

Sol Serrano · Macarena Ponce de León  
Francisca Rengifo · Rodrigo Mayorga

(Editores)

---

# Historia de la educación en Chile (1810-2010)

Tomo III

Democracia, exclusión y crisis  
(1930-1964)

taurus



PROFESORES Y ESTADO:  
FORMACIÓN DOCENTE, CONDICIÓN  
FUNCIONARIA Y CONSOLIDACIÓN  
DEL GREMIO COMO ACTOR POLÍTICO  
(1930-1964)

Iván Núñez P.

El profesorado de los establecimientos escolares del sector estatal entre los años 1930 y 1964 es el objeto de análisis del siguiente capítulo. Los docentes, que ya se habían consolidado como actores sociales relevantes para 1930, se levantaron en los años posteriores como actores políticos cohesionados. Este empoderamiento del profesorado ocurrió, a su vez, en un contexto de progresiva expansión del sistema escolar chileno y, con ello, de la consolidación del Estado Docente, que durante el periodo debió afrontar la formación y provisión de profesores bajo una condición de permanente estrechez presupuestaria. Por su parte, los educadores motivaron un proceso de redefinición que conjugó los distintos ámbitos en que se desenvolvía el profesorado: la dimensión funcionaria, la profesional y la de actores políticos. Al Estado como empleador se le exigieron garantías y condiciones, situación que devino en un progresivo reconocimiento del profesorado organizado como interlocutor de peso ante el Estado, relación que osciló entre el diálogo y el conflicto.

Gracias a esta cohesión gremial, la nueva pedagogía, de base científica, había adquirido mayor legitimidad y se había incorporado a la normativa oficial. Pero los efectos combinados de la 'contrarreforma educativa' de 1929-30, de la crisis económico-social

de 1929-32 y de la inestabilidad política que siguió a la caída del régimen de Ibáñez, golpearon al magisterio y a las nuevas ideas educacionales. Los maestros partidarios de la reforma 'integral' de la educación fueron derrotados. La formación inicial docente se estrechó y enclaustró, y el conjunto del profesorado se vio afectado por la pérdida del impulso expansivo y la precarización del sistema escolar. En el marco de un Estado Docente más normativo que protector, el profesorado se orientó hacia su condición de funcionarios técnicos. En los hechos, todo pareció conspirar contra el profesionalismo tal como se le había entendido en el cambio de siglo.<sup>1</sup> La definición del profesor como funcionario fue dada desde el Estado; sin embargo también fue una búsqueda de los docentes, pues estos abogaron por alcanzar un status de funcionario público con las garantías y el reconocimiento del que gozaban otros funcionarios del Estado.

La definición del profesor como funcionario es clave y funciona como eje articulador para comprender su desarrollo en este periodo, tanto a nivel de grupo como a nivel individual. Es el nudo desde donde emanan las tensiones entre el profesorado y el Estado, y que, en parte, condujeron a la cohesión gremial del primero. En forma paralela a la definición como funcionarios hubo una demanda desde el profesorado por la profesionalización, es decir, del reconocimiento estatal de su status como profesional, aunque esa búsqueda fue poco exitosa y evidenció las dificultades del sistema escolar en expansión bajo un contexto permanente de escasez presupuestaria. La demanda de profesores implicó centrar la mirada en la formación de estos y, en menor medida, en su especialización. Hubo además dificultades para asegurar la idoneidad

<sup>1</sup> Una revisión sobre esta temática en Chile disponible en: Núñez, *Reformas educacionales e identidad de los docentes*, op. cit., pp. 207-245. Un comprensivo abordaje internacional de los rasgos constitutivos del profesionalismo docente hacia fines del siglo recién pasado se encuentra en: Carlos M. García, «Constantes y desafíos actuales de la profesión docente», *Revista de Educación*, n.º 306, enero-abril de 1995, pp. 205-242 [Número monográfico «La profesión docente»]; véase también el número monográfico sobre profesión docente de la *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 25, enero-abril de 2001.

de todos los educadores y su formación fue diversa pese a los intentos de regulación.

#### 1. FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE: LOS INTENTOS DE PROFESIONALIZACIÓN Y ACONDICIONAMIENTO DE FUNCIONARIOS PÚBLICOS

Entre las décadas del treinta y del sesenta se puede identificar una progresiva ampliación de las instancias de formación docente y la existencia de oportunidades de perfeccionamiento, principalmente para los profesores primarios. Es importante destacar que este proceso de formación docente se llevó a cabo en una fase de expansión del sistema escolar chileno. Ello implicó una creciente demanda de profesores ante lo que el Estado respondió con dificultades, lo que perjudicó la intención de profesionalización del profesorado. Aun cuando el proceso de formación de profesores se amplió y diversificó, persistieron durante el periodo tendencias que llevaban largo tiempo instaladas en el sistema, como la obtención de títulos sin completar los estudios requeridos, la acomodación de condiciones para acceder al título de profesor e incluso el ejercicio de la profesión sin el título correspondiente. Si bien por todo ello la profesionalización fue un proceso truncado, se avanzó en la diversificación de las instituciones formadoras y se consolidó la condición de funcionarios públicos de los docentes.

#### *Formación*

El inicio del periodo encontró al profesorado en condiciones de trabajo fuertes y detalladamente regladas en el sentido funcionario, especialmente en educación primaria,<sup>2</sup> combinadas con una

<sup>2</sup> Reglamento General de Escuelas Primarias en decreto n.º 3060, del 6 de agosto de 1929, en Ricardo Donoso, *Recopilación de Leyes, Decretos y Reglamentos relativos a la enseñanza pública*. Santiago: Imprenta de la Dirección de Prisiones, 1937;

agudización del desmedro económico del gremio, acentuado por los efectos de la crisis económica que estalló en 1929. Sin embargo, en la educación elemental la escasez de maestros titulados siguió obligando al sistema nombrar 'interinos' y 'propietarios', de modo que en 1930 los titulados no alcanzaban a los dos tercios del total de maestros<sup>3</sup>. Iniciando los años treinta, la idoneidad y preparación del profesorado era insuficiente. Darío Salas lo retrataba de la siguiente forma:

Aún en Chile, en donde la Escuela Normal es una institución casi centenaria, y en donde la escuela formadora del profesorado de segunda enseñanza lleva más de cuarenta años de existencia, carece todavía de los títulos que en el país acreditan oficialmente preparación especial para la docencia en las ramas respectivas, alrededor de un 33 por ciento del personal de la educación primaria y no menos de un 28 por ciento de la secundaria.<sup>4</sup>

La formación inicial de docentes para la educación primaria, que hasta 1928 se impartía en quince escuelas normales fiscales —y dos particulares—, se concentró en seis normales fiscales —dos de hombres y cuatro de mujeres—.<sup>5</sup> En este momento apareció

Reglamento de Medidas Disciplinarias, según decreto n.º 796bis, del 6 de abril de 1929, en: Ricardo Donoso, *op. cit.*, pp. 212-215; Ley n.º 5291, del 22 de noviembre de 1929, sobre Educación Primaria Obligatoria; Reglamento de Escalafón, Ingreso al servicio, calificaciones y ascensos del personal de educación primaria y normal, según Decreto n.º 1992, de 31 de mayo de 1929, en: Ricardo Donoso, *op. cit.*; Reglamento de Inspección de Educación Primaria, según decreto n.º 4669, de 23 de agosto de 1930 (este último Reglamento, especialmente en lo que atañía a los inspectores locales, tenía especial impacto en el desempeño de los directores y profesores de aula a través de las 31 atribuciones u obligaciones que se les asignaba en el artículo n.º 21 del Reglamento), en: Donoso, Ricardo, *op. cit.*, pp. 581-589.

<sup>3</sup> Serrano, Ponce de León, y Rengifo (eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, tomo II, *op. cit.*, p. 254, gráfico 7.2.

<sup>4</sup> Darío Salas, «Formación del profesorado». En: *Segunda Conferencia Interamericana de Educación*. Tomo II, Temas Oficiales. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1934, p. 217.

<sup>5</sup> Decreto n.º 332, de 14 de febrero de 1928, refrendado por el decreto n.º 5857, del 17 de diciembre de 1928, Organización de las Escuelas Normales; y artículo 33 del Decreto con Fuerza de Ley, n.º 5.100, de 13 de noviembre de 1929, Ley de Enseñanza Normal, en: <www.leychile.cl>.

por primera vez la distinción entre escuelas normales rurales y urbanas<sup>6</sup> que explican la creación de una Escuela Normal Rural de Mujeres en Ancud, en 1930,<sup>7</sup> y la reapertura de la Escuela Normal Rural de Hombres de Copiapó, en 1936. Inmediatamente antes de iniciarse el periodo, el gobierno de Ibáñez había dispuesto que las escuelas normales pasaran a la dependencia de la Universidad de Chile. La Ley de Enseñanza Normal estipuló que el jefe de esta rama sería el rector de dicha universidad, aunque habría además un inspector general de la enseñanza normal, a cargo de su dirección técnica y administrativa inmediata. En un decreto posterior, junto con precisarse los términos de este nuevo arreglo institucional, se señalaba además:

- 1° Que desde el punto de vista social y pedagógico urge elevar la preparación y prestigio del profesorado de educación primaria;
- 2° Que esta preparación debe ser universitaria sobre la base de una cultura general equivalente a la enseñanza secundaria completa, como ocurre en los países europeos más avanzados en materias educacionales;
- 3° Que hay interés nacional, no solo en levantar la cultura general del maestro primario, sino también en evitar una diferenciación inconveniente entre el profesorado secundario y el primario; y

<sup>6</sup> La Ley de Enseñanza Normal asignó como urbanas a: Escuela Normal de Mujeres de La Serena, José a. Niñez, Escuela n.º 1 y n.º 2 de Mujeres de Santiago. A su vez asignó como rurales los siguientes establecimientos: Escuela Normal de Hombres de Chillán, y de mujeres de Angol. Aunque todas las escuelas se situaron en ciudades, el carácter de rural quedó marcado porque reclutaban sus alumnos entre los egresados de las escuelas primarias de provincias agrícolas y al titularse debían servir obligadamente durante al menos cinco años en escuelas rurales de dichas provincias, en tanto que las urbanas sólo recibían alumnos egresados de tercer año de secundaria que al titularse debían desempeñarse obligatoriamente durante al menos siete años en escuelas urbanas o rurales. Las diferencias curriculares entre ambos tipos de escuelas han sido estudiadas por C. Cox, y J. Gysling, *La formación de profesores en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE, 1990, pp. 71-73, quienes hallaron que no había una distinción acentuada entre la formación en normales urbanas y normales rurales.

<sup>7</sup> Decreto n.º 3.123, de 31 de mayo de 1930.

4° Que para estos fines se hace de imprescindible necesidad y urgencia, colocar las instituciones encargadas de la formación de todo el profesorado nacional bajo un mismo control técnico y directivo superior que debe ser, sin duda alguna, el de la Universidad de Chile.<sup>8</sup>

Esta decisión niveladora era un eco tardío de una demanda de los maestros primarios reformistas, que en 1928 habían logrado acuerdo oficial respecto a la formación unificada de profesores y a su elevación de nivel por las mismas razones profesionalizantes que ahora se aprobaban.

En el ámbito secundario, la formación inicial de docentes se insertaba en torno a la Universidad de Chile. Dado el marco institucional, la formación de docentes secundarios se impartía bajo la responsabilidad de la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación que, como las otras facultades, podía albergar 'escuelas profesionales' e 'institutos de investigación'. Después de largos estudios y anteproyectos, se aprobó en 1934 una reforma que contemplaba la creación de tres entidades dependientes de dicha facultad: el Instituto Superior de Humanidades, el Instituto de Educación Física y Técnica, y el Instituto Pedagógico. Existía, sin embargo, una tensión entre dar preferencia a las necesidades de la formación pedagógica de los profesores secundarios, o a la demanda de fortalecer el desarrollo de la investigación científica y el cultivo de distintas disciplinas culturales.<sup>9</sup>

Los futuros profesores secundarios debían cumplir sus tres años iniciales de estudios en alguna disciplina en los primeros institutos y posteriormente recibir la formación profesional en el Instituto Pedagógico. Así, este era el único habilitado para otorgar el título de profesor de Estado, que permitía servir en la enseñanza secundaria. Cabe notar que la normativa universitaria utilizaba el

concepto 'profesional' para referirse a los estudios ofrecidos en la Universidad de Chile o sus escuelas.

Este escenario reducido de instancias de formación experimentó cambios en la década del cuarenta, cuando se produjo cierta diversificación institucional. Así, la matrícula de las escuelas normales, fiscales y particulares, se elevó desde 1.019 estudiantes en 1939, a 2.898 en 1951; esto es, más rápidamente que el incremento de la matrícula de toda la enseñanza primaria, que fue de 584.949 a 779.050.<sup>10</sup>

Aunque algunas escuelas normales femeninas del Estado formaban profesoras primarias con mención en educación parvularia, también llamadas *kindergarterinas*,<sup>11</sup> en 1944 se estableció en la Universidad de Chile la carrera de educadoras de párvulos, con alumnas provenientes de la educación secundaria. Sus primeros años de existencia, bajo la dirección de Amanda Labarca, enfrentaron mucha precariedad. Sin embargo, en 1946, la carrera pasó desde la dependencia de la Rectoría a la de la Facultad de Filosofía y Educación, se exigió la licencia secundaria como requisito de ingreso y gradualmente se consolidó como un modelo universitario de formación de profesoras de educación inicial, que compitió con el modelo de normalistas especializadas en párvulo.<sup>12</sup>

Para la educación primaria se fundaron más escuelas normales en estos años: en 1942 la Escuela Rural Experimental de Mujeres de Talca; en 1943 la Normal rural Experimental de Hombres de Victoria; en 1945 la Normal Urbana Mixta de Antofagasta, y en 1950 la Normal Urbana de Hombres de Viña del Mar. Resulta de particular interés que algunas de estas escuelas hayan nacido con la condición 'experimental', en paralelismo o imitación de las redes de escuelas primarias experimentales y los liceos de la

<sup>8</sup> Considerandos del Decreto n.º 5.103, de 13 de noviembre de 1929.

<sup>9</sup> Véase: R. Mellafey y M.T. González, *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981)*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, 2007, pp. 130-140 y 150-154; También: Darío Salas, *op. cit.*, pp. 226-229.

<sup>10</sup> Guillermo Briones y otros, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, vol. 2, 1984, pp. 557 y 578.

<sup>11</sup> Las Escuelas Normales que mantuvieron cursos de formación de profesoras parvularias fueron las de La Serena, la n.º 2 de Santiago, y la de Angol.

<sup>12</sup> Mellafey González, *op. cit.*, p. 165. Ver también: Fredy Soto Roa, *Historia de la educación chilena*. Santiago: Universidad Central de Chile, 2013, p. 426.

misma denominación, que se habían creado con anterioridad o que se desarrollaban en mayor escala en las décadas de 1940 y 1950. También se fundaron escuelas normales particulares —la de Santa Cruz de Villarrica en 1936— y los cursos normales de la Universidad de Concepción, que se reabrieron en 1940.

Junto con la moderada diversificación institucional de las escuelas normales, se produjo un giro en la orientación y los contenidos de la formación de los maestros y maestras primarias. Según lo plantean Cox y Gysling,<sup>13</sup> citando un trabajo de 1942 de Gertrudis Muñoz,<sup>14</sup> en el currículum prácticamente se difuminó la distinción entre los estudios para el desempeño en escuelas urbanas o en escuelas rurales. Por otra parte, se tendió a equiparar la formación normalista con la formación impartida en los liceos, elevando su duración a seis años posprimarios, y fortaleciendo el área de formación general para conectar mejor a los futuros docentes con 'el saber' constitutivo de las profesiones. Tras esto había una aspiración a elevar el status del magisterio primario en la sociedad.

En la formación de profesores para la educación media, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile vivió reformas de diversa envergadura y permanencia. La de 1944 fue una de las más significativas, pues junto con cambiar su nombre a Facultad de Filosofía y Educación, se suprimió el Instituto Superior de Humanidades y sus funciones se traspasaron al Instituto Pedagógico y al Instituto de Educación Física; se estatuyeron los llamados 'cursos de facultad' —como el de especialistas en educación y el de psicología— y se crearon o fortalecieron diversos institutos de investigación como los de Psicología, Sociología, Investigaciones Histórico-Culturales, Folklore y otros.

En la misma Universidad de Chile, se estableció en 1948 el Instituto Pedagógico de Valparaíso. Las primeras carreras que impartió fueron las pedagogías en Castellano, Francés e Inglés.

<sup>13</sup> Cox y Gysling, *op. cit.*, pp. 77-81.

<sup>14</sup> Gertrudis Muñoz de Ebensperger, «El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile», *Anales de la Universidad de Chile*, n.º. 45-46, p. 166.

En 1944 se fundó el Instituto Pedagógico Técnico, inicialmente dependiente del Ministerio de Educación, y orientado a formar profesores para la enseñanza técnico-profesional, que más tarde pasaría a la égida de la Universidad Técnica del Estado.<sup>15</sup> En 1943 se creó la Escuela de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica de Chile. Al poco tiempo, se transformó en Facultad de Filosofía y Educación, y la referida escuela pasó a denominarse 'de Educación'.<sup>16</sup> Por su parte, la Universidad de Concepción, en su Escuela de Pedagogía, creó cursos de formación de profesores secundarios desde 1930, con títulos de Profesor de Estado en Francés, Inglés o Castellano, entregados por la Universidad de Chile.<sup>17</sup> En un semiescondido acápite de una ley sobre plantas y mejoramiento salarial del personal de la educación pública, se aprobó una disposición que reconocía los estudios y títulos de centros de formación docente particulares reconocidos por ley, los cuales serían equivalentes a los del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, con lo cual este perdía su carácter modélico y su virtual monopolio sobre la formación o titulación de profesores de enseñanza media.<sup>18</sup>

Pese a la diversificación de instancias formadoras para secundarios persistió su escasez. Una ilustración de este problema se encuentra en estudios y opiniones publicadas en la *Revista de Educación* entre los años 1947 y 1958. En 1947, el director general de educación secundaria escribía al ministro de Educación sobre el problema de la escasez de Profesores de Estado formados en el Instituto Pedagógico. Entre las soluciones planteadas, solicitaba que al estudiante del pedagógico se le considerase desde un principio como incorporado 'al servicio' de modo que se le reconociesen los años de estudio como 'tiempo servido' a la administración pública. Enfatizaba que «esta medida obedecería a la circunstancia

<sup>15</sup> Véase: Soti, Fredy, *op. cit.*, p. 424.

<sup>16</sup> Ricardo Krebs *et al.*, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 1988-1998*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 1994. En: Soto, F., *op. cit.*, p. 421.

<sup>17</sup> Véase: Soti, Fredy, *op. cit.*, p. 421.

<sup>18</sup> Artículo 11 de la ley n.º. 9.320, del 17 de febrero de 1949, en <www.leychile.cl>.

de que la función de profesor no es una carrera liberal, sino un servicio público». <sup>19</sup> Con esa petición el director de la rama de secundaria evidenciaba la necesidad de estimular a los estudiantes para profesores secundarios a la vez que remarcaba el status de profesor como funcionario público. La intención de estimular el trabajo en educación pública y de otorgarle con ello el status de funcionario, da cuenta de la necesidad de ofrecer al profesorado garantías y motivaciones para ejercer un trabajo que parecía no tenerlas.

En 1947, se publicó en la *Revista de Educación* un estudio estadístico que señalaba que menos de la mitad de los egresados de una generación de estudios en el Pedagógico obtenía su título, y que demoraban más años que los establecidos. Con mucha alarma, dicho estudio destacaba la escasez de estudiantes varones y añadía que el Instituto Pedagógico parecía más un «establecimiento de señoritas». <sup>20</sup> Por último, señalaba que el 'problema' se originaba en la falta de motivación que existía para el ejercicio de la profesión.

«Para nadie es desconocido», señalaba, «el hecho de que tanto el desinterés por seguir la carrera del magisterio, como su escasez, se deben única y exclusivamente a su mísera remuneración. Elévese el sueldo del profesorado al nivel que le corresponde según sus estudios y responsabilidades. Establézcase una diferencia entre el sueldo de los profesores titulados y el de los egresados, también entre el sueldo de estos y el de los que son únicamente aficionados». <sup>21</sup>

Subyacía entonces, al problema de escasez de profesores, la necesidad de mejores condiciones laborales y claridad en su categoría de funcionarios del Estado.

En la década del cincuenta se avanzó en la diversificación y expansión territorial de las instituciones formadoras de docentes,

<sup>19</sup> *Revista Educación*, año 7, n.º 42, abril de 1947, p. 122. Señala además que se realizó un estudio encargado entre otros a la señora Irma Salas quien además sugirió para estos efectos «proveer la sindicalización del magisterio y acelerar la creación de la escuela Única de Educación».

<sup>20</sup> Amalia Espinoza, Memoria para optar al grado de Licenciatura en Filosofía con mención en Matemáticas y Física, 1944, publicado en *Revista Educación*, año 7, n.º 44, 1947, p. 214.

<sup>21</sup> Ídem.

pero persistió el déficit de personal —principalmente de profesores titulados— no tanto por la incapacidad de dichas instituciones para proveerlos, sino por la deserción temprana de quienes cursaban dichos estudios. No se fundaron nuevas escuelas normales estatales sino que se intentó hacer más 'productivas' o eficientes a las que existían mediante varios mecanismos. Uno de ellos fue la paulatina o parcial adopción del régimen de 'externado', en el caso de las escuelas recientemente fundadas, pues este representaba menos carga para el fisco. Otro mecanismo fue la tendencia a reemplazar el tradicional reclutamiento de alumnos egresados de sexto año primario por alumnos licenciados de humanidades, los cuales cursarían solo dos años en vez de los seis de la normal tradicional; a su vez significaba ahorro presupuestario. Al terminar el periodo, en diciembre de 1959, de los 3.586 estudiantes seleccionados para ingresar a las escuelas normales estatales, 2.425 entraron al primer año de estas, mientras que los otros 1.161 (un 32,4 por ciento del total de admitidos para 1960), eran licenciados en Humanidades que ingresaron al quinto año de la enseñanza normal. <sup>22</sup> Asimismo, se fundaron nuevas normales particulares, como la Normal Urbana de Mujeres Santa María y la de hombres Maximiano Errázuriz, ambas bajo la tutela de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica desde 1952.

Mediante las estrategias señaladas, la matrícula de las escuelas normales, fiscales y particulares, logró crecer al mismo tiempo que la matrícula del conjunto de la enseñanza primaria, que se elevó solo de 779.059 estudiantes a 1.162.600, en los mismos años. <sup>23</sup> El ritmo de expansión de la oferta de formación de maestros primarios, sin embargo, no alcanzaba a cubrir la demanda de profesores titulados. Una razón probable era la deserción de normalistas, sea hacia otras ocupaciones ajenas a la educación, sea por una migración hacia otras ramas del sistema escolar en donde se les requería: en el primer ciclo de la secundaria o en el primer grado de la técnico-profesional.

<sup>22</sup> *Año Pedagógico 1959*. Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Educación, p. 31.

<sup>23</sup> G. Briones et al., *op. cit.*, pp. 557 y 578.

Para la educación secundaria, la Universidad Austral fundó en 1954 carreras de Pedagogía en Valdivia; y en 1958 pasaron a depender de la Universidad Católica del Norte —en Antofagasta— carreras de Pedagogía que hasta entonces estaban bajo la tuición de la Universidad Católica de Valparaíso. La Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, que albergaba al Instituto Pedagógico y al Instituto de Educación Física, consolidó la reestructuración institucional iniciada en la década anterior. En un contexto general de avance, modernización y desarrollo que impactaba sobre la educación, dicha facultad debatió y promovió iniciativas de reforma. El nudo central de la consecuente controversia y de sus ensayos eran dos tendencias en desarrollo divergentes, y que parecían no contenerse en la institucionalidad de la facultad. Por un lado el incremento de la diversidad y matrícula en las carreras pedagógicas y la necesidad que ellas y la Universidad participaran en los esfuerzos de mejoramiento del sistema escolar. Por otro, la ampliación y desarrollo de centros e institutos de investigación en múltiples disciplinas, que se albergaban en el Campus Macul, nueva localización de la Facultad. Con todo, formación de profesores y desarrollo científico y cultural convivieron. En diversas formas, los académicos comprometidos con sus campos científicos y culturales parecen haber permeado la formación inicial de docentes, particularmente en las competencias disciplinarias de los futuros egresados de las carreras pedagógicas de la Universidad de Chile, en una medida que no ocurrió en otras instituciones de formación docente.

En contraste con lo anterior, la Universidad de Chile había perdido su situación casi monopólica en la formación de profesores secundarios. Pero en esa misma casa de estudios se instalaron nuevos dispositivos descentrados de formación de profesores, como el ya mencionado Instituto Pedagógico de Valparaíso y el Instituto Pedagógico de Antofagasta, que fue parte del Centro Universitario de la Zona Norte —dependiente de la rectoría de la Universidad—. <sup>24</sup> Esta tendencia se reforzaría a partir de 1960,

<sup>24</sup> *Año Pedagógico 1959, op. cit.*, p. 73.

con la fundación de los Colegios Regionales de la Universidad de Chile, en ciudades como La Serena, Chillán, Temuco y Osorno, cuya principal oferta serían carreras de pedagogía para la educación primaria o secundaria.

Para la educación técnico-profesional, el Instituto Pedagógico Técnico, que en 1947 se había traspasado desde el Ministerio de Educación a la naciente Universidad Técnica del Estado, vio consolidada su inserción universitaria cuando se aprobó legalmente el Estatuto Orgánico de dicha casa de estudios en 1952. A este podían acceder egresados de la enseñanza comercial, de la enseñanza técnica femenina, de la enseñanza industrial y licenciados de la enseñanza secundaria, los cuales podían seguir carreras de formación de profesores de Contabilidad y práctica comercial; Castellano y taquigrafía; Publicidad, dibujo, caligrafía y dactilografía; Historia y geografía económicas; Inglés; Química y mercilogía; y Matemáticas, física y estadística. <sup>25</sup> Sin embargo, esta nueva institución no cubría las variadas necesidades de personal de enseñanza en los ramos técnicos, especialmente en las modalidades industrial y agrícola.

### *Perfeccionamiento*

Para la década del treinta el perfeccionamiento solo existió formal y sistemáticamente en beneficio de los docentes de primaria. Más que corresponder a la idea actual de perfeccionamiento, entendido como 'formación continua', estuvo orientado principalmente en capacitar para la obtención del título de profesor a quienes ejercían sin poseerlo y al cumplimiento de requisitos de ascenso en la carrera funcionaria de los maestros. Para el último se necesitó de una nueva institucionalidad. En efecto, en 1933 se fundó la sección superior de la Escuela Normal José Abelardo Núñez, como organismo de formación del personal directivo, con

<sup>25</sup> *Ibid.* p. 65.

el objetivo de constituirse en 'centro pensante' en el que convivirían las vertientes norteamericana y europea de la pedagogía liberal progresista laica. El decreto que lo creó no empleó el concepto «profesión», sino que planteó que se esperaba de los maestros primarios la comprensión de las finalidades de su «misión» y el dominio de «métodos y técnicas» que aconsejaba la pedagogía moderna.<sup>26</sup>

Más allá de sus objetivos docentes, la Escuela Normal Superior debía realizar investigaciones científicas. Los planes de estudio de la gran mayoría de los cursos de formación y perfeccionamiento incluían una importante proporción horaria para seminarios temáticos. En el caso de la formación de profesores para las escuelas normales, se exigía el requisito formal de la aprobación de una tesis de grado.<sup>27</sup> En la organización y desarrollo de la sección superior de la Escuela Normal José Abelardo Núñez, participaron en el periodo diversos profesores con formación especializada en el exterior como Moisés Mussa, Martín Bunster, Aída Parada, Leopoldo Seguel,<sup>28</sup> entre otros. Todo lo anterior tendía a considerar a dicha Sección como una suerte de entidad similar a una universidad focalizada en el campo de la educación, aunque sin mayor vinculación institucional con los organismos propiamente universitarios ligados al mismo campo.

Respecto al perfeccionamiento de profesores de la educación secundaria, no se tienen indicios de su existencia en el periodo, posiblemente debido a la confianza en la fortaleza de la formación inicial universitaria. La prolífica actividad de escuelas de temporada de la Universidad de Chile, realizadas en Santiago y en provincias, incluía cursos de directo interés para los docentes de liceos,

<sup>26</sup> Decreto n.º 515, de 16 de marzo de 1933, que dispone que la Escuela Normal José Abelardo Núñez tendrá el carácter de Escuela Normal Superior. El Decreto n.º 1679, del 2 de junio de 1933 aprobó la organización de dicho establecimiento en dos secciones, una de enseñanza normal común y otra sección de enseñanza normal superior.

<sup>27</sup> Decreto n.º 1679, del 2 de junio de 1933, arts. 65 y 80.

<sup>28</sup> Los cuatro tenían en común haber hecho estudios de Maestría en el Teacher's College de la Universidad de Columbia.

considerando que parte importante de quienes profesaban en estos cursos eran docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Como se revisa más adelante, la década del cuarenta trajo consigo regulaciones al trabajo docente, y ello implicó avances en las instancias de perfeccionamiento que demandaban los maestros. Donde esto se observa con más fuerza es en el primer Estatuto de la Carrera Profesional de los funcionarios dependientes de las Direcciones Generales del Ministerio de Educación Pública —primaria y normal secundaria y profesional— de 1949.<sup>29</sup> En este se dispuso la obligación de las autoridades educacionales de «proveer medios regulares y permanentes de perfeccionamiento del personal», y la obligación de este de participar en el perfeccionamiento que el Ministerio dispusiese.<sup>30</sup> Pero en el mismo estatuto se estableció que la Escuela Normal Superior sería la responsable de organizar el perfeccionamiento de los docentes de la rama primaria, mientras que para las otras dos ramas se estipulaba que sus respectivas Direcciones Generales «utilizarán las instituciones y servicios fiscales que convenga».<sup>31</sup> De este modo se consolidó legalmente una situación que, en los hechos, significaba desatención de las direcciones de educación secundaria y técnico profesional al perfeccionamiento de los docentes de sus áreas.

Así, en las ramas secundaria y técnico-profesional se mantuvo la ausencia de una política, una institucionalidad y acciones sostenidas en el ámbito del perfeccionamiento o formación continua de profesores. En la educación primaria, en cambio, se desarrolló el perfeccionamiento, pero no como oferta abierta a la libre elección de los maestros, sino como una destinada a proveer requisitos de ascenso en la carrera funcionaria, incluyendo así cursos dirigidos a profesores en servicio carentes de formación normalista o 'interinos' para obtener la propiedad del cargo que servían;

<sup>29</sup> Decreto n.º 4129, publicado en el *Diario Oficial* de 23 de agosto de 1949, dictado según lo dispuesto en la Ley n.º 9.320, del 17 de febrero de 1949, en <www.leychile.cl>.

<sup>30</sup> Artículo 72 del decreto n.º 4.129, de 1949.

<sup>31</sup> Artículo 74° del decreto n.º 4.129, de 1949.

y cursos para obtener nombramientos de directores de escuela, de inspectores escolares o de profesores de escuelas experimentales, o de normales. Para finales del periodo se puede observar cierto cambio respecto a la oferta de cursos de perfeccionamiento para los profesores primarios: por una parte se continuaron los cursos regulares para satisfacer requisitos de la carrera estatuida —Cursos Oficiales de Formación Profesional—, ofrecidos por la sección superior de la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Sin embargo, durante el año escolar de 1959 se ofrecieron también setenta y cuatro «cursos libres de perfeccionamiento» impartidos por el instituto *ad hoc* dependiente de la Normal José Abelardo Núñez: en estos, se atendieron 1.590 profesores-estudiantes, en ocho cursos de cultura profesional, un curso de idiomas, dieciséis cursos de cultura artística, treinta y cuatro cursos de cultura técnica, diez cursos de educación física y cinco cursos de extensión cultural. En la temporada de verano del mismo año se impartieron cursos 'reglamentarios'<sup>32</sup> y 'cursos libres'.<sup>33</sup> Con lo anterior se manifestaba la intención de avanzar en la profesionalización del profesorado mediante los cursos de perfeccionamiento libres al mismo tiempo que se mantenía la línea 'fuerte' de cursos de perfeccionamiento pos de la regulación y carrera funcionaria de los docentes.

Considerando que el perfeccionamiento se entendió principalmente en virtud de la obtención del título de profesor, y en función de avanzar en la carrera funcionaria, vemos la siguiente situación profesional del profesorado primario a fines periodo:

<sup>32</sup> Entre estos se encontraban cursos para que profesores interinos obtuvieran «la propiedad del cargo» y cursos para que profesores 'propietarios' obtuvieran el título de Normalista, con una matrícula total de 624 profesores-alumnos. *Año Pedagógico 1959, op. cit.*, pp. 33-34.

<sup>33</sup> A estos asistieron 1.045 profesores-alumnos, pero contabilizado los distintos cursos que tomaron los participantes se llegaba a la cifra 7.947 alumnos-cursos. *Año Pedagógico 1959, op. cit.*, pp. 33-34.

Tabla n°. 1  
PROFESORADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO, SEGÚN  
ANTECEDENTES PROFESIONALES

(Año 1959\*)

Normalistas titulados	10.877	50,7 %
Licenciados**	6.050	28,2 %
Propietarios	2.569	12,0 %
Interinos	351	1,7 %
Educadoras de Párvulos***	658	3,0 %
Profesores especiales****	955	4,4 %
Totales	21.460	100 %

\* *Año Pedagógico 1959, op. cit.*, p. 32.

\*\* Estudios completos en escuela normal, faltando año de práctica y Memoria de Título.

\*\*\* Estudios en la Escuela de Educadoras de Párvulos de la U. de Chile.

\*\*\*\* Profesores que atendían niños en escuelas diferenciales.

Respecto al perfeccionamiento para los profesores de la educación secundaria, en un balance hecho a fines del periodo, el director general de educación secundaria exponía que su entidad:

[...] se ha preocupado con decidido empeño del perfeccionamiento de los profesores, del personal administrativo y de servicio, en el deseo de mantener la enseñanza secundaria en un plano de eficiencia. Con este fin, se realizan desde 1952 Cursos de Perfeccionamiento en los que ha tenido una activa participación la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Estos cursos han atendido preferentemente la capacitación del profesor en las nuevas modalidades de enseñanza introducidas en la Reforma de 1953. No se han descuidado en ellos, como será fácil comprender, el estudio de las disciplinas científicas, culturales y pedagógicas indispensables en la formación de un maestro idóneo.<sup>34</sup>

El citado artículo no incluía datos específicos sobre la cobertura y contenidos de la oferta referida. Solo hay indicios de cursos ofrecidos desde la sección de experimentación de la dirección de la rama,

<sup>34</sup> Miguel Ángel Vega, «Estado actual de la educación secundaria chilena», *Anales de la Universidad de Chile*, n°. 114, abril-junio de 1959, p. 90.

preferentemente para los profesores de los liceos dependientes de ella. Uno de los pocos casos de acciones de perfeccionamiento abierto a la generalidad de los profesores de esta rama, fue una iniciativa de la Dirección de Educación Secundaria en colaboración con el Departamento de Extensión de la Universidad de Chile, que ofreció en Santiago y después en Valparaíso cursos como: Interpretación de los programas de química, Conceptos modernos de física, Curso para profesores jefes, Impostación de la voz, y Ayudas audiovisuales en la enseñanza. Una escuela de invierno ofreció un curso para profesores jefes y otro de didáctica general.<sup>35</sup> Con todo, se observaba una carencia de oferta de perfeccionamiento para los profesores de educación media, contrastable con las relativamente mayores oportunidades para los de educación primaria.

Se puede dimensionar el efecto de la formación y perfeccionamiento de profesores de la educación secundaria para fines de la década del cincuenta, mediante los datos que entregaba el citado artículo del Director General de la rama, con lo cuales se ha elaborado la siguiente tabla:

Tabla n.º 2  
PROFESORES SECUNDARIOS FISCALES DEL PAÍS SEGÚN  
SUS ANTECEDENTES PROFESIONALES\*

Condición profesional	Total de profesores	Porcentajes
Titulados	2.336	50,0 %
Egresados	563	12,0 %
Otros títulos	167	3,6 %
Normalistas	425	9,1 %
Estudios incompletos	418	8,9 %
Titulados en otras asignaturas	547	7,4 %
TOTALES	4.669	91 %

\* Elaborado a partir de cuadros incluidos en Vega, M. A., *op. cit.*, p. 91.  
Nota: datos proporcionados por 109 liceos fiscales, de un total de 122.

Como se ve, en la rama secundaria, como en la primaria, solo la mitad de sus profesores tenían el título apropiado. El personal no

<sup>35</sup> *Año Pedagógico 1959, op. cit.* p. 54.

titulado en la asignatura tenía también bastante heterogeneidad. Había, como en primaria, un porcentaje importante de profesores con sus estudios completos. Como ya se ha referido, más de un 9 por ciento de los profesores eran titulados para la educación primaria y servían legalmente en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Como se argumentará, esta era una de las incongruencias de un sistema escolar público segmentado en tres ramas.

La expansión del sistema educacional entre los años 1930 y 1964 requirió un aumento de profesores en ejercicio, demanda que fue satisfecha desde el Estado mediante la ampliación y diversificación de las instancias de formación y también a través de la validación de títulos mediante cursos de perfeccionamiento. Sin embargo, el proceso de profesionalización estuvo más bien trunco porque no se consiguió uniformar la formación profesional y persistieron los mecanismos acomodaticios para otorgar títulos, y porque el perfeccionamiento que primó fue aquel destinado a la carrera docente enfocada en la condición de funcionario público. Esa diversificación de la formación docente y su incremento numérico se desarrolló en paralelo a sus acciones como gremio y permitió su cada vez mayor relevancia como actores políticos.

## 2. LOS GREMIOS DEL MAGISTERIO

El proceso experimentado por las organizaciones gremiales del magisterio entre las décadas del treinta y el sesenta, es el de su consolidación como actores políticos. Fue un proceso que estuvo marcado por el contexto político interno, tanto por la fuerza con que se expresó el Estado Docente, como por los cambios que experimentó el mismo Estado y las circunstancias de los gobiernos que lo lideraron. La consolidación de los gremios, a su vez, tiene relación con el proceso de multiplicación de instancias de representación gremial que surgieron en el periodo, y estuvo caracterizada por una diversificación de los espacios de socialización que obedecieron: al afán diferenciador según la rama de la educación en que se ejercía, el origen en la formación docente del que se

procedía y las tendencias ideológicas que impactaron con fuerza desde el exterior y tuvieron importante eco entre el profesorado.

En un primer momento, la dinámica con que se constituyeron o se reanimaron las organizaciones gremiales tuvo sintonía con los cambios que experimentaba el sistema de partidos al inicio del periodo. Entre 1929 y 1931 —hasta la caída de la dictadura de Ibáñez— el profesorado había dejado de ser un actor social autónomo y activo. Su principal organización representativa, la Asociación General de Profesores, estaba disuelta, y las otras entidades más moderadas y menos activas prácticamente no daban señales de vida. La Asociación General de Profesores de Chile (AGP), que había incorporado masivamente al profesorado primario entre 1923 y 1928, se refundó no sin dificultades en 1931. Intentó así defender las deterioradas remuneraciones magisteriales y lograr la reposición de los maestros exonerados por el gobierno de Ibáñez; al mismo tiempo, debió enfrentar dos amenazas: una interna, el surgimiento de la tendencia comunista —organizada inicialmente en la clandestinidad durante la dictadura recién caída— y otra externa, la creación de una confederación de profesores de derecha o moderados, que prácticamente no tenía precedentes. Al reconstituirse, la asociación realizó una autocrítica de su ideario y su desempeño hasta el momento de su disolución, acaecida los últimos meses de 1928. El rechazo a los partidos políticos y la autonomía como movimiento social asumidos en los años veinte ya no era compatible con la intensa ideologización y politización propia de la nueva década.<sup>36</sup>

En el cuadro de marginalidad posterior a la derrota de la reforma integral de 1927-28, hubo grupos de maestros que empezaron a cuestionar la experiencia de la Asociación General en que habían militado. Rompiendo con el apartidismo y las ideas libertario-autonomistas, los docentes encontraron referentes doctrinarios y

<sup>36</sup> Véase: Iván Núñez, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia. 1900-1970*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1986, pp. 81-86 y también: Iván Ljubetic, *Historia del magisterio chileno*. Santiago: Ediciones del Colegio de Profesores de Chile A.G., 2003, pp. 65-66.

políticos en el clandestino y estrecho Partido Comunista, Sección Chilena de la Internacional Comunista, y en la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE), afiliada a esta última. Su inserción en la reconstituida Asociación General se hizo imposible y en 1932, los entonces llamados grupos ITE, fundaron la Federación de Maestros Ricardo Fonseca. Un dirigente de la Federación, que había sido comprometido militante de la Asociación hasta 1928, declaraba en este nuevo marco:

La absorción de ciertas doctrinas utópicas (el anarco-sindicalismo), ha dado ya sus frutos en la antigua Asociación General de Profesores. Recordemos la decaída creencia que se podía y era necesario ser apolíticos, en circunstancias de que toda acción sindical es necesariamente una acción política... Es absurdo creer que dentro de un régimen social en que domina una clase determinada, pueda hacerse una reforma educacional profunda que interese a la otra clase. En la sociedad actual, dividida en clases, la escuela es diferenciada y sirve los intereses de ellas. La escuela de hoy se caracteriza, como la sociedad capitalista, por sus contradicciones y su orientación individualista.<sup>37</sup>

En su constitución y en su accionar en los años inmediatamente siguientes, la Federación de Maestros no solo se apartó de la Asociación sino que construyó su propia propuesta educacional y gremial o sindical, a partir del marxismo leninismo y de la adhesión a la experiencia política y educacional soviética —a las orientaciones de la III Internacional— especialmente de su rama sindical 'roja', y las concepciones pedagógicas de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza con sede en Leipzig, mientras duró la República de Weimar.<sup>38</sup>

Los recuerdos de un maestro primario de la época sitúan en una localización urbana la ligazón de la Federación de Maestros

<sup>37</sup> En: Ljubetic, *op. cit.*, p. 69.

<sup>38</sup> Véase: *Pedagogía proletaria. Informe, tesis y debates de las Jornadas Pedagógicas de Leipzig organizadas por la ITE*. Santiago: Imp. El Esfuerzo, 1931, y *La Federación de Maestros en la Convención de Chillán*. Santiago: Imp. El Esfuerzo, 1932.

con el resto de la institucionalidad creada por el Partido Comunista. Refiriéndose a un local ubicado en la calle San Antonio n.º 58, de Santiago, Renato Sepúlveda escribió:

Era la casa de la FOCH [Federación Obrera de Chile], de la Federación de Maestros, del Socorro Rojo y del Partido; también era la casa de los sin casa —yo entre ellos— que había llegado de Chillán expulsado de la Escuela Normal por las mismas razones de carácter político-ideológico por las cuales me han expulsado de otras partes... Por las tardes, sobre las 18 horas, el local se veía muy concurrido. Allí se confundían los maestros de aula con los de taller o de industrias.<sup>39</sup>

Hubo otra tendencia, la 'funcionalista', que se desgajó de la reconstituida Asociación de Profesores, en nombre de la ortodoxia del programa reformista de 1928, aparentemente traicionado por parte de sus dirigentes: encabezados por el antiguo líder Víctor Troncoso, un grupo importante de maestros de diversas provincias del país dieron origen a dicha corriente. Este grupo sumó a este programa un ideario que incluía una visión de mundo y de sociedad basada en la biología, aportada por algunos médicos que desde la década anterior habían trabajado con la Asociación. Rechazaron al Estado capitalista y al Estado soviético, propugnaron un Estado sindical-funcionalista, y se opusieron a la política de partidos. Con tendencias críticas y con su propia identidad, 'los funcionalistas' participaron en las luchas salariales de los profesores y en los sobrevivientes esfuerzos por reconstruir una organización unificada a partir de 1935.<sup>40</sup> Varios de sus exponentes participaron más tarde en la frustrada experiencia del Plan San Carlos, y en la proliferación de las 'escuelas consolidadas'. En el ámbito de los profesores secundarios, coincidiendo con la refundación y consiguiente división de la Asociación de los Maestros

<sup>39</sup> Renato Sepúlveda, «San Antonio 58, Década de los Treinta», en: Ljubetic, *op. cit.*, p. 75. Ver una descripción parecida en: Marta Vergara, *Memorias de una mujer irreverente*. Santiago: Catalonia, 2013, p. 113.

<sup>40</sup> Iván Núñez, «Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948», en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n.º 1, 2013, pp. 65-83.

Primarios, se reanimó la antigua Sociedad Nacional de Profesores (Sonap) fundada a comienzos del siglo por miembros de la élite pedagógica laica. No obstante, algunos de sus miembros desertaron para incorporarse a la Asociación General de Profesores. Otro grupo de profesores de liceo más jóvenes y de izquierda, a partir de 1932, prefirió formar la Federación de Profesores Secundarios.

En el clima político de la época no fue extraño que también se fundaran o reconstituyeran organizaciones de docentes de orientación conservadora. En agosto de 1931, se creó la Confederación de Profesores de Chile. Esta agrupó principalmente a profesores y directores de escuelas que habían sido afectados por la reforma educacional de 1928, y que parecían conectarse con la reacción 'civilista' que sucedió a la caída del gobierno de Ibáñez.<sup>41</sup> A fines de 1932 se sumaron a esta corriente otras instituciones gremiales o profesionales, algunas de antigua data, como la Asociación de Educación Nacional, la Sociedad de Instrucción Primaria, y por un breve periodo, la Sociedad Nacional de los Profesores Secundarios, Sonap. Este nuevo agrupamiento tomó el nombre de Unión Nacional de Educadores. Una carta al ministro de Educación, fechada en 1933, sintetizaba la orientación de este bloque de gremios magisteriales de orden:

Que es un deber imperioso de la hora presente, defender la sana tradición pedagógica chilena y la estabilización del personal directivo y docente de la enseñanza;

Que la reforma violenta y desquiciadora, auspiciada en septiembre de 1927 [en realidad se refería a la reforma educacional 'integral' propiciada por la Asociación General de los maestros primarios] y cuyas consecuencias se mantienen actualmente bajo la falsa bandera de una Escuela Nueva y de una libertad sin previa educación ni control;

Que la defensa de los intereses del niño solo se puede conseguir restableciendo los valores morales y sociales de la Escuela y abo-

<sup>41</sup> Ver revista *Ariel*, Santiago, números del 1 al 6.

liendo toda la acción y la propaganda anárquica que gravita sobre la actual generación y que afectará aún más a la próxima;

Que [...] es necesario ir hacia una verdadera reforma lógica gradual y progresiva, para que los educadores tomen sitio en la lucha contra los elementos tanto de reacción, como de demagogia y anarquía.<sup>42</sup>

Al margen de las rivalidades y debates ideológicos entre las organizaciones gremiales, en octubre de 1932 la deteriorada situación económica del profesorado obligó a sectores de maestros de Santiago a movilizarse a partir de sus 'consejos de profesores' por escuela, elevando un petitorio económico y llamando a todo el profesorado a respaldarlo. La respuesta ambigua de un gobierno que estaba por cesar, fue detonante para que a fines de noviembre se declarara una huelga magisterial. Esta fue parcial en Santiago y Valparaíso, aunque el petitorio logró amplio respaldo, incluyendo el reactivo apoyo de todos los gremios instituidos. Lo paradójal fue que el entrante gobierno de Arturo Alessandri castigó con dureza a los dirigentes de la Asociación General y a la Federación, culpándolos de un movimiento que ellos no habían iniciado, sino solo apoyado.<sup>43</sup> Se arguye del contexto que la demanda económica sería la que con más fuerza aglutinaría a los profesores. A esa lucha se sumaría la demanda por el escalafón funcionario, que se explica con detalle más adelante. Por último también es posible reconocer la preocupación que muchos profesores manifestaron por mejorar las condiciones materiales para la enseñanza, y por la situación precaria en que se encontraban muchos de los estudiantes en el sistema.<sup>44</sup>

En 1933, la *Revista de Educación* publicó una carta de la Confederación de Profesores de Chile dirigida a los integrantes de la

Cámara de Diputados y del Senado en que se describía su situación como 'angustiosa', y se solicitaba expresamente que el mejoramiento económico del profesorado fuese tratado separadamente del de los demás funcionarios públicos.<sup>45</sup> El contenido de esa carta evidenciaba, por un lado, la persistencia de la demanda económica en la idea de un profesorado que sufría de un sueldo insuficiente y, por otro, ilustraba el 'nudo' en torno a una confusa actitud del mismo profesorado, que iba de exigir la homologación con los otros funcionarios del Estado a la petición de consideraciones especiales y diferenciadoras.

Hacia 1935 era fuerte entre los profesores del sector público un anhelo de unidad gremial, necesaria para presionar al gobierno en la obtención de aspiraciones de mejoramiento salarial y profesional. El proceso de unificación de las organizaciones magisteriales —excepto las debilitadas entidades de maestros de derecha— se vio facilitado por el giro del Partido Comunista, desde su extremismo aislacionista hacia la propuesta del Frente Popular, y la inclusión del Partido Radical en dicho bloque. En mayo de 1935, diversas fuentes sindicales y políticas dieron cuenta del compromiso firmado por las diversas dirigencias para crear la Unión de Profesores de Chile.<sup>46</sup> En el clima de este y los años siguientes, la Unión aparecería como la gran entidad aglutinante de los docentes de todos los niveles del sistema escolar público y de todos los matices políticos de izquierda y de centro.

Un rasgo distintivo de la Unión de Profesores de Chile fue su incorporación a la naciente Confederación de Trabajadores de Chile (CTCH), fundada en abril de 1936. Esta nueva organización del sindicalismo chileno se cimentaba a su turno en los entendimientos políticos del Frente Popular —principalmente entre los partidos de base obrera y popular: Socialista y Comunista—, y se embarcaba en el movimiento que llevaría en 1938

<sup>42</sup> *Revista de Educación*, año 24, n.º 1-2, marzo y abril de 1933, p. 7. Citada por: Ljubetic, *op. cit.*, p. 34.

<sup>43</sup> Núñez, *Gremios del magisterio*, *op. cit.*, p. 97; Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973). Volumen V. De la República Socialista al Frente Popular (1931-1938)*. Santiago: Empresa Editora Zig-Zag, 2001, p. 366; y nota n.º 15.

<sup>44</sup> Esto se observa, por ejemplo, en un memorándum enviado por la Unión de Profesores de Chile al Ministro de Educación en 1945 donde pedían escuelas suficientes para 400 mil niños que estaban fuera del sistema además de desayuno, almuerzo y servicio médico dental. *Revista de Educación*, año 5, n.º 28, mayo de 1945, p. 127.

<sup>45</sup> *Revista de Educación*, n.º 40, julio de 1933, p. 76.

<sup>46</sup> *Nervio*, n.º 10, p. 37 (revista de los «sindical-funcionalistas» publicada en Curicó); *Consigna*, n.º 24 (semanario del Partido Socialista), y *Frente Único*, primera semana de mayo de 1935, p. 4 (órgano del Partido Comunista).

al político y maestro Pedro Aguirre Cerda a la Presidencia de la República. La CTCH fue parte formal del Frente Popular, lo que incorporó en consecuencia a la Unión de Profesores, tanto al bloque político referido como a la base social del nuevo gobierno centro-izquierdista.<sup>47</sup> Sin embargo, el esfuerzo unitario del sindicalismo magisterial mostraría fisuras, de la que resultan nuevas formas de experimentación en la organización de los profesores, con debilidades y fortalezas en su inserción al escenario social y educacional.

El Frente Popular y el comienzo de los gobiernos radicales abrieron un periodo en que las organizaciones magisteriales en su conjunto recuperaron una capacidad de representación y de presión que habían perdido o visto debilitada. Este grupo de docentes se sintió identificado por el proyecto de Estado industrialista e interventor,<sup>48</sup> que en el campo educacional se traducía como 'Estado Docente'. Las organizaciones magisteriales apoyaron dicho proyecto, pero a partir de ello reclamaron a los gobiernos una efectiva atención a su mejoramiento salarial y profesional. Se profundizaba así un ordenamiento institucional del magisterio dependiente de un Estado que satisfacía a medias sus aspiraciones, con influencia de los partidos de centro e izquierda entre los profesores, y una relativa pero creciente independencia de los gremios respecto a los sucesivos gobiernos de la misma orientación.

El proceso de diversificación de las asociaciones gremiales siguió su curso en los años cuarenta, aprovechando la relativa mayor autonomía que emerge de los nuevos gobiernos. Fue así como se desarrollaron diversas organizaciones del profesorado fiscal por ramas o sub-ramas del sistema, o por tipo de funcionarios docentes. La más activa y representativa fue la Unión de Profesores de Chile (UPCh). A juicio de Óscar Henríquez, se debió a ella

<sup>47</sup> Ljubetic, *op. cit.*, p. 85; y Jorge Barría Serón, *El movimiento obrero en Chile. Síntesis histórico-social*. Santiago: Ediciones de la Universidad Técnica del Estado, 1971, pp. 87-89.

<sup>48</sup> Osvaldo Larrañaga, «El Estado Bienestar en Chile: 1920-2010», en: Ricardo Lagos Escobar (ed.), (2010), *Cien años de luces y sombras, tomo 2*. Santiago: Taurus, 2010, pp. 129-233.

la aprobación de dos leyes sobre aumento de sueldos del personal dependiente del Ministerio de Educación Pública, en 1940 y 1943.<sup>49</sup> Esta fue además la única entidad que originalmente intentó aglutinar y representar a los educadores de todas las ramas, pero avanzando en este sub-periodo se fue restringiendo al profesorado primario, en la medida en que se fundaron o cobraron nueva fuerza entidades gremiales representativas de determinadas ramas del sistema escolar, o de específicos tipos de docentes. Es el caso de la Sociedad de Profesores de Escuelas Normales, la Asociación de Profesores de la Enseñanza Técnica y Comercial (Asteco), la Asociación de Profesores de la Enseñanza Industrial y Minera (Aseim), y la Asociación de Profesores de Escuelas Primarias de Adultos. A ellas se sumaban las antiguas Sociedad Nacional de Profesores —secundarios—, Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria y la Sociedad de Profesores Jubilados de la Instrucción Pública.<sup>50</sup>

Por separado, las diversas organizaciones magisteriales se relacionaban con las diferentes autoridades del Ministerio, a quienes planteaban demandas específicas. Pero la agudización de las condiciones salariales las llevó a considerar la necesidad de acciones comunes y/o de una coordinación permanente. En 1944 se fundó la Federación de Educadores de Chile (Fedech), organismo federativo o 'paragua', que cobijó a dichas organizaciones sin que éstas perdieran su identidad, funciones particulares y su propia personería jurídica. Esta estructura federativa, que combinaba unidad de acción de todo el magisterio y respeto a las peculiaridades e intereses de los distintos tipos de docentes, perduró hasta 1971.

La Fedech como organismo representativo central del magisterio adquirió el rol de contraparte del Estado. Considerando que la relación entre los gremios y Estado implicó diálogo y conflicto

<sup>49</sup> Véase: Óscar Henríquez Escobar, *La educación primaria en Chile*. Valparaíso, 1945, p. 72; Ley n.º 6.773, del 5 de diciembre de 1940 y Ley n.º 7.562 del 25 de septiembre de 1943, disponibles en: <www.leychile.cl>.

<sup>50</sup> Ver Henríquez, *op. cit.*, p. 78; y Ljubetic, *op. cit.*, p. 101.

a la vez, como se verá más adelante, la constitución de la Fedech marcó un hito. A pesar que la relación con el Estado no cambió especialmente —lo que sí ocurriría pocos años más adelante—, sí fue esta instancia de socialización de profesores la que posibilitó la articulación hacia una acción política de impacto masivo y para la consolidación de este como un cuerpo capaz de alzar la voz en pos de obtener sus demandas.

Con motivo de la conmemoración del cincuentenario de la Sonap el año 1959, se expuso una reflexión que reseñaba parte del proceso llevado a cabo por los gremios docentes en este periodo. Definiéndose como un 'ariete' permanente en la defensa de los intereses de los docentes, dicha organización señalaba lo siguiente:

Bastante hemos realizado; pero, aún queda mucho que conquistar. Bulle en nuestra Sociedad, una sangre apasionada pronta a la acción y al sacrificio. Vibra en nuestros espíritus, una enorme inquietud por el estado de deterioro en que vive nuestra educación, por las condiciones en que debemos desarrollar nuestro trabajo docente. Brota de nuestro pensamiento viril, enérgica y vibrante protesta por el injusto tratamiento que se nos otorga y por la vulneración de los principios más caros a nuestra acción.<sup>51</sup>

Sonap planteaba los motivos de lucha que persistían en el profesorado para 1959. La fuerza reflejada en ese recuento y la convicción en sus motivaciones resultan claves para comprender la relación de diálogo y conflicto que los profesores sostuvieron con el Estado durante estos años, tema a abordar a continuación.

### 3. LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL ESTADO

La relación entre el Estado y los profesores estuvo marcada por el panorama político y el contexto general de los distintos gobiernos

<sup>51</sup> *Revista de Educación*, n.º. 80-81, mayo-agosto de 1959, p. 64.

del periodo, pasando por el autoritarismo de Alessandri, la negociación y el diálogo con los dos primeros gobiernos radicales y el retorno al conflicto con González Videla y Carlos Ibáñez. En la medida en que se consolidaba el Estado Docente como la expresión educacional de esta nueva comprensión del Estado, los profesores se constituyeron en un cuerpo capaz de dialogar y enfrentarse al Estado desde una condición cada vez más articulada y consistente como gremio.

Es posible identificar evidencias del diálogo y acuerdo en los distintos reglamentos surgidos a partir de 1949, que avanzaron en la regulación del trabajo docente como funcionarios públicos. Por otro lado se observa el conflicto en la seguidilla de huelgas que marcaron la década del cincuenta, motivadas principalmente por la demanda de mejoras salariales, y que dan cuenta de la consolidación del profesorado como actor político. El conflicto se resolvía con un acuerdo entre ambas partes; sin embargo, debido a las difíciles circunstancias económicas —principalmente la inflación— las huelgas volverían a tomar lugar tiempo después. Otra expresión de la relación conflictiva entre el Estado y los profesores estuvo dada por la vigilancia política de la que fueron efecto, y que estuvo presente, variando en intensidad, en distintos momentos a lo largo del periodo en cuestión.

Mientras la vigilancia política se puede entender como 'continuidad' en el periodo —con matices—, la demanda por la carrera docente y la lucha por mejoras salariales tienen como punto de inflexión el año 1949, momento en que la relación se complejizó y que evidenció la cohesión gremial del magisterio, ahora en la arena política.

#### *Profesores vigilados*

Ya en la década de 1930 se observa a un profesorado 'vigilado', que sufrió la exoneración de profesores por razones políticas, no tanto a fines del primer gobierno de Ibáñez como durante los breves gobiernos de los tiempos de inestabilidad política, y en el de Arturo

Alessandri.<sup>52</sup> Ante la fundación de la Federación de Maestros en 1932, y su intención de agrupar a los trabajadores de la educación de izquierda, el gobierno de Alessandri, a través de su ministro de Educación, encendió una alarma y llamó a vigilar lo que ocurría en las escuelas. En una carta del ministro a los inspectores escolares, este les solicitó expresamente que vigilasen a los profesores «disociadores y perturbadores», decretando la incompatibilidad entre las funciones del educador y la militancia activa comunista.<sup>53</sup> Se comenzaba a evidenciar así un ensañamiento que ciertos gobiernos tendrían hacia profesores vinculados con los partidos de izquierda.

La identificación realizada desde el gobierno —y parte de la opinión pública— entre profesores y comunismo, produjo también otras reacciones. En la *Revista de Educación*, bajo el título «¿Comunismo o amargura? El foco del comunismo está en el profesorado», el profesor Julián Contreras señalaba en 1935 que de tanto repetir ese estereotipado comentario se había convertido «en aparente verdad», de ahí a la ironía en el título. El autor señalaba que en el profesorado no había comunismo, que lo que había eran amarguras.<sup>54</sup> Afirmaba entonces «nuestras muecas de hambre son humildes, lastimosas, solicitadoras de un mejoramiento económico; nada tienen de parecido con el gesto amenazador del comunista». El autor señalaba que era un error vincular las demandas de mejoras del profesorado con el discurso comunista y se tomaba de esa acusación para intentar abrir los ojos de la opinión pública al problema real del profesorado. Sostenía además que este último no iba a las reuniones sociales porque no tenía ropa y quería mantener su dignidad frente al resto de la comunidad, y alentaba a los profesores a defenderse y a dejar «por una vez la modestia de lado».<sup>55</sup> Concluía señalando que:

<sup>52</sup> Mediante los decretos n.º 115, del 20 de enero, y n.º 135, del 24 de enero, ambos de 1933, se despidió de sus cargos a 134 profesores. Véase: Henríquez, *op. cit.*, p. 72.

<sup>53</sup> *Revista de Educación*, n.º 39, 1933, pp. 80-81.

<sup>54</sup> *Revista de Educación*, n.º 63, Santiago, junio de 1935, p. 66.

<sup>55</sup> Ídem.

Entre los maestros hay innumerables héroes anónimos, que con su pequeño sueldo, contribuyen al mejoramiento de su Escuela, al desayuno escolar, hasta al vestuario de sus alumnos. Esto no lo sabe nadie, y ha llegado el momento de renunciar a nuestra modestia y demostrar que, lejos de ocuparnos en prédicas comunistas, nos entregamos en cuerpo y alma a la noble función que se nos ha encomendado<sup>56</sup>.

Este testimonio ilustraba la percepción del profesorado sobre la pobreza del sistema —la de ellos mismos, de las escuelas en general y de los alumnos—, el temor a la vigilancia, la mirada de su labor como 'misión nacional' y finalmente la vocación como clave y motor de su trabajo.

En el apartado anterior se consigna que en 1933 la Confederación de Profesores de Chile había dirigido a los miembros del Congreso Nacional la petición por mejoras salariales. Resulta interesante que la misma agrupación docente fuera explícita en señalar también que, con motivo de constituir una comisión en pos de «intensificar» la campaña de mejora económica del magisterio, dicha comisión no podría «patrocinar huelgas, alianzas o desfiles con gremios extraños del profesorado». A su vez, invitaba a todos los maestros a unirse y formar un frente único de profesores «sin credo político ni religioso».<sup>57</sup> Este discurso apolítico de 1933 contrasta con el que defendería la Fedech en 1944. En pleno proceso de constitución como organismo central y articulador de los gremios docentes, y por ende como la voz más representativa de los profesores de los distintos sectores de la educación pública, la organización defendía la libertad política de sus integrantes y aseguraba su vocación democrática:

3º Los maestros no se dedican en sus clases ni fuera de ellas, a perturbar la conciencia de los niños, ni a envenenar sus almas con doctrinas de odio, pero tampoco adoptan frente a sus alumnos el papel de recitadores pasivos, porque tienen la obligación moral de despertar

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 67.

<sup>57</sup> *Revista de Educación*, n.º 42, septiembre de 1933, p. 85.

en ellos inquietudes espirituales y de crear desde la escuela, una conciencia clara de los problemas políticos, económicos y sociales que constituyen la fisonomía de Chile y del mundo.

4º Los maestros, en su acción política, no reconocen más tutores que sus propias conciencias, que les indican el deber de luchar por los ideales que han abrazado, no para servir bastardas ambiciones, sino para realizar a través de ellos la felicidad de la Patria. Por ningún motivo aceptan que se alcen ante ellos, en calidad de rectores o de censores de su conducta, políticos que en su agitada y larga vida han creado, usado o contribuido a propagar todos los vicios de que adolecen nuestras luchas cívicas [...].<sup>58</sup>

Aun cuando la Fedech y los gremios docentes defendían la libertad política de los profesores, la fuerza del Estado cayó sobre algunos de ellos, especialmente en el contexto en que se discutió y luego aprobó la Ley de Defensa Permanente de la Democracia.<sup>59</sup> Era un momento en que además se tensionaban las relaciones con el Estado y se iniciaban una serie de huelgas docentes.

En abril de 1948 se desarrolló una Conferencia Nacional del Cuerpo Inspectivo de Educación Primaria, un hito importante de la campaña contra 'profesores rojos', iniciada por el gobierno de González Videla. Presidida por Óscar Bustos, director general de educación primaria, e inaugurada por el ministro de Educación, Enrique Molina, se constató el peligro que el gobierno veía en que la escuela funcionase como foco de irradiación comunista hacia la sociedad. El llamado que se realizó a los inspectores fue contribuir a una campaña para terminar con el peligro del adoctrinamiento comunista en la escuela, y la respuesta que este tuvo de parte de los inspectores a nivel declarativo fue positiva. Sin embargo, en la práctica no se evidenció en las delaciones registradas.<sup>60</sup> En el

<sup>58</sup> Boletín de la Sonap, n.º 3, octubre de 1944. Citado por Nuñez en: *Gremios del Magisterio* (1986), *op. cit.*, p. 22

<sup>59</sup> Decreto n.º 5.839, promulgado el 30 de septiembre de 1948.

<sup>60</sup> Valentina Orellana señala en su tesis que pese a la declaración de voluntad de los inspectores, la delación en general vino de parte de vecinos y/o apoderados de las escuelas más que de funcionarios públicos. En: Valentina Orellana, «Profesores

discurso inaugural de dicha conferencia, el ministro aludió a la importancia que el profesorado se mantuviese «al margen de la activa lucha política», sin desconocer con ello sus derechos y deberes como todo ciudadano.<sup>61</sup> También, según señala la *Revista de Educación*, fustigó

[...] el hecho de que muchos maestros actúan decididamente en política con el único fin de obtener ascensos en su carrera profesional, manifestando que esos ascensos sólo debieran ser merecidos por la capacidad y eficiencia profesional. Si es criticable, continuó diciendo, que los maestros participen activamente en política, más vituperable es aún que los profesores militen en el partido Comunista, doctrina que calificó como anti-democrática y totalitaria.<sup>62</sup>

Con esta declaración el ministro de González Videla llevaba el conflicto político clave del gobierno —la guerra al comunismo— hacia la escuela. En la misma revista se señaló que los inspectores, luego de la primera jornada de la conferencia, acordaron un «voto de cooperación honrada y responsable al Presidente de la república» y acudieron masivamente a presentarle su saludo y compromiso. Esa era la voz del cuerpo inspectivo escolar en 1948, la que buscaba acallar, según expresaban en este compromiso, a los docentes supuestamente propagandistas del comunismo internacional.<sup>63</sup>

En ese escenario de vigilancia, los profesores sufrieron tanto como los demás chilenos que vivieron las consecuencias de la Ley Maldita. Sin embargo, la forma en que se significó en la sociedad el rol de los maestros, y el supuesto peligro de su posible acción adoctrinadora, brindan un elemento más para la comprensión de

rojos' y 'amenaza soviética': el alineamiento de la educación y la depuración de las escuelas durante la 'guerra contra el comunismo' en Chile. 1947-1949». Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, Pontificia Universidad Católica, 2013, pp. 102-172.

<sup>61</sup> *Revista de Educación*, año 8, n.º 47, abril de 1948. pp. 48-49.

<sup>62</sup> Ídem.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 67.

la dimensión política del profesorado y de las tensiones que esta experimentó durante estos años.

Algunos medios de comunicación contribuyeron a generar esta imagen del peligroso y persuasivo profesorado comunista. Elocuentes resultan las palabras con que *El Mercurio* comunicó esta misma reunión del presidente González Videla con los inspectores escolares, enfatizando que este mismo había constatado en sus viajes por el país los reclamos en torno a la «desviación de las clases hacia una vulgar prédica». <sup>64</sup> El mismo periódico señalaba que la escuela como espacio propio del campo docente, era uno de los «reductos predilectos de los activistas obedientes a Moscú». <sup>65</sup> Se planteó la dicotomía entre el profesor comunista como apátrida, versus la del profesor comprometido con la nación y la defensa de la democracia. Fruto de esta campaña, fueron muchos los profesores exonerados, sancionados, investigados y trasladados. <sup>66</sup> Los gremios docentes ejercieron la defensa irrestricta de aquellos, siendo la Unión de Profesores de Chile —que agrupaba principalmente a los profesores primarios y que concentró al principal número de afectados— la que debió estar más alerta ante el tema. <sup>67</sup>

La persecución y estigmatización política fueron, por lo tanto, acciones que desde el Estado afectaron a los profesores. De todos modos ello no impidió que paralelamente el profesorado alcanzara una mayor cohesión interna, manifestada en la capacidad de realizar huelgas nacionales. La cohesión y capacidad de presión de los gremios también explica las iniciativas para legislar sobre la condición funcionaria y profesional del profesorado durante estos años, lo cual constituye otra esfera de la relación docentes-Estado.

<sup>64</sup> *El Mercurio*, «Infiltración comunista en la enseñanza», 4 de abril de 1948.

<sup>65</sup> Ídem.

<sup>66</sup> Véase: Valentina Orellana, *op. cit.*, pp. 143-154. La autora plantea que es difícil definir cifras exactas respecto de los docentes que experimentaron la persecución, exoneración. Sí señala que hay datos concretos como la lista de ciento veinte profesores que fueron exonerados en octubre de 1948 y que fue publicada en la prensa.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 171

#### 4. LA DEMANDA DE UNA CARRERA DOCENTE: EL NUDO IDENTITARIO ENTRE FUNCIONARIOS Y PROFESIONALES

Comenzando la década del treinta el régimen de trabajo de los profesores estaba regulado por la normativa común a todos los funcionarios públicos —el estatuto administrativo— y por diversas normativas propias del sector educacional que, por ser normas particulares, primaban sobre el referido estatuto en caso de contradicción. Estas regulaciones específicas, en su gran mayoría, fueron dictadas por el ministro de Educación Mariano Navarrete entre 1929 y 1930. <sup>68</sup> Eran distintas para los profesores de cada rama de la educación pública, no obstante la unificación administrativa del sistema escolar bajo el Ministerio de Educación. <sup>69</sup>

La demanda por la regulación del trabajo docente —específicamente por una ley de escalafón— adquirió dinamismo en la década del cuarenta. Ya en 1940 y 1941 el Ministerio de Educación Pública trabajaba en la elaboración de un proyecto de ley que regularía la carrera funcionaria del conjunto de los profesores de las direcciones generales de educación primaria y normal, secundaria y técnico-profesional. <sup>70</sup> Entretanto, las condiciones contractuales del profesorado fueron enmarcadas en las disposiciones del Estatuto Administrativo vigente para todos los empleados del Estado. <sup>71</sup>

En la *Revista de Educación* encontramos algunas voces que nos permiten comprender, desde la mirada de los profesores, los anhelos que estaban detrás de la petición de una ley de escalafón. Subyacía a esa demanda una sensación de falta de reconocimiento y valoración de su trabajo. Los profesores buscaban hacer la carrera docente más «expectable», lo que consistía en mejorar su condición económica y homologar su carrera con la de los demás

<sup>68</sup> DFL n.º 3.740 del 22 de agosto de 1930.

<sup>69</sup> En: Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), *op. cit.*, pp. 286-288.

<sup>70</sup> Véase: «Escalafón para los servicios educacionales», en *Revista de Educación*, vol. 1, n.º 1, 1941, pp. 58-59.

<sup>71</sup> DFL n.º 2.500 del 7 de julio de 1944, *Estatuto Orgánico para los Funcionarios de la Administración Pública*. Santiago: Talleres Gráficos La Nación.

funcionarios públicos.<sup>72</sup> Con motivo de la publicación de los objetivos del reglamento de escalafón en 1943 en la revista se señaló lo siguiente:

Estimular el mejoramiento económico del profesor, colocándolo al nivel jerárquico de otros empleados de la ordenación administrativa, civil o militar, es dar a los puestos del Estado parte de la armónica relación de que carecen. Cuando semejante tarea sea perfeccionada, se hará más evidente la necesidad de fortalecer las consultas fundamentales, hasta transformar el criterio peyorativo de algunos que pretenden nivelar descendiendo.<sup>73</sup>

Resulta interesante que se recalque en la cita anterior la mirada peyorativa que existía de la profesión docente. Esto nos conduce al problema de la valoración social al profesorado, tema recurrente en las luchas de estos y que alentó tanto los requerimientos por estatuir la carrera docente como por alcanzar mejoras salariales, como se evidenciará más adelante. Luchar contra las precarias condiciones en que vivía y trabajaba el profesorado se planteó como una forma de 'hacer justicia' y ello también marcó la relación entre el profesorado y el Estado. Las palabras de Elvira Santa Cruz (Roxanne), presidenta de la Junta de Beneficencia Escolar en 1933, son elocuentes para graficar esa situación de pobreza y los intentos por combatir los prejuicios hacia los docentes:

El maestro primario se encuentra frente a un cuadro desalentador, él mismo sufre en ese ambiente nauseabundo y hay un porcentaje de profesores tuberculosos que aterra. El exiguo sueldo no les permite abrigarse debidamente [...] Que visiten los que ignoran la vida del profesorado primario, los cursos de perfeccionamiento, las salas de conferencias y verán que allí acuden los sábados y en épocas de vacaciones centenares de maestros, ávidos de cultura.<sup>74</sup>

<sup>72</sup> *Revista de Educación*, año 1, n.º 1, junio de 1941, p. 74.

<sup>73</sup> *Revista de Educación*, año 3, n.º 17, septiembre de 1943, p. 2.

<sup>74</sup> *Revista de Educación*, n.º 63, junio de 1935, p. 32.

La petición de un escalafón traslucía las demandas de estímulo, reconocimiento y seguridad a las que aspiraban los docentes, a la vez que reflejaba un deseo por obtener un marco concreto que regulase los ascensos, nombramientos, traslados etc., eliminando los vicios administrativos y traduciéndose «en mayor idoneidad, estabilidad funcionaria, en tranquilidad de espíritu y sobre todo, en la eliminación de factores que pervierten la moral profesional, como el empeño, la pecha, etc.», según lo había señalado la misma Fedech.<sup>75</sup>

La primera normativa específica con rango legal para todo el personal de la educación fiscal, se tradujo en el Decreto n.º 4129. Publicado el 23 de agosto de 1949, este aprobó «el Estatuto de la Carrera Profesional de los funcionarios dependientes de las Direcciones Generales de Educación» de dicho Ministerio, en cumplimiento de un mandato de la Ley n.º 9.320, del mismo año.<sup>76</sup> Tras este se aprobaron otros dos decretos con fuerza de ley con el mismo propósito en el periodo entre 1950-1959.<sup>77</sup> Finalmente, en 1960, al aprobarse el Estatuto Administrativo de todo el personal del sector público, se incluyó un título especial con las normas que regularían en adelante al personal referido, el cual tuvo vigencia hasta fines de la década de 1970.<sup>78</sup>

Realizando un análisis general de las normas de 1949, 1951 y 1953, se observa que existió bastante unidad en la línea gruesa de los estatutos magisteriales ya señalados. Ninguno de estos instrumentos legales fueron aprobados con discusión parlamentaria: el primero fue un decreto supremo y los otros dos fueron decretos con fuerza de ley. El gran esfuerzo del Estado Docente de esos años para regular el ejercicio de la docencia, se expresó así a través

<sup>75</sup> «Primer Congreso Nacional de educación de la Fedech», en *Revista Educación*, año 5, n.º 28, mayo de 1945, p. 123.

<sup>76</sup> Decreto n.º 4.129, del 23 de agosto de 1949, Estatuto de la Carrera Profesional de los funcionarios dependientes de las Direcciones Generales de Educación del Ministerio de Educación Pública, dictado en virtud de facultades entregadas por Ley n.º 9.320, del 17 de febrero del mismo año, en <www.leychile.cl>.

<sup>77</sup> DFL n.º 227, del 17 de enero de 1951; y DFL n.º 280, del 5 de agosto de 1953.

<sup>78</sup> DFL n.º 338, de 5 de abril de 1960, en <www.leychile.cl>.

de las potestades presidenciales y ministeriales, y se evitó el concurso del Congreso Nacional.<sup>79</sup>

En los propósitos señalados, los estatutos combinaban dos lógicas: la eficiencia funcionaria —buscada por gobiernos interesados en una modernización productivista— y la demanda de carrera funcionaria y profesional en un marco de estabilidad y aseguramiento de derechos —requerida por las organizaciones gremiales del magisterio—. En efecto, en los «considerandos» del decreto que aprobó el estatuto de 1949, se indicaba que su texto había tenido en vista «lo informado por las Direcciones Generales de Educación y las directivas nacionales de las instituciones gremiales del Magisterio». Puede suponerse que las primeras aportaron un punto de vista técnico y de eficiencia, y las directivas gremiales manifestaron sus requerimientos corporativos de constitución de una carrera profesional que diera estabilidad al profesorado del sistema público de educación.

Los estatutos intentaron dar respuesta a varios problemas que enfrentaban la educación chilena y el cuerpo magisterial de entonces. El primero: el mejoramiento de la enseñanza mediante la profesionalización de quienes la ejercían directamente o la administraban, y el segundo, la escasez de personal de educación, que se cruzaba con las demandas de ampliación de la oferta escolar en condiciones de estrechez de financiamiento público, y con las rigideces institucionales para su formación suficiente y oportuna. Subyacían también problemas más específicos, como el de los criterios de selección y jerarquización.

Los estatutos regían para todos los empleados de las direcciones generales de educación, amplitud que conspiraba contra un entendimiento de los estatutos como fundantes de una carrera de los docentes propiamente tales.<sup>80</sup> Con todo, los estatutos se concentraban en normar al personal directivo y al personal docente,

<sup>79</sup> El texto de 1949 fue un decreto supremo redactado por el Ministerio de Educación Pública, según lo dispuesto por ley; los de 1951, 1953 y 1960, fueron decretos con fuerza de ley dictados por el Presidente de la República en virtud de «facultades extraordinarias» aprobadas por el Congreso Nacional.

<sup>80</sup> Artículo 5° del DFL n.º 227, de 1951; y Artículo 8° del DFL n.º 280, de 1953.

en materias como estudios y títulos requeridos; categorías, nombramientos, ascensos y traslados —en términos diferenciados para cada rama del sistema escolar—; hoja de antecedentes; sistema de calificaciones —también diferenciadas según rama—, entre otros aspectos.<sup>81</sup> Los estatutos referidos recogían la tendencia reguladora que había tomado gran fuerza en la legislación dictada en 1929. La novedad era que las nuevas normas se integraban en un solo cuerpo legal para todo el personal de las direcciones del Ministerio de Educación Pública, aunque muchos ámbitos se diferenciaban entre los personales de cada una de ellas.

Si bien la mayoría de los asuntos regulados por los tres estatutos eran de índole funcionaria, había dos temas en los que se podría encontrar una voluntad profesionalizadora del personal docente: 'calificaciones' y 'perfeccionamiento'. Trazas de la misma voluntad podrían hallarse en las normas sobre requisitos de ingreso o 'nombramientos' y en la regulación de los 'ascensos'. Los requisitos de ingreso a los cargos docentes tenían un sentido profesionalizante en cuanto exigían título de profesor, lo que no constituía mayor novedad.<sup>82</sup> Más notable era la abundancia de sustitutivos para los casos en que no hubiera disponibilidad de candidatos con título.<sup>83</sup>

<sup>81</sup> Artículos 5° a 74° del Decreto n.º 4129, de 1949; artículos 6° a 72° del DFL n.º 227, de 1951; y artículos 9° a 118° del DFL n.º 280, de 1953.

<sup>82</sup> De Profesor de Educación Primaria o Normalista, otorgado por el Ministerio de Educación en dicha rama, de Profesor de Estado otorgado por la Universidad de Chile, en la enseñanza secundaria, y de Profesor de Estado o Ingeniero o Técnico, otorgados por la Universidad de Chile o el Ministerio de Educación, según el Decreto n.º 4.129, de 1949.

<sup>83</sup> A modo de ejemplo, en el Estatuto de 1953, se aceptaban en primaria, en sustitución los licenciados de escuela normales del Estado, los licenciados de educación secundaria o los que tuvieran rendido el 5° año de escuela normal. El mismo estatuto, aceptaba para las enseñanzas normal, secundaria, agrícola, comercial y técnica «a los que hubieren hecho estudios completos de la asignatura o especialidad, en la Universidad de Chile o en la Universidad Técnica del Estado (para la enseñanza comercial y técnica), a los profesores titulados de asignaturas afines, a los que estuvieron en posesión de títulos otorgados por el Ministerio de Educación, a profesionales con los conocimientos propios de la asignatura o especialidad, a profesores titulados en cualesquiera otra asignatura, etc.; también se aceptaban normalistas para el primer ciclo de Humanidades y para las clases que no fueran de especialidad en el primer grado de las ramas agrícola, comercial y técnica regular. Artículo 11° del DFL n.º 280, de 1953.

La variedad de posibilidades de sustitución daba cuenta de la escasez de titulados a lo largo y ancho de la docencia escolar.

En las normas estatutarias también había ecos de un problema de equidad o de justicia en la distribución social y territorial del personal docente. Un ejemplo era la provisión de cargos docentes mediante el mecanismo del concurso, necesario para garantizar idoneidad y equidad, y para evitar el clientelismo y otras prácticas no deseables. Sin embargo, el procedimiento de concurso se aplicaba en áreas limitadas del sistema escolar y no regía en aquellas que atendían a las poblaciones más pobres.<sup>84</sup>

La carrera era otro ámbito de los estatutos en que se jugaba también la tensión entre idoneidad y profesionalismo, y equidad social y territorial, tanto como el reconocimiento de las jerarquías propias de un sistema público y la valoración de lo que podría denominarse 'la infantería' del sistema: el profesorado que se desempeñaba en las aulas. Los estatutos se referían a la 'carrera profesional' del personal de las tres ramas del sistema escolar público; se incluían fórmulas de 'categorización' o escalonamiento jerarquizado de los directivos y docentes de las mismas. Los profesores de aula eran clasificados en la más baja, mientras que la más alta se situaba en el nivel inmediatamente inferior al director (nacional) de la respectiva rama. Entre ambos extremos se escalonaban seis o siete 'categorías' o tramos de una carrera que, en realidad, era de índole funcionaria. Es cierto que para avanzar en ella se requería del título docente, pero el principal requisito eran los años de servicio en la categoría inmediatamente inferior. Solo en algunos casos se exigía la selección por concurso o haber realizado cursos reglamentarios. Si el profesorado de aula quería avanzar en la carrera, solo tenía como horizonte de mejoramiento en el servicio

<sup>84</sup> No había concursos en el caso de los cargos de directores de escuelas primarias de tercera clase (generalmente rurales o de los márgenes de los centros urbanos), ni para los cargos de profesores comunes de la enseñanza primaria (los profesores de curso o de aula). Tampoco, de las escuelas primarias de segunda clase, con excepción de las ubicadas en los departamentos de Santiago, Valparaíso y Concepción. Artículo 15° del decreto n.º 4129, de 1949, Artículo 22° del DFL n.º 227, de 1951, y Artículo 27° del DFL n.º 280, de 1953.

educacional competir para ser nombrado en los cargos de director de escuela, y así sucesivamente alejarse de la enseñanza directa<sup>85</sup>. Los estatutos establecían también un régimen de calificaciones del personal, con criterios y procedimientos que variaron entre ellos. En las calificaciones parecía prevalecer una voluntad de apreciar más el desempeño funcionario en general, y no se encontraba en ellas una consideración específica del trabajo pedagógico del profesor de aula.<sup>86</sup>

Los estatutos no tuvieron aplicación efectiva en el periodo. Después de su aprobación, los dos primeros mostraron diversas falencias y muy pronto fueron reemplazados. El tercero, de 1953, al parecer recogió las observaciones acumuladas y puede estimarse más maduro y desarrollado. Sin embargo, los reglamentos para la aplicación de esta última ley estatutaria debían ser objeto del escrutinio obligatorio de la naciente Superintendencia de Educación Pública y su representativo Consejo Nacional de Educación. Las elaboraciones reglamentarias y las deliberaciones del órgano de consulta demoraron la plena vigencia del Decreto con Fuerza de Ley n.º 280.<sup>87</sup> Con todo, lo relevante de la dictación de los estatutos previos al de 1960 es que reafirman el carácter funcionario con que se proyectó desde el Estado la profesión docente.

En 1960, el gobierno de Jorge Alessandri, también en uso de facultades extraordinarias, dictó el Decreto con Fuerza de Ley n.º 338, estatuto administrativo que afectó a todo el personal de

<sup>85</sup> Artículos 25° a 46° del Decreto 4129, de 1949; artículos 36° a 50° del DFL n.º 227, de 1951; y artículos 41° a 53° del DFL n.º 280, de 1953.

<sup>86</sup> El Decreto 4129, de 1949, en su artículo 51°, las refirió a «las condiciones de personalidad, antecedentes profesionales y eficiencia profesional»; el DFL n.º 225, de 1951, en su artículo 55°, a «dedicación a sus funciones», «antecedentes profesionales», «condiciones de personalidad, en cuanto ellas afecten el trabajo que el funcionario desarrolla», y «eficiencia profesional» (que no se definía en la norma legal); el DFL n.º 280, de 1953, en su artículo 66°, remitió los criterios de calificación a un futuro decreto reglamentario que sería propuesto por la ya fundada Superintendencia de Educación.

<sup>87</sup> Recién por Decreto n.º 929 de febrero de 1959, se aprobó el Reglamento de Calificaciones del personal de las Direcciones de Educación, y durante ese año se aplicó, a manera de ensayo, al personal del Liceo de Experimentación Gabriela Mistral y a 18 escuelas públicas del norte de Santiago. Véase: *Año Pedagógico, 1959*, pp. 54-55.

la administración pública. Este nuevo cuerpo incluyó un 'título' completo dedicado a normar especialmente a «los funcionarios dependientes de las Direcciones de Educación, del Ministerio de Educación Pública, que pertenezcan al escalafón docente, docente directivo, especial y auxiliar de talleres y laboratorios, [que] se regirán por las reglas especiales que se consignan a continuación, con preferencia a las disposiciones generales de este Estatuto».<sup>88</sup> Dicho conjunto de regulaciones tuvo vigencia por más de veinte años, hasta que el personal docente escolar fue transferido a las municipalidades del país, a partir de 1980.

### *Las huelgas*

Al avanzar la década del treinta, la vinculación de las organizaciones gremiales del magisterio con los partidos políticos fue evidente y hubo presencia de los principales partidos en las directivas de las distintas agrupaciones docentes.<sup>89</sup> El Partido Radical, que lideró la política nacional en torno a la década del cuarenta, en 1944 era el partido mayoritario en las directivas gremiales del magisterio. A través de sus miembros cumplió un rol negociador que posibilitó, durante sus dos primeros gobiernos, una relación poco conflictiva entre los gremios magisteriales y las autoridades del poder ejecutivo.

Los gremios demandaban y presionaban, y los gobiernos respondían tardía y parcialmente. Aquellos ejercían poca presión y, a pesar de que el magisterio era parte de su base política y electoral, estos no disponían de suficientes recursos financieros. En efecto, en la década del cuarenta hubo movilizaciones pero no huelgas nacionales del profesorado. Parte de esta contención se debió al predominio de dirigentes gremiales, militantes del partido eje del

<sup>88</sup> Artículo 238 del Título VI del DFL n.º 338, 5 de abril de 1960, en <www.leychile.cl>.

<sup>89</sup> Iván Núñez, «Las organizaciones del magisterio chileno y el estado de compromiso (1936-1973)». *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, 1982, pp. 24-29.

gobierno, que graduaban o limitaban la capacidad demandante de sus bases.

Pero en 1949, la insatisfacción de muchos profesores, especialmente los primarios de Santiago, preparó el terreno para una mayor presión, que se abriría en 1950, con la primera de una serie de masivos y a veces prolongados paros nacionales del magisterio. Es significativo que la fuerte tensión entre el gremialismo magisterial y el gobierno en el ámbito salarial fuera acompañada con una secuencia de aprobación de leyes sobre carrera funcionaria de los docentes. Por ello, el año 1949 representa un punto de inflexión de la relación entre gobierno y profesores, tanto en lo referido a la carrera docente como al inicio de las huelgas del magisterio.

El 15 de marzo de 1950, durante la presidencia de Gabriel González Videla, tuvo lugar una paralización de labores iniciada por las bases del magisterio de Santiago, las que organizadas en un 'comando movilizador' presionaron a la dirección oficial de la Fedech para lograr una generalización del paro, que el 22 del mismo mes ya era de carácter nacional. La huelga magisterial logró concitar el apoyo de diversos sectores, principalmente estudiantes. El 24 de marzo, el gobierno aceptó un acuerdo y se puso fin al presente conflicto.<sup>90</sup> Como un ejemplo de lo que eran las demandas económicas del profesorado en esta década, se resume la «plataforma de reivindicaciones económicas de la Fedech» que se formuló para el año 1950:

Bonificación de dos meses de sueldo para compensar el alza del costo de la vida en 1949; equiparación de la 'asignación familiar de los empleados públicos, [que era de 240 pesos mensuales] con la de los empleados particulares [que ascendía a 520 pesos mensuales]; reajuste de sueldos para 1950, en el porcentaje de alza del costo de la vida en el año anterior [que fue de 35 por ciento]; nueva escala de asignación por antigüedad: cada cinco años de servicios un incremento que a los 25 años debía llegar a 150 por ciento del sueldo base o inicial;

<sup>90</sup> Núñez, *Gremios del magisterio*, op. cit., pp. 212-216; Ljubetic, op. cit., p. 108.

como estímulo a la carrera docente, que todos los maestros primarios a los 20 años de servicio recibieran sueldo de director de escuela de 2ª. Clase, y a los 25 años sueldo de director de 1ª. Clase, y estímulos proporcionales para los profesores secundarios; pensión de jubilación igual al sueldo en actividad, etc.<sup>91</sup>

Como vemos, los requerimientos salariales de los docentes del sistema escolar se dirigían a mejorar sus remuneraciones básicas, nivelarlas con las remuneraciones del conjunto de los empleados públicos —y en algunos ítems con las del sector privado—, mejorar sustancialmente los incrementos por antigüedad en el servicio educacional, y principalmente proteger los sueldos frente a los estragos de la inflación, que debilitaba con fuerza todos los mejoramientos que el profesorado fue logrando en los sucesivos conflictos con los gobiernos. Puede observarse también una demanda en favor de los profesores primarios de aula para equiparar su sueldo con los de los directores de escuela —a partir de los veinte y veinticinco años de servicio—, para estimular su desempeño sin tener que abandonar la docencia directa, principio extensible a los profesores de la enseñanza media, y que daba cuenta de insatisfacción por la ausencia de una carrera efectiva para quienes se desempeñaban en las aulas mismas.

Detenernos en la huelga de 1950 nos permite conocer cómo operó en momentos de crisis la relación entre el Estado y los docentes en su calidad de funcionarios estatales. Al mismo tiempo, nos permite vislumbrar la cohesión de los gremios del magisterio, capaces de articularse pese a su diversidad en torno a una causa común. El grado de movilización que alcanzó el profesorado, así como las diversas actividades que se organizaron durante los días que duró la huelga, la coordinación que implicó, los actores que sumó, la extensión que tuvo y el impacto que generó en el espacio público y en la prensa, evidencian que para 1950 el magisterio era un gremio capaz de desafiar al gobierno que tuviese en frente.

<sup>91</sup> Núñez, *Gremios del magisterio*, op. cit., p. 200.

Un día de huelga consideraba múltiples actividades: en las mañanas se desarrollaban consejos de profesores en las escuelas, luego asambleas, y podía terminar con concentraciones masivas en distintos lugares, como el teatro Caupolicán o el Liceo n.º. 1 de Niñas.<sup>92</sup> Paralelamente, el paro se extendía al resto de las provincias del país, y para ello se enviaban delegados a terreno que buscaban la adhesión de los profesores. Al mismo tiempo se llevaban a cabo las negociaciones con el Estado, las cuales eran concertadas formalmente con los ministros claves y sus asesores. A la par de estas instancias, los profesores buscaban apoyo entre los parlamentarios y en los otros gremios de trabajadores.<sup>93</sup>

Durante el conflicto surgido en 1950, el gobierno no respondió con represión al movimiento sino que se mostró, por el contrario, dispuesto al diálogo. Fue así como se desarrollaron encuentros entre representantes de ambas partes, los cuales culminaron con la reunión entre el Presidente de la República y algunos de sus ministros con la directiva de la Fedech. En esta se reconoció la justicia de sus peticiones y se les aseguró el cumplimiento de las mismas, previa revisión de parte de una comisión de la Fedech y de técnicos del Ministerio de Hacienda.<sup>94</sup>

Así como la movilización del magisterio fue apoyada por algunos sectores de la sociedad, otros la condenaron y criticaron. En la editorial del 20 de mayo de *El Mercurio* se reconocía la justicia de las demandas del profesorado, pero se criticaba la huelga como recurso de presión:

[L]a huelga como palanca de imposición [...] resulta inadmisibles, atentatorio para el prestigio mismo de la labor educativa y de las más

<sup>92</sup> En el diario *El Mercurio* del viernes 19 de mayo de 1950 se comenta la noticia del paro del profesorado y se detallan ahí mismo las actividades del día a realizar.

<sup>93</sup> En esta huelga, los profesores recibieron apoyo moral de la Junech y de la Federación de Estudiantes de Chile. También solidarizarían más tarde trabajadores ferroviarios y municipales; también lo harían los docentes de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, y su respectivo centro de alumnos, el cual a su vez se coordinó con estudiantes normalistas y del Instituto Pedagógico Técnico. Véase, al respecto: Núñez, *Gremios del magisterio*, op. cit., p. 215.

<sup>94</sup> *El Sur*, jueves 25 de mayo de 1950, p. 25.

graves proyecciones [...] se trata de movimientos sin justificación de ninguna especie, abiertamente llamados a producir climas de tensión pública contra la autoridad. Algún día habrá que reprimirlo: alguna vez será preciso, para restablecer la sumisión a la autoridad legítima, que no haya lenidad tan completa con sus personeros y estimuladores.

El texto continuaba señalando que la huelga afectaba principalmente «no a los capitalistas, no a los empresarios, los dueños del crédito o de las finanzas, como se ha solido decir, sino que a la clase media y al pueblo que tienen hijos en el liceo y en la escuela, y en especial a la autoridad».<sup>95</sup> La misma mirada condenatoria se repite en la respuesta que el mismo diario dio a una profesora que buscaba dar a conocer su versión sobre las motivaciones a la huelga. Bajo el título «La Tragedia del profesorado», se expuso parte de la carta de dicha profesora donde señalaba, entre otras cosas, que la huelga «había sido la única forma que sus colegas habían logrado encontrar para ser oídos».<sup>96</sup> La docente también se refería al hambre y mal pago de los profesores, y aunque el diario reconocía como «innegable» la miseria del profesorado, desestimaba esa justificación a la huelga con argumentos como que los docentes no eran «los únicos mal pagados en el país».<sup>97</sup>

Durante la década tuvieron lugar otras cuatro huelgas magisteriales de carácter nacional: en 1951, 1952, 1957 y 1960. Las de 1952 y 1957 fueron las más prolongadas, con diecisiete y veinticuatro días de duración respectivamente.<sup>98</sup> En años intermedios también hubo demandas salariales, respaldadas por movilizaciones que no alcanzaron tal gravedad. Esta continua conflictividad puede explicarse no solo por el nivel de las remuneraciones de los docentes, sino principalmente por los efectos de la inflación: los mejoramientos salariales acordados en un año determinado solían desvanecerse por la desvalorización monetaria o por el alza

<sup>95</sup> *El Mercurio*, Santiago, 20 de mayo de 1950, p. 3

<sup>96</sup> *El Mercurio*, Santiago, 29 de mayo de 1950, p. 3

<sup>97</sup> Ídem.

<sup>98</sup> Núñez, *Gremios del magisterio*, op. cit., p. 212.

constante de los precios. Esto empujaba a que los gremios del profesorado se vieran impulsados a reclamar nuevas mejoras, los cuales eran inicialmente negados por el gobierno si no iban respaldados por presiones, como declaraciones, reuniones públicas y desfiles, y la paralización de las labores de los maestros agremiados. A lo dicho se sumaban respaldos políticos y parlamentarios, apoyos solidarios de otros sindicatos u organizaciones sociales, de padres y de estudiantes. Aunque los movimientos magisteriales no afectaban la normalidad de la economía, eran políticamente sensibles, como se expuso en la revisión de la prensa diaria, de las actas de sesiones parlamentarias u otras fuentes que dan cuenta de estos momentos de conflicto.

Finalmente, la consolidación del gremio como actor político también se evidenció en la incorporación que este alcanzó a ostentar en la institucionalidad estatal. Ello se manifestó en la incorporación de representantes del magisterio a la recién creada Superintendencia de Educación en 1953. Este organismo estatal figuraba en la Constitución, pero en los hechos fue fundado recién durante el segundo gobierno del presidente Ibáñez. En la estructura de la Superintendencia se consideró el Consejo Nacional de Educación como organismo representativo de los sectores institucionales y sociales más ligados a la educación, con carácter asesor de consulta obligatoria en los temas más importantes de la política escolar. De los veintidós miembros del Consejo, cuatro eran representantes de las entidades magisteriales. Por lo demás, la profesión docente estaba ampliamente representada, en cuanto otros seis miembros debían tener obligadamente el título docente como requisito del cargo, que daba origen a su participación en el Consejo.<sup>99</sup>

De este modo, el periodo concluye con un magisterio organizado, incorporado gremialmente a través de algunos representantes en un organismo de la institucionalidad educativa del Estado,

<sup>99</sup> Véase el artículo 4° del DFL n.º 104, de 4 de junio de 1953, en <www.leychile.cl>. No obstante, formaban parte de este cuerpo deliberativo y consultivo, representantes de otros actores corporativos o institucionales como los padres y apoderados, los empresarios y otros.

activo en la realización de movilizaciones en pos de defender el reconocimiento social y el valor profesional que le correspondía según la tarea desempeñada, por una parte, y alerta ante la urgencia de sobrevivir a los estragos con que la implacable inflación menguaba sus sueldos como funcionarios públicos regulados por el Estado, por otra.

Con todo, el profesorado entre las décadas del treinta y sesenta alcanzó su consolidación como actor político ante la sociedad civil y el Estado. Aun cuando su ingreso a la arena política ya era una realidad hacia 1930, lo característico de este periodo es que irrumpió como gremio masivo y cohesionado pese a su heterogeneidad. Esto respondió a las transformaciones que experimentó el gremio por entonces, tanto en su composición como en su forma de actuar. El aumento en el número de profesores en el sistema fue posible gracias a la ampliación de las instituciones formadoras y a distintas instancias de representación, donde el creciente cuerpo docente pudo socializar y articularse como gremio organizado e influyente. Como conglomerado impactaron en la política estableciendo mecanismos de negociación con el Estado, en una lógica que osciló entre el diálogo y el conflicto, y que tuvo logros como la reglamentación de una carrera docente. Esta perfiló la identidad funcionaria por sobre la profesional, aunque permitió, en menor medida, avances en la profesionalización y el perfeccionamiento.

Habiendo alzado su voz, protagonizado movimientos sociales y vivido en carne propia la persecución política y cierta estereotipación, los profesores culminaron el periodo fortalecidos y definidos más como funcionarios que como profesionales, a la vez que instalándose como actores imprescindibles y complejos de la vida política nacional.

## 8

## EL ROL DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN MAPUCHE

Daniel Cano

Entre 1930 y 1960 llegaron a la Araucanía un significativo número de religiosas misioneras y catequistas —católicas y protestantes—, las cuales 'salieron al campo' a convertir a los mapuches, evangelizando y alfabetizando a las jóvenes indígenas. Este periodo, denominado por la historiografía como 'periodo postreduccional',<sup>1</sup> estuvo marcado por el surgimiento de un nuevo actor social: la mujer mapuche letrada. Como grupo de mujeres indígenas familiarizadas con las letras, salieron a la conquista de espacios públicos antes dominados por hombres, participando en los debates educativos en la arena política y pedagógica. El proceso de formación de mujeres mapuche con mayores grados de educación formal, fue el resultado de la labor educativa de este conjunto de misioneras extranjeras y chilenas, católicas, protestantes y laicas. Bajo el alero de distintas congregaciones religiosas recorrieron la Araucanía evangelizando y educando a las niñas mapuche con resultados disímiles, pero que en su conjunto marcaron un punto de inflexión con los años anteriores. El cambio significativo se dio en que la oferta educativa dirigida a los mapuche se 'feminizó' y también lo hizo la demanda por esa educación, como quedó consignado en los debates pedagógicos en que participaron profesoras mapuche. Ellas sacaron la voz por las demandas de su pueblo con

<sup>1</sup> El periodo posreduccional abarca desde el año de la Ley de División de Tierras (1930) hasta los inicios de la Reforma Agraria (1962) aproximadamente.