

La reforma de Eyzaguirre y la profesión Docente:  
**¿CONTINUIDAD O CAMBIO?**

*Víctor Orellana*



**RESUMEN:**

El artículo sintetiza e interpreta las políticas hacia los docentes de las últimas décadas en el marco del proceso general de mercantilización de la educación chilena. Se argumenta que, lejos de promover la proyección de la pedagogía a las ciencias y ocupaciones arquetípicas de la sociedad del conocimiento y las modernas clases medias, las políticas de la Concertación desprofesionalizaron al magisterio, asimilándolo cada vez más al trabajo genérico. Se comenta en esta perspectiva el debate actual y los intereses sociales en pugna que lo animan. Finalmente, se sugiere una línea de trabajo para futuras políticas en el área.

**PALABRAS CLAVE:**

- Colegio de profesores
- El Plan Maestro.
- Reforma educacional.
- Estatuto docente.
- Pago por desempeño.

VÍCTOR ORELLANA: Sociólogo de la Universidad de Chile. Investigador Asistente CIAE. Docente en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma Universidad y Director de la Fundación Nodo XXI.

Históricamente, los docentes en Chile han sido parte fundamental de cada ciclo de expansión del Estado. La política del Estado Docente durante el siglo pasado dio a los maestros, además de su claro estatus de funcionarios públicos, un papel protagónico en la universalización de la cultura moderna. De su expansión y ligazón orgánica con nuestra propia idiosincrasia surge lo más rescatable de la literatura y de nuestra tradición cultural. Los dos premios Nobel del país son icónicos en este sentido, capital simbólico de las fuerzas sociales que impulsaron los procesos de modernización durante el siglo XX.

Con la dictadura militar, pero también a nivel internacional, la profesión docente es cuestionada en el contexto de los giros neoliberales y su promoción de políticas privatizantes y tecnocratizantes en educación. En el caso chileno, ello se vincula además con la expulsión del Estado de las viejas clases medias que habían articulado las alianzas sociales base para el régimen político y social que la dictadura intentaba superar<sup>1</sup>. El argumento general es que la cultura burocrática y estatal de los docentes les impediría una inserción satisfactoria en las nuevas dinámicas de creación y distribución del conocimiento de la sociedad de la información, que demandaría más iniciativa, autonomía y orientación al logro individual. Del mismo modo, la cultura burocrática de las escuelas impediría su mejoramiento y modernización<sup>2</sup>. Los docentes, con sus códigos gremiales, discurso sindical, prácticas burocráticas e identidad funcionaria, fueron quedando lentamente en el pasado.

La expansión de las clases medias en la segunda mitad del siglo XX en los países del capitalismo avanzado se da principalmente en las ramas técnicas e ingenieriles, refractarias a las identidades y lógicas de acción colectiva de los docentes. La expansión educativa de nivel escolar, acometida en las décadas pasadas, agotó la demanda por profesores. Aunque esto no coincide con el panorama en América Latina, las imágenes más divulgadas de las nuevas clases medias desplazan a los profesores y el sitio relevante que alcanzaron en la zona media de las sociedades modernas.

Goldthorpe sugiere que una nueva “clase de servicio” constituye la transformación estructural más relevante de las últimas décadas, conformada por nuevos profesionales en expansión, que resultan distantes tanto de la imagen clásica del burócrata como del profesional liberal auto-empleado<sup>3</sup>. Su inserción ocupacional es dependiente, pero su relación contractual no se basa en un contrato de trabajo o estatuto administrativo, sino en la confianza; de ello se derivan formas específicas de salarios -honorarios- que no se condicen con la racionalización de horas/jornada propias de la clase obrera o el funcionariado, además de rasgos de discrecionalidad y/o autoridad en el trabajo, en la medida que el empleador cede sus poderes en ellos. La clase de servicio es la base de reclutamiento de las emergentes tecnocracias, y constituye un crecimiento de los profesionales como dueños legítimos de un saber técnico.

Además de una expansión meramente ocupacional, la clase de servicio se constituye como un sistema de relaciones sociales autónomo, vale decir, como una potencial clase social y no meramente económica. Goldthorpe plantea que son estos sectores los que instalan nuevos patrones culturales del éxito individual y colectivo, entre los que destacan los argumentos

1 Martínez, J. & León, A. (2001). La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX. En *Serie Políticas Sociales CEPAL*, N° 52.

2 Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

3 Goldthorpe, J. (1992). Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro. *Revista Zona Abierta*, 59-60.

tecnocráticos y meritocráticos como legitimación de su propia posición de poder. Estas imágenes se divulgan en la medida que la clase de servicio sella una alianza con el gran empresariado, que permite estabilizar los regímenes políticos de las democracias occidentales ante el agotamiento de los pactos sociales del bienestar. Es la base de los giros neoliberales de las últimas décadas.

El discurso de nuevos profesionales cuyo éxito se basa en su emprendimiento personal y una orientación instrumental hacia el logro de resultados, considerando su profesión como un medio objetivo de inversión económica o cultural orientada a la movilidad social, será ampliamente difundido en el Chile de los 90 y los 2000. Esto contrasta con los códigos culturales predominantes antaño en las clases medias y con la propia cultura docente y del funcionariado público.

Como es sabido, la reforma dictatorial quitó a los profesores su estatuto de funcionarios públicos, equiparando el derecho que regía su contratación al resto de los trabajadores, léase, el nuevo Código del Trabajo. Además, la impronta cultural de las décadas pasadas, y su interpretación de la chilenidad, es reemplazada por una recuperación de la cultura autoritaria y agraria del siglo XIX, lo que desplaza a los profesores de su centralidad cultural de otra época. Finalmente, los salarios reales de los docentes bajan a un nivel alarmante durante los ochenta. Todos estos factores confluyen para constituir lo que Bellei denomina el resentimiento del docente con el modelo neoliberal y la transición a la democracia<sup>4</sup>.

## I. LA REFORMA EDUCACIONAL DE LOS NOVENTA Y LOS DOCENTES COMO "TALÓN DE AQUILES"<sup>5</sup>

A inicios de los 90, la Concertación es presionada por el magisterio para restituir -muy parcialmente- el estatus jurídico, social y económico de los profesores. El Estatuto Docente de 1991 expresa este hecho aunque se limita sólo a los establecimientos públicos; además del aumento sostenido de sus remuneraciones reales, que durante los 90 duplica sus salarios<sup>6</sup>. No obstante, eso no es suficiente en la percepción del Colegio de Profesores y los docentes en general. Los profesores no alcanzan a acortar la brecha salarial y de estatus respecto de las profesiones liberales y/o arquetípicas de la sociedad del conocimiento, peor aún, esta brecha crece. Ni la política salarial ni el Estatuto Docente resuelven la expulsión de los procesos de construcción del Estado que sufrieron en los 80. La brecha en el poder decisorial sobre educación entre profesores y las profesiones más dinámicas impulsadas por el modelo -las ingenierías o la economía, por ejemplo- no sólo permanece, sino que aumenta.

La Concertación impulsa durante los 90 una reforma educacional que no altera la herencia institucional y sistémica impuesta por la dictadura en Educación. Como señala Cox:

“El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de

4 Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En Martinic, S. & Pardo, M. (editores). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago: CIDE-PREAL, pp. 227-257.

5 Bellei se refiere a los docentes como “talón de Aquiles” en el referido documento.

6 *Ibíd.*

que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios. Junto con ello, la nueva administración consideró positiva la existencia del sistema de medición de logros de aprendizaje...”<sup>7</sup>.

La presión de los docentes al inicio de la transición estaba dirigida a resituar las viejas lógicas del Estado Docente y de la expansión educativa de carácter público que había caracterizado la modernización chilena de las décadas precedentes. Es decir, dismantelar la educación neoliberal. Más que una pura cuestión salarial, aquello engloba toda una crítica al modelo de desarrollo heredado de la dictadura. Al no impulsar un cambio de este tipo, el Mineduc plantea una reforma circunscrita a la “sala de clases”. Abraza para ello -en un sentido más retórico que real- el discurso de la sociedad del conocimiento y del constructivismo pedagógico, muy divulgado en los 90. Se intenta legitimar una reforma educacional construida al margen del gremio docente y centrada en aspectos técnico-pedagógicos y de calidad que eluden asuntos estructurales. Se anuncia una transformación radical de la práctica pedagógica manteniendo la competencia entre las escuelas, las relaciones de poder entre profesores y establecimientos y las precarias o inexistentes condiciones para un buen ejercicio de la profesión docente; todas estas características consustanciales al modelo heredado de la dictadura.

Como afirma Acuña<sup>8</sup>, el problema de los docentes no reaparece sino a inicios de la década del 2000, cuando los malos resultados objetivos -medidos con las mismas pruebas estandarizadas formuladas por la dictadura y promovidas por los reformadores de los 90- ponen en entredicho la eficacia global de la Concertación y sus técnicos en educación. Para explicar el déficit en los resultados esperados, éstos ensayan una explicación distinta a la obvia elusión, por parte de la reforma de los noventa, de los aspectos estructurales del mercado educativo.

Los trabajos de Bellei<sup>9</sup> y Mizala y Romaguera<sup>10</sup> identifican desde distintos ángulos que el problema de la reforma no está en las decisiones políticas y técnicas que la produjeron, sino en su incapacidad de transformar las prácticas de los docentes. El problema está en los maestros. La misma cultura que se entendía como base para la oposición de los docentes a la reforma dictatorial -su raigambre burocrático-funcionaria y su resistencia a la mercantilización- se proyecta como una rémora fundamental para el avance de la modernización.

Bellei dice que los profesores no son capaces de adaptarse al proceso de modernización general que experimenta el país en los 90. Es un problema que trasciende lo educativo, y que tiene que ver con su posición en la estructura social. El argumento es que su cultura burocrático-funcionaria no logra apropiarse del dinamismo necesario para la modernización actual. Su pérdida del monopolio sobre el saber y su distribución no logra ser enfrentada con innovación e iniciativa. Lo que en el trabajo de Bellei se identifica como cultura profesional asume los valores y rasgos que Goldthorpe otorga a las modernas clases de servicio, y que se divulgan como las imágenes dominantes de éxito profesional de la época. Dicho en simple, los profesores no son capaces de adquirir los rasgos del discurso cultural dominante de los nuevos profesionales, caracterizado por la independencia, autonomía, educación constante, orientación instrumental e individual al logro, etc.

7 Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En Cox, C. (editor), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 19-113). Santiago: Editorial Universitaria, p.16.

8 Acuña, F. (2015). *Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual*. Estudios Pedagógicos [por publicar].

9 *Op. Cit.* 2.

10 Mizala, A. & Romaguera, P. (2003). *El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) en Chile*. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774186>

Con matices, esto coincide con los planteamientos de Mizala. A su juicio:

“Tanto la estructura salarial como la carrera profesional de los docentes enfrentan problemas desde el punto de vista de los incentivos que generan. Respecto de la estructura salarial, en Chile como en otros países latinoamericanos, ésta tiene el problema que se paga igual por diferentes esfuerzos y habilidades, no diferencia entre quienes tienen mayor educación, se encuentra desvinculada de las actividades desarrolladas en los establecimientos escolares y considera la antigüedad como la principal razón de los aumentos salariales. En relación a la carrera profesional, ésta en general está asociada con ascensos que implican el abandono del aula por parte de buenos profesores, y que muchas veces dependen de la jubilación o el retiro de quienes ocupan puestos superiores en la escala jerárquica. Esto hace que no se incentive a los mejores docentes a continuar su perfeccionamiento”<sup>11</sup>.

Como Mizala detecta, la estructura salarial y la carrera docente son similares a las del viejo funcionariado y tienen imperativos colectivos propios de los gremios. La solución de política ofrecida es introducir sistemas de incentivos que quiebren esta lógica. La ligazón de los incentivos con las políticas de mercado es abiertamente asumida:

“La propuesta de introducir incentivos en educación es complementaria a otras propuestas que buscan introducir mecanismos de mercado y competencia en el sector vía subsidios a la demanda por educación (vouchers)”<sup>12</sup>.

Bajo la promesa de modernizar la profesión docente como principal herramienta de mejoramiento educativo, del 2000 hasta el presente se han introducido múltiples formas de incentivos económicos a los profesores en función de su desempeño. Mizala ha sido parte de los equipos que han impulsado, elaborado e implementado estas políticas.

El argumento esgrimido reelabora, en el discurso de la cultura profesional orientada al logro, un viejo precepto neoclásico respecto a la remuneración. El precio del trabajo no constituye un objeto de negociación política, sino que debe establecerse técnicamente en virtud de su productividad. Al tradicional argumento de justicia -que a cada quien se le pague por sus resultados- se agrega el argumento técnico: que de tal arreglo, producto de los incentivos que prefigura, surge un resultado general de mejora sistémica.

## **II. EL VIEJO RELATO DEL PAGO POR DESEMPEÑO: EL MITO NEOLIBERAL Y STALINISTA**

Que la fuerza de trabajo se separe de su producto y se transe en el mercado como una capacidad de producción racionalmente mensurable es una condición básica de operación para el capitalismo moderno<sup>13</sup>. Ello presupone una lucha permanente del capital contra el oficio<sup>14</sup>, es decir, contra la propiedad por parte del trabajo tanto de los instrumentos de producción como del monopolio del saber que como proceso involucra. Ese saber permite separar racionalmente tiempo de trabajo y de ocio, además de viabilizar la reproducción y escalamiento del ciclo, y proyectar ese conocimiento como propiedad legítima ante

11 *Ibid*, p.1.

12 *Ibid*.

13 Es una figura elaborada tanto por la sociología weberiana como marxista.

14 Coriat, B. (1995). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. Madrid: Siglo XXI Editores.



el resto de la sociedad. La tecnificación del proceso productivo a cargo del capital, y su institucionalización en disciplinas académicas escindidas del trabajo, es el reverso de la derrota del oficio. Y la base de la transformación del artesanado en obreros, capitalistas y profesionales.

El obrero, de este modo, es despojado de poder en el proceso productivo. El intercambio de capital y trabajo en el mercado, señalaba Marx, se presenta como una transacción entre iguales, desprovistos ambos de poder uno sobre el otro. Pero en el terreno productivo, el empleador se apropia de la fuerza de trabajo comprada, pudiendo disponer de ella totalmente dada su propiedad sobre los medios de producción y su apertrechamiento de saber calificado directo o vía la contratación profesional.

El pago por desempeño constituye la idea base del trabajo asalariado capitalista: el salario depende de la productividad del trabajo, y no puede dar lugar a arreglos políticos. Ello implicaría romper la igualdad jurídica del contrato de trabajo -como de hecho hace el derecho laboral- o terminar con el sometimiento del trabajo al capital en el ámbito productivo. De ahí la resistencia del pensamiento neoliberal y de los economistas a la instauración de salarios mínimos o a la participación democrática de los trabajadores en fábricas o empresas.

El principio del pago por desempeño no es un invento neoliberal. De hecho, llegó a un alto grado de elaboración en la Unión Soviética bajo el dominio de Stalin. El llamado movimiento stajnovista surgió en los 30, en el apogeo de las purgas, cuando el obrero Alekséi Stajánov alcanzó una productividad en la extracción de carbón 10 veces superior al promedio. El régimen propagó el pago por productividad y además lo usó como una fuerte imagen propagandística. Las cifras oficiales durante los 30 y 40 hacían gala del enorme éxito de la política de pago por desempeño, que supuestamente, habría elevado la productividad general del trabajo en un grado significativo.

Los argumentos de justicia y técnico del pago por desempeño también fueron levantados por Stalin, de una manera similar a cómo se propone en los textos del Banco Mundial en los 90<sup>15</sup> y en la adaptación chilena de Mizala. En la oportunidad también constituyó un modelo cultural a seguir, apoyado por el Estado y sus ideólogos y técnicos. Incluso fue base para la literatura y el cine de la época, en que los trabajadores impulsados por su deseo de auto-superación individual eran los protagonistas favoritos del régimen soviético, pues aceptaban y naturalizaban sus condiciones sociales y comunes de trabajo.

Fuera del plano de la ideología, en el caso de los incentivos en educación, la evidencia a su favor en un sentido técnico es débil<sup>16</sup>. En un sentido de justicia, la evidencia que hay permite advertir que el pago por desempeño no es valorado por los profesores<sup>17</sup>. No sorprende que en plena Glasnot se liberaron documentos probatorios de que el movimiento stajnovista había sido una simple propaganda mediática, que las hazañas de Stajnov no habían sido reales, y peor aún, que los incrementos en la productividad se debían a otros factores, asociados a condiciones sociales y globales del trabajo y no a los incentivos individuales.

Para stajnovistas o neoliberales el salario depende de la productividad. Por eso, el profesional

15 Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.

16 *Op. Cit.* 8.

17 Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

exitoso se pretende o se asume como más productivo que el trabajador no calificado, descartando que su privilegio tenga una base política. La teoría del capital humano plantea lo mismo. Si tal aumento de productividad se debe al conocimiento legítimo del que son propietarios, el empleador debe reconocer dicho saber, entregando al profesional autonomía y discrecionalidad en el trabajo. Por esto asumen labores directivas y desarrollan una relación de confianza con el empleador, los rasgos de las tecnocracias y de la moderna clase de servicio. El crecimiento de los profesionales contemporáneos como categoría ocupacional implica más plazas laborales de mayor autonomía y discrecionalidad en el empleo, no menos<sup>18</sup>. Esto es así, señala Goldthorpe, por la complejización de la producción en el capitalismo contemporáneo y la expansión de los servicios sociales.

Por el contrario, menos poder en el trabajo es signo justamente de derrota del oficio. El sometimiento a una autoridad externa que técnicamente establece las cantidades de desempeño, y por lo tanto, las bases para el salario, es más una característica del trabajo genérico que del profesional. Mientras la labor profesional es discrecional y/o directiva, y su salario se define por relaciones de confianza con el empleador, la labor del trabajo genérico no tiene saber ni poder reconocido sobre su trabajo, dependiendo su salario de indicadores objetivos y no de una relación de confianza.

Durante más de una década se vienen aplicando incentivos económicos individuales y colectivos a los docentes en una línea contradictoria a la definida por el Estatuto Docente. El discurso de pago por desempeño, medido por el SIMCE, ha sido divulgado por la Concertación y la derecha. Esta política no ha traído una transformación cultural de los profesores en una dirección cercana a la de las modernas clases de servicio, ni ha producido un incremento en las remuneraciones que acorte la brecha con las profesiones más dinámicas. Por el contrario, ha reducido aún más los estrechos grados de autonomía y discrecionalidad en el trabajo que la profesión docente mantenía, desconociendo de manera sistemática su derecho a decidir cómo hacer clases, qué contenidos ver, y cómo evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Todas estas funciones han sido reclamadas por los técnicos -casi siempre ingenieros o economistas-, justamente las profesiones donde se sedimenta el saber técnico-organizacional en el capitalismo moderno, y que lo ponen al servicio de los propietarios de las instituciones educativas, o del Estado en la forma de cúpulas tecnocráticas.

Este verdadero programa tecnocrático de desprofesionalización docente no es sólo un fenómeno empírico. Es impulsado desde un interés social concreto. El nivel de determinación de economistas e ingenieros sobre la Educación, y su propia acumulación de capital que se desprende de su centralidad, es el reverso de la expulsión de los pedagogos de la construcción de las políticas educativas, consecuencia de las transformaciones en el carácter social del Estado llevadas adelante por la dictadura y proyectadas en los gobiernos civiles. También es la base técnica y organizacional para la mercantilización educativa, pues transforma un viejo oficio, con altos niveles de determinación en su proceso de trabajo, en una sustancia laboral genérica que no tiene control sobre para qué o cómo educar, y que por lo mismo, permite ceder tales decisiones al sostenedor y/o propietario del establecimiento. En este contexto llegan las movilizaciones de 2006 y 2011, que se oponen al modelo

---

<sup>18</sup> Aunque Goldthorpe duda que sea por la propiedad de capital educativo que se derive dicha posición de privilegio en la estructura ocupacional. Plantea que es exactamente al revés, el privilegio político se disfraza de mérito profesional. De todos modos, el punto es el mismo: profesional equivale a autonomía y discrecionalidad en el trabajo.

educativo heredado de la dictadura. Las manifestaciones dejan en evidencia que ni la reforma constructivista técnico-educativa de los 90 ni una década de políticas stajnovistas hacia los docentes sirvieron de mucho. La Educación seguía siendo de desempeños globales mediocres, profundizando las desigualdades de entrada. Los profesores seguían disconformes y críticos de las políticas implementadas.

Entre los múltiples planteamientos del movimiento social por la Educación, la transformación de la profesión docente adquiere cierta centralidad en el debate. Se discute en general el modelo subsidiario impuesto por la dictadura, y en esa lógica, lo inconducente tanto en un sentido técnico como de justicia de la agenda hasta hoy imperante. No obstante, la política no acusa recibo. Una vez más se promueven recetas tecnocráticas. En el caso de los docentes, se sugiere que el magisterio sigue atravesado por la diferenciación entre un anacrónico Estatuto Docente y un ineficaz Código del Trabajo en el sector subvencionado. La necesidad de unificar normativas y profundizar el programa tecnocrático con cargo a los fondos públicos se intensifica.

### **III. LOS DOCENTES Y LA REFORMA DE EYZAGUIRRE: DE EL PLAN MAESTRO AL PARO DE LOS MAESTROS**

La construcción de la Nueva Política Docente fue una de las prioridades de Eyzaguirre durante este año. El equipo técnico encargado de elaborar la propuesta fue dominado por economistas, y liderado por la misma Mizala. Pero mientras el ejecutivo trabajaba por su cuenta, en la sociedad la preocupación por los profesores fue objeto de debates y esfuerzos acogidos con mayor o menor entusiasmo por el Mineduc.

La más visible de estas iniciativas fue “El Plan Maestro”, esfuerzo iniciado por Educación 2020 y Elige Educar -ambas organizaciones vinculadas a la Concertación- para elaborar un acuerdo amplio sobre la política docente.

En su inicio surgieron voces críticas sobre la instancia, incluso en la conducción del Colegio de Profesores. Se planteó que en realidad El Plan Maestro constituía un intento de legitimación del programa tecnocrático dirigido a debilitar la centralidad del magisterio en cualquier debate público referido a la profesión docente, y con ello, a legitimar la voz de organizaciones como el CEP o la Fundación Chile, expresivas de intereses empresariales conservadores y defensoras de la flexibilización y tecnocratización de la profesión docente. A pesar de estas críticas, finalmente el Colegio de Profesores, la Confech y miembros de la campaña “Alto al Simce” participaron activamente en la instancia, buscando incidir en sus propuestas finales y así evitar que se transformara en un simple ejercicio de legitimación del programa tecnocrático. Esto se suma a la labor de intelectuales y académicos del mundo educacional, vinculados a la iniciativa, que apoyan una orientación no tecnocrática de reforma de la profesión docente.

La coexistencia de representantes del programa tecnocrático y de los actores sociales y los intelectuales que les apoyan, produjo un resultado heterogéneo. El Plan Maestro no termina en un acuerdo, se mueve entre principios genéricos muy laxos y propuestas concretas, muchas de ellas de divergencia. Es, en este sentido, similar al Consejo Asesor Presidencial de 2006<sup>19</sup>, cuyo documento final contenía posturas contradictorias.

<sup>19</sup> El Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación fue el espacio convocado por Bachelet el 2006 para poner fin a la movilización pingüina. El Consejo, de membresía heterogénea, emanó un informe sin llegar a acuerdo.



Los principios de la iniciativa contienen elementos progresivos y democráticos, entre los que destacan la dignificación de la profesión docente, la disminución de 45 a 30 del máximo de estudiantes por sala, el alza de las horas no-lectivas hasta llegar en el mínimo al 40%, y el aumento de las remuneraciones y de la curva de su ascenso en el tiempo, aún en una magnitud muy limitada. Sin embargo, también hay aspectos tecnocráticos y subsidiarios: la dependencia de la medición objetiva del desempeño para el establecimiento de tramos salariales, la consolidación del Estado subsidiario -se propone “igualdad de trato” entre educación pública y privada subvencionada- y la aceptación del mercado de la formación docente bajo el imperativo de fortalecer su regulación estatal a través de estímulos, exigencias y estándares.

Llama la atención la opacidad de la educación pública en el documento, tanto en el trato de la educación pública a sus profesores -no se defiende su carácter de funcionarios públicos-, como en su formación inicial, que no constituye en sí misma un esfuerzo eje del sistema de educación superior público en la propuesta de consenso. El Estado actúa sobre ella en un sentido subsidiario, tratando de “guiar al mercado”<sup>20</sup> con diferentes instrumentos de política.

Además, en el documento hay una gran preocupación por el liderazgo directivo, que incorpora imperativos del management a la gestión pedagógica. Esto excede el marco de una política docente, y se proyecta como una política gerencial para las escuelas, en el sentido que se pronuncia sobre cómo organizar el poder en ellas. Se insiste en la centralidad del Director en los resultados, y se propone fortalecer sus atribuciones y tecnificar aún más su selección. Pero por otra parte, se incluyen también aspectos de democratización, como el fortalecimiento y empoderamiento de los Consejos Escolares. Ambas cuestiones, como resulta obvio, divergen en muchos puntos, dando cuenta de la heterogeneidad de la propuesta.

Con todo, El Plan Maestro fue recibido con entusiasmo por el Gobierno. En su recepción oficial, Eyzaguirre señaló que “le habían hecho la pega”. Pero a pesar de contener elementos fundamentales del programa tecnocrático, El Plan Maestro no se limita a una legitimación comunicacional de las posiciones más gerencialistas y conservadoras. Tampoco expresa un acuerdo social que supere definitivamente las agendas tecnocráticas impulsadas en las últimas décadas.

Mientras El Plan Maestro ha tenido gran eco en los mass media y la política, la relación entre el magisterio y el Gobierno es más opaca. El interés social de los profesores, y su opinión propiamente pedagógica y política, tienen menos posibilidades de proyección en el espacio público en las condiciones actuales de nuestra democracia.

Sin participar en espacios vinculantes sobre la reforma en general, el Colegio de Profesores se concentra en su agenda corta. Tras intensas negociaciones, y satisfechos con la propuesta del Ejecutivo, la conducción intenta hacer meses una consulta abierta a profesores colegiados y no colegiados. Es claro un amplio y mayoritario rechazo a la propuesta del Gobierno. La consulta expresa no sólo el descontento de las bases tradicionales del Colegio de

---

20 La frase alude a un trabajo de J.J. Brunner titulado de esa manera. Ver Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/4320414/Guiar\\_el\\_Mercado.\\_Informe\\_sobre\\_la\\_Educaci%C3%B3n\\_Superior\\_en\\_chile](https://www.academia.edu/4320414/Guiar_el_Mercado._Informe_sobre_la_Educaci%C3%B3n_Superior_en_chile)

Profesores, de mayor edad y limitadas a las escuelas municipales, sino el de los profesores de escuelas subvencionadas y jóvenes que no han sido incorporados, en todos estos años, a la dinámica del Colegio. No se trata, entonces, de la labor de los opositores al Partido Comunista en el Colegio, ni tampoco de la “rebelión” de los votantes tradicionales del magisterio, nostálgicos del siglo XX. La consulta constituye expresión de un fenómeno de mayor alcance que debe ser seguido con atención. Participan miles de profesores, muchos más que en las elecciones regulares del gremio.

Por su dubitativa entrega inicial de resultados, y en general, por su llamado explícito a la aprobación de la propuesta del ejecutivo, la conducción de Jaime Gajardo aparece más proclive al Gobierno que a sus bases sociales. Los intereses de esas bases empiezan a ensanchar los marcos mismos del magisterio como gremio, y de ahí, a polarizarse con un proceso de reforma que ignora sus propuestas.

Considerando la heterogeneidad de los planteamientos de El Plan Maestro, y la rebeldía de los profesores de base que, una y otra vez, impiden la subordinación del gremio al gobierno, la Nueva Política Docente adolece de un déficit de legitimidad de origen, el que incluso trasciende su propio contenido. Sin poder repetir la vieja exclusión legítima de los 90 sobre los intereses sociales y pedagógicos de los profesores, y justo en el momento que desbordan los mecanismos de contención predispuestos, la presentación misma de la Nueva Política Docente es abortada, a pesar que está terminada hace meses. No se puede enviar al Parlamento hasta que salgan del escenario público los representantes de los mismos docentes.

Eyzaguirre señaló que el proyecto podría ser interpretado como un giro a la derecha. Pero la exclusión no es al Colegio de Profesores por su conducción izquierdista, sino a los profesores en su calidad de tal, mientras los expertos aparecen sin defender un interés social concreto.

Se da la ironía que se reconocen como expertos aquellos que ignoran la pedagogía -los economistas e ingenieros de la Educación-, invisibilizando su interés social, por ejemplo, de su relación lucrativa con las pruebas estandarizadas, evaluaciones habilitantes y elaboración de estándares para las carreras docentes; mientras se excluyen del debate sobre profesión docente a quienes cultivan la pedagogía, reduciendo la visibilidad de su interés a una demanda corporativa -su salario- y negando la legitimidad de cualquier consideración propiamente pedagógica que elaboren.

#### **IV. EL PROTAGONISMO DE LOS NUEVOS DOCENTES**

El estrecho apoyo social potencial a la Nueva Política Docente arrastra el desgaste de una década y media de políticas tecnocráticas y stajnovistas ineficaces e injustas. Era esperable el malestar de los docentes. La novedad está en que, por primera vez en décadas, este descontento trasciende la apelación al Estado Docente e incorpora más contingentes sociales, similar a cómo el movimiento estudiantil tradicional configuró su actual alianza con los estudiantes de las nuevas instituciones.

Mantenerse en el programa tecnocrático implica impulsar la reforma contra los profesores y a favor de quienes han llevado a la educación chilena a su bizarra condición actual. Con

su movilización, los docentes dificultan que eso ocurra. Este germinal proceso debe ser atendido, pues amplía la base social de un gremio fundamental para las fuerzas de cambio, pero además, responde al programa tecnocrático con algo más que nostalgia. Vuelve posible repensar la labor docente en un sentido más público que ayer, en socializar su función sin que esto sea una simple estratagema para promover su mercantilización.

La posibilidad que abre la lucha docente es llevar más allá la promesa profesional de la pedagogía y su institucionalización histórica. Esto implica una preocupación no sólo sobre el salario y las condiciones de trabajo, sino atender el carácter más social y público de la formación de los profesores, y promover su mayor inserción en la ciencia y la cultura chilenas. Una política de incentivos no puede reemplazar el papel de las universidades públicas en su formación; re-encantar a los docentes no puede limitarse a un ejercicio comunicacional. Todo esto no será posible sin empoderarlos pedagógica y políticamente en la elaboración y conducción general del sistema educativo.

Los docentes no pueden seguir esperando. Su papel en la reforma deben conquistarlo por sí mismos, en una lucha que el resto del movimiento social puede acompañar, pero que no puede reemplazar. El espacio de los profesores en la reforma depende de sus propias fuerzas, de cuánto puedan proyectarse ante la sociedad como impulsores de una genuina -y no discursiva- modernización de la educación, rompiendo la determinación tecnocrática con más democracia. Son los nuevos profesores los que tienen la oportunidad de hacer más pública y democrática su profesión, y entender en sentido actual, y no puramente mecánico, el legado de nuestros dos nóbeles de Literatura ▼

## SUSCRIPCIONES:

PARA RECIBIR CADA EDICIÓN DE LOS CUADERNOS DE COYUNTURA EN TU DOMICILIO, CONTAMOS CON UNA MODALIDAD DE DONACIONES Y SUSCRIPCIÓN.

### ► ¿CÓMO PUEDES APOYARNOS?

1. Comprometiéndote con un aporte mensual de 5.000, 10.000, 15.000 pesos o una cifra mayor en la medida de tus posibilidades.
2. A todos quienes hagan un aporte mensual de 5.000 pesos o más se les enviará a su domicilio cada versión de los Cuadernos de Coyuntura que editamos bimestralmente.
3. Puedes elegir la modalidad de pago entre hacer un depósito bancario o una transferencia electrónica mensual a la Cuenta Corriente de Fundación Nodo XXI.



### ► ¿QUÉ DATOS NECESITAS PARA HACER TU DEPÓSITO?

- Fundación Nodo XXI - RUT: 65.065.819-1
- Cuenta Corriente N°:  
008000240709 - Banco de Chile
- Correo de confirmación:  
suscripciones@nodoxxi.cl

### ► ¿A QUÉ DESTINAMOS LAS DONACIONES?

- A la elaboración y difusión de material de estudio sobre problemáticas políticas, sociales, económicas y culturales, con una perspectiva de derechos y un enfoque que destaca por su originalidad y compromiso con el cambio social.
- A la organización de actividades de formación de masas críticas a través del debate, la deliberación y construcción de miradas colectivas, especialmente en conjunto con organizaciones y movimientos sociales de relevancia nacional.
- A la elaboración y socialización de propuestas y opiniones relevantes para la apropiación crítica de nuestra realidad, a través de material para medios de comunicación, redes sociales, columnas de opinión y campañas.