todo lo anterior lleva a la conclusión que el dilema entre el rol profesional y el rol técnico en la educación escolar chilena no está resuelto. Ambas tendencias seguirán coexistiendo y colisionando, sin que sea posible advertir la resolución final de la disyuntiva. En este sentido, el carácter de las organizaciones representativas de los educadores no es decisivo y no es unívoco, en lo referente a la asignación de rol docente.

Siguen existiendo asociaciones de tendencia profesional y organizaciones

sindicales de docentes y al interior de ellas hay ambigüedades respecto al rol que ellas asignan o proponen. En términos generales, ambos tipos de organizaciones tienden a combinar comportamientos sindical-reivindicativos y aspiraciones o discursos profesionalizantes.

Las prácticas sindicalistas que desarrollan las organizaciones, tienden a favorecer la permanencia del rol técnico, pero su discurso tiende a promover más bien el rol profesional. Al hacerlo, se inclinan por la vía indirecta de influir sobre la asignación de rol que imponga el Estado, antes que por obra directa de la propia organización en el rol asumido por los propios docentes.

VI Consideraciones finales

La articulación entre algunas de las condiciones del sistema y el rol docente

En los tres capítulos anteriores se han explorado las relaciones particulares entre tres tipos de condiciones provenientes del sistema y la asignación de un rol docente, de carácter solamente técnico o de carácter profesional, por parte del Estado chileno en el período 1973-1990. Así ocurrió sucesivamente con las condiciones de empleo y trabajo de los educadores, con su formación profesional y con las organizaciones gremiales o sindicales de los mismos, como modos o mecanismos de asignación de un rol docente.

En esta parte corresponde examinar las relaciones mutuas entre los tres referidos grupos de condiciones y entre el conjunto de ellos y la asignación estatal de rol.

Previamente, es preciso señalar que en el período señalado y particularmente desde fines de la década del 70, el Estado chileno opera en los tres ámbitos en referencia no sólo en términos de una voluntad política de configurar un determinado tipo de rol docente, a través de condiciones como las estudiadas y otras, sino también a través de una gran y principal opción: la de introducir en educación la lógica de mercado y la competitividad propia de la economía de empresa privada. De este modo, fue frecuente que en la adopción de determinadas normativas o cambios, se confundan los dos tipos de motivaciones: asignar directamente un cierto tipo de rol a los docentes y responder a la central estrategia privatizante.

Por otra parte, es posible que muchas de las decisiones de política pública-económica, laboral o educacional- no se hayan inspirado en una voluntad de modificar o afectar la conformación de un rol, pero en su puesta en práctica han afectado las condiciones del sistema en términos tales que han llevado a producir determinados efectos en el rol asumido por los docentes. Sin embargo, el rol asumido no ha sido objeto principal sino tangencial de esta investigación, la cual se centró, como ya se ha dicho, en el rol asignado por el Estado a los docentes.

1. Condiciones de empleo y organización de los docentes

Una de las asociaciones más claras que se pudo percibir en la investigación fue la que existe entre las condiciones de empleo y de trabajo, incluyendo las remuneraciones, y el carácter de las organizaciones propias de los docentes, con las correspondientes implicaciones sobre el tipo de rol asignado. Se trata de una asociación que podría denominarse "fundacional".

Las organizaciones de docentes y dentro de ellas principalmente las de tipo sindical, nacen como respuesta al carácter de las condiciones de empleo, a partir de la definición asalariada del trabajo docente. La modificación o el mejoramiento de dichas condiciones es, en términos generales y permanentes, la principal razón de ser de las organizaciones sindicales y una de las principales en las asociaciones de tipo profesional, cuando éstas se inscriben en un desempeño al interior de grandes sistemas institucionalizados, como el sistema escolar.

En el proceso estudiado, esta asociación se presenta claramente. Si bien la fundación del Colegio de Profesores fue fruto de una manifestación de voluntad política gubernamental, su incapacidad para reaccionar suficientemente frente a las graves modificaciones en el "status" laboral de los docentes terminó por ponerlo en crisis. Dichas modificaciones fueron el terreno abonado para el surgimiento de la AGECH y la reposición de la propuesta sindicalista tradicional, así como para la democratización del Colegio de Profesores y el desarrollo de tendencias sindicalistas en su seno. En el mismo sentido han obrado modificaciones más recientes, que han estimulado el crecimiento de nuevas organizaciones de tipo laboral y la generalización de la negociación colectiva, sea la legalizada entre trabajadores de la educación y los empleadores privados o la de fac-

to entre profesores del sector público y los administradores municipales y el gobierno democrático.

Por otra parte, la asociación entre condiciones de empleo y tipo de organización docente, que en última instancia, se ha presentado como asociación entre un trabajo asalariado con características proletarizantes y organizaciones con una definición dominante de tipo sindical/funcionaria a continuado favoreciendo o no oponiéndose a una asignación estatal de un rol técnico. Por el contrario, en los hechos, esta asociación aparece dificultando la asignación de un rol de carácter profesional.

2. Condiciones de empleo y formación de docentes

En esta investigación no pudo comprobarse la creencia generalizada que el desarrollo cuantitativo de la formación de docentes, tal como se ha configurado en el marco de los cambios recientes en la Educación Superior Chilena, ha producido un superávit de educadores en magnitudes tales que pueda explicar el deterioro del mercado de empleo. La rebaja o deterioro de las condiciones de empleo no alcanza a ser explicada por el ritmo de producción de nuevas promociones de docentes, aunque debe reconocerse que si hubiera escasez generalizada de educadores, las condiciones de empleo podrían mejorar en algún grado, especialmente en aquellos segmentos del sistema escolar que se mueven más directamente según las lógicas del libre mercado.

En cambio, se ha observado una asociación estrecha entre el deterioro de las condiciones de empleo sumado a las rebajas de los niveles salariales de los docentes, y la imagen pública de esta profesión u ocupación, que lleva a profundizar un proceso por el cual, los centros de formación de docentes son demandados por alumnos de bajos niveles de expectativas y particularmente deficiente preparación académica. Esto último, es una indeseable contribución a la baja calidad de la formación de los docentes.

A su turno, la deprimida calidad de la formación de docentes, explicada parcialmente por las deficiencias cognitivas de los estudiantes que a ella ingresan, crea condiciones que desfavorecen que sea asumido un rol de carácter profesional.

Además, aunque en el discurso del Estado y de las entidades de formación de docentes se exprese una voluntad de asignación de un rol de carácter profesional, en los hechos, la implementación de una política regida por la lógica del libre mercado, produce una estratificación de dos tipos. Por una parte, algunas instituciones de Educación Superior dan formación técnica eficiente que crea condiciones para la formación de más alto nivel (post-grado) como "expertos" y por otra parte, en otras Instituciones de Educación Superior entregan una formación de calidad deficiente en tanto "técnicos" que favorece a que el rol efectivamente asumido, sea de carácter técnico y, a veces incluso meramente operativo. En efecto, no es de extrañar que en Universidades y sobre todo, Institutos Profesionales, la orientación curricular que en ellas se operacionaliza y la calidad misma de los procesos formativos, se unen a la calidad de los estudiantes para dificultar el cumplimiento del discurso profesionalizante del Estado y de las instituciones formadoras.

3. Formación de docentes y organizaciones de educadores

Esta relación prácticamente no aparece configurada. Ni las instituciones formadoras de docentes se preocupan de relacionarse con las asociaciones de docentes, ni en el proceso de formación de éstos se anticipa que estas asociaciones existen, ni se examina su significado en el futuro ocupacional y, frecuentemente, ni siquiera se avizoran las condiciones de empleo a las que las organizaciones de tipo laboral están asociadas.

Por su parte, las entidades propias de los educadores no hacen de las condiciones de formación una cuestión importante de sus demandas. Una demostración del bajo grado de profesionalismo de las organizaciones es su omisión al respecto, ya que el control sobre las condiciones de acceso al dominio profesional es una de las características de la organización tradicional de una orden profesional. Lo anterior no excluye que episódicamente, en el discurso de las entidades, sindicales o gremiales se encuentren referencias críticas a la formación de educadores y se planteen algunas propuestas al respecto, sin que se hayan observado comportamientos prácticos destinados a sustentarlas ante el Estado o ante las propias entidades formadoras.

En síntesis: la exploración efectuada permite concluir en que hay fuertes indicios que por efecto de la configuración de tres tipos de condiciones impe-

rantes en el sistema social y educacional, se ha estado asignando en Chile a los docentes un rol puramente operativo, a lo sumo, uno de carácter técnico en vez de uno profesional.

De los tres tipos de condiciones exploradas, en las de empleo ha aparecido más fuerte y clara la voluntad estatal de asignación de un rol no profesional. En las condiciones de la formación de docentes no fue posible, en este estudio, encontrar en toda su posible dimensión y directamente la asignación estatal de rol, en tanto que en las condiciones organizacionales del gremio docente se encontró que, al parecer, el predominio de los comportamientos sindicalistas ha favorecido más la presencia de un rol operativo o técnico que uno profesional. Nuevos estudios podrán comprobar, especificar o corregir estas conclusiones provisionales.

Aquí se estudian algunas de las condiciones que desde el sistema social y desde el sistema educativo, asignan a los docentes un determinado tipo de rol. En particular, se describen dos importantes condiciones, entrelazadas entre sí: las políticas estatales respecto a las condiciones de empleo y trabajo, y el carácter de la organización sindical y profesional de los docentes, concluyendo en que, en vez de un efectivo rol profesional de los educadores, se ha favorecido un estrecho rol técnico.

pie

**Programa Interdisciplinario de
Investigaciones en Educación**

Brown Sur 150
Ñuñoa
Santiago, Chile