



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Historia, Geografía y Letras

Departamento de Historia y Geografía

El prestigio social del profesorado en Chile (1960-1980). Una mirada desde la identidad docente

Memoria para optar al Título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica

Autor: Matías Dupin

Profesor Guía: Tomás Cornejo

Santiago de Chile, 2023

Autorizado para SIBUMCE Digital

A los profesores que tuve,
tengo y tendré.

Tabla de contenido

1.	Introducción.....	1
1.1	Objetivos de investigación.....	4
2.	Antecedentes.....	5
2.1	La profesión docente en Chile.....	6
3.	Estado de la Cuestión.....	16
4.	Marco Teórico y conceptual.....	19
4.1	El Prestigio social.....	19
4.2	Identidad docente.....	24
4.3	Habitus y campos de acción: las luchas simbólicas.....	29
4.4	La Historia Social y el estudio del profesorado.....	35
5.	Luces y sombras. Avances y retrocesos. Hacia una historia del prestigio social del profesorado desde sus propias voces.....	42
5.1	Ecos Normalistas en una época de cambios.....	47
5.2	Un surco de luz en el desierto de Atacama: La Voz del Maestro.....	57
5.3	El peso de la noche: génesis del Colegio de Profesores.....	63
6.	Conclusiones.....	70
7.	Bibliografía.....	72

RESUMEN

La presente memoria tiene como objetivo analizar las transformaciones del prestigio social del profesorado entre las décadas de 1960 y 1980. Esto es realizado mediante el estudio de fuentes primarias de la época generadas por organizaciones del magisterio en coyunturas históricas consideradas clave. Partiendo de la premisa de que las características fundamentales de la profesión se establecieron en el siglo XIX con la creación de un sistema educativo segmentado socialmente, el cual generó diferentes identidades docentes, esta investigación realiza un recorrido por diversas problemáticas de larga data que convergen en el período de estudio. A partir de la información recopilada, se llega a la conclusión de que el prestigio actual de la profesión docente en nuestro país está estrechamente vinculado a las reformas y políticas implementadas en este período, las cuales impactaron de diversas maneras la forma de ser docente en Chile.

1. Introducción.

Desde mediados del siglo XX, Chile y el resto de la región han experimentado grandes e importantes avances en materia educativa, sobre todo relativos a la expansión, cobertura y equidad del sistema educacional (Elacqua et al., 2018).

A su vez, han tenido lugar profundos cambios sociales, los cuales han suscitado transformaciones que afectan al conjunto del profesorado, tanto en sus condiciones de trabajo como en la imagen y consideración social de la cual gozan, tema frecuentemente tratado en la literatura especializada de las últimas décadas (Gysling, 1992; FESE, 2013; Hargreaves, 2018; Elacqua et al., 2018).

Estudios realizados América Latina, Europa y Asia en los últimos años (Sánchez, 2007 y Elacqua et al, 2018) han abordado el prestigio de la profesión docente a partir de su relación con la calidad de la educación, encontrando que en aquellos lugares donde gozan de mayor estima y consideración social, estos realizan su trabajo con mayor confianza, lo que a su vez no sólo produce una mayor efectividad de las estrategias y metodologías de enseñanza utilizadas (Vaillant, 2007) sino que también permite atraer a la profesión candidatos más calificados, cuyo correlato es un mejor desempeño profesional, resultados educativos y mejoras en los salarios (Escribano, 2018 y OCDE, 2009)

Lo anterior no es mencionado porque el interés de la presente memoria sea abordar el prestigio desde una perspectiva centrada en la calidad, concepto frecuentemente aludido en nuestros tiempos cuando se reflexiona sobre los problemas que atraviesa el sistema educativo nacional (Cavieres, 2014). Sino porque, en nuestra opinión, permite dar cuenta de cómo las motivaciones que llevan a tratar este fenómeno son variadas, pues encuentran su origen en el tiempo histórico vivido por cada sujeto, el mismo que a su vez determinará, hasta cierto punto, las necesidades y criterios a partir de los cuales estos analizan la realidad social.

En este contexto, es necesario aclarar que el prestigio de una profesión se configura a partir de dos dimensiones: por un lado, una subjetiva, que guarda relación con la valoración social del trabajo en relación a la función desempeñada; por otro, una objetiva, donde entran las características materiales propias de la profesión y existe independiente del sujeto que emite

un juicio, o, en otras palabras, su lugar en la estructura social (Cox y Gysling, 1990; Gysling, 1992; FESE, 2013). Ambas conducen a la formación de la identidad docente, la cual se origina en la formación inicial, pero es construida a lo largo de toda la vida. En este sentido, esta es entendida como aquel "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros" (Gysling, 1992, p.12). Identidad que es social, en cuanto se relaciona profundamente con la posición ocupada dentro de la sociedad, la que determina aquello que el sujeto considera adecuado y posible para gente de su tipo, y a su vez profesional, puesto que guarda relación con un conjunto de saberes distintivos (Cox y Gysling, 1990)

En nuestros tiempos, la identidad docente enfrenta una crisis atravesada por dos vertientes (Vaillant, 2007), una de larga data y otra relativamente reciente. Por un lado, la contradicción entre formación disciplinar y pedagógica, las cuales para el territorio nacional ya han sido ampliamente trabajadas por Cox y Gysling (1990). Por otro, la tensión entre el profesor real y el ideal, puesto que en una sociedad donde la información llega a los estudiantes por distintos medios, se les exige a los profesores brindar respuestas para las cuales no existe el subsecuente estímulo en, por ejemplo, mejoras en sus salarios o condiciones laborales, que constituyen un problema de larga data. Según nuestra perspectiva, esta afirmación puede llevarse más allá, ya que lograr una armonía entre la percepción que el docente tiene de su profesión y la imagen que la sociedad tiene de ella ha sido un desafío constante a lo largo del tiempo (Bourdieu, 1989; Núñez, 1987; Cox y Gysling, 1990; Elacqua et al., 2018; Matamoros, 2019).

A través de la historia, las razones por las que diferentes actores han referido al prestigio de la profesión han sido variadas, pero también recurrentes (Cox y Gysling, 1990 y Núñez, 2017). En algunos casos, se asocia a la consideración que merece el gremio como consecuencia de la función social desempeñada. En otras, reclamándolo en virtud de lo que afirman les corresponde en cuanto profesores. De ambas maneras, hallamos lo mismo: la batalla por volver real lo que de momento sólo existe en la imaginación. O, en otras palabras, el conflicto entre el prestigio 'existente' y el que 'debería existir'.

Generalmente, entre el profesorado existe la tendencia a romantizar el pasado de la profesión (Goodson, Moore y Hargreaves, 2006 y Candina, 2014), lo cual conlleva a que los análisis

realizados por los docentes sobre las transformaciones que experimenta el prestigio se desarrollen en terrenos estériles y exentos de críticas. Tal fenómeno es considerado algo normal e inclusive lógico, atribuyéndolo a la 'pérdida' de valores o a su 'degeneración' a través del tiempo. Enfrascadas en el ámbito de la memoria, estas visiones omiten o desconocen lo que las diversas fuentes disponibles pueden decir al respecto.

Al contrario, nosotros sostenemos que este fenómeno puede y debe ser abordado desde una perspectiva histórica de larga duración, ya que muchos de los desafíos que el profesorado enfrenta hoy en día han sido recurrentes a lo largo de su historia. En este sentido, volver al pasado se vuelve una necesidad no sólo para contribuir al desarrollo de la disciplina a través de la historia del magisterio en Chile, sino que también para construir conocimiento que ayude a comprender las necesidades y problemáticas que aquejan a aquellos cuyo oficio es enseñar.

Durante el siglo XX, la existencia de distintas identidades docentes (Núñez, 1986, 1990 y 2004) da lugar al surgimiento de diversas organizaciones gremiales, las cuales además de buscar proteger y representar los intereses individuales de cada uno de sus miembros, abogaron por la defensa del gremio en su totalidad, ya que se consideraba que independiente del título académico o lugar de trabajo, los docentes merecían un reconocimiento y prestigio acorde a su importante rol en la sociedad. A partir de esta premisa, optamos por elaborar un relato que, además de abarcar los elementos distintivos de cada grupo, permita identificar y analizar los puntos comunes entre ellos.

En concreto, la presente memoria de título se enfocará en el estudio del período comprendido entre las décadas de 1960 y 1980, por considerarlo especialmente fructífero para el análisis de las transformaciones que experimenta el prestigio social de la profesión docente a través de la historia. Las reformas educativas que tienen lugar en la época aspiran a transformar profundamente la estructura del sistema educacional y para ello desarrollan diversas estrategias que impactan de manera directa o indirecta al profesorado. El prestigio, la dignidad, la consideración o el estatus de la profesión serán palabras frecuentemente utilizadas para justificar o criticar muchas de ellas.

Para evidenciar lo anterior, han sido seleccionadas tres publicaciones provenientes de distintas organizaciones de profesores, las cuales, creadas en coyunturas críticas para el

magisterio, permiten dar cuenta de lo hasta aquí expuesto. Hablamos del folleto *Ecos Normalistas* (1965), el periódico *La Voz del Maestro* (1972) y el *Boletín n°1* del Colegio de Profesores (1976). En consecuencia, los objetivos de la presente memoria son:

1.1 Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Analizar las transformaciones que experimenta el prestigio social del profesorado en Chile entre las décadas de 1960 y 1980

Objetivos específicos:

- Reconocer las características de las identidades docentes en el período por medio del estudio de fuentes primarias y secundarias
- Identificar las estrategias utilizadas por distintos actores para elevar el prestigio social del profesorado.
- Caracterizar el impacto de las reformas educativas del período en los cambios que experimenta el prestigio social de la profesión

2. Antecedentes

El prestigio social del profesorado, al menos dentro del país, no es un fenómeno que haya sido fruto de un análisis sistemático y constante a lo largo del tiempo. Más bien, nos encontramos con un panorama de abundante bibliografía referida a Educación, la cual, si bien es amplia y reúne distintas perspectivas y variables en torno a esta temática, no aborda de manera concreta el objeto de estudio de la presente memoria. Por lo mismo, las conclusiones, reflexiones e información aquí expuesta es fruto de la lectura, el análisis y la inferencia realizada sobre estas publicaciones.

Es por ello que aquí proponemos un relato, el cual toma como punto de partida la aparición del Estado y el sistema educativo nacional en Chile. Se planea ir desgranando, desde distintas aristas, aquello que resulte relevante para nuestra investigación.

En este sentido, es posible apreciar desde un inicio la existencia de un prestigio diferenciado entre profesores primarios y secundarios, el cual, pese a disminuir a lo largo de las décadas, se mantuvo en lo esencial. Sin perjuicio de lo anterior, ambos grupos se vieron recurrentemente en la necesidad de reivindicar el prestigio o reconocimiento que consideraban les correspondía en cuanto profesores. A veces unidos, otras separados, pero de manera constante a través del tiempo.

2.1 La profesión docente en Chile

A comienzos del siglo XIX, las nacientes repúblicas latinoamericanas debieron enfrentar un panorama que condicionó sus procesos de construcción de Estado y nación: la existencia de una sociedad profundamente jerarquizada, donde el único grupo social que cumplía con los valores y virtudes que se entendían como necesarias para un régimen republicano era la minoría criolla (Serrano, 1994 y Ruiz, 2010).

En este contexto, una de las primeras tareas que asumieron fue la creación de un aparato educacional de carácter estatal, que permitiese transitar de una sociedad tradicional y monárquica a una moderna y republicana. En el caso chileno, esto se vio reflejado en la creación del Instituto Nacional en 1813, el cual, si bien fue suprimido durante un breve período de tiempo, es un símbolo de lo mencionado, siendo sus profesores distintos profesionales en sus respectivas disciplinas, sin estudios en pedagogía.

Hasta la institucionalización del Estado Docente en 1833, la educación resultaba una preocupación de interés público, pero no estatal, razón por la cual su difusión se encargó a instituciones heredadas del período colonial: los cabildos y conventos. Sin embargo, estas tuvieron un impacto mínimo, principalmente por la falta de docentes (Serrano, Rengifo y Ponce de León, 2012).

Sintomático es lo sucedido con el Instituto Nacional, puesto que, si bien durante las dos primeras décadas intentó abarcar todos los niveles y áreas del saber, termina definiéndose por una educación de tipo secundaria y superior, con un currículum centrado en los estudios clásicos, pues buscaban formar ciudadanos políticos adecuados para gobernar, lo que en la época era similar a sujetos provenientes de la élite (Serrano et al., 2012 y Ruiz, 2010). En este sentido, es posible observar que, si bien no está implícita la exclusión de la mayoría de la población, esta tiende a darse en la práctica, ya que era necesario poseer ciertos conocimientos elementales, como saber leer y escribir, para ingresar al Instituto.

Durante este período comienza tanto la ampliación del sistema educacional como el establecimiento de las bases institucionales e ideológicas que lo estructurarán durante las siguientes décadas, es decir, altamente segregado y con miras a reforzar la estructura social existente (Soto, 2000 y Serrano et al., 2012).

La educación, concebida como el eje articulador del modelo de sociedad que se aspiraba a construir, desde la década de 1840 desarrolla dos objetivos de los cuales ya se habían entregado ciertas luces: por un lado, la moralización eficaz y efectiva de los sectores populares, y por otro, la formación de los ciudadanos políticos adecuados para gobernar provenientes de la élite (Serrano, 1994, Egaña, 2000, Ruiz, 2010 y Serrano et al., 2012).

En virtud de lo anterior en 1842 son creadas la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores. Una, orientada a la formación académica y profesional de la clase dirigente, la otra, dedicada a la formación de preceptores, los profesores primarios de la época.

Dentro de este marco, la educación primaria tiene un público y objetivo claramente definido: los sectores populares y su moralización, buscando mediante la alfabetización su incorporación a la comunidad política en construcción. Esto sin olvidar el factor de clase, considerado elemental para que fuesen parte del orden económico a la vez que fuente de desarrollo para la sociedad (Salazar, 1988 y Serrano et al. 2012). Lo anterior la sitúa en una posición desvalorizada en relación a la educación secundaria y universitaria, carácter que es transferido a los preceptores formados en Escuelas Normales. Si bien ambos niveles educativos crecen de forma paralela (Egaña, 1995 y Serrano et al., 2012), poseen sectores sociales claramente diferenciados como sus destinatarios principales.

Los maestros primarios provienen de estas mismas clases populares, puesto que, como bien señala Domingo Faustino Sarmiento, primer director de la Escuela Normal en 1842: "(...) los jóvenes de mejor condición, si llegaban a saberlo, miraban la cosa con el mismo menosprecio que se tiene de ordinario por las profesiones manuales, i nadie quería descender a la condición de maestros de escuela (...)" (Cox y Gysling, 1990, p.36). Esto nos entrega indicios respecto a la visión existente, al menos, entre las clases cultural y económicamente privilegiadas de la sociedad respecto a la docencia.

Como consecuencia, desde un comienzo la formación de preceptores contó con ciertos elementos que la caracterizaron durante toda su existencia: la formación generalista, la importancia de la buena conducta de los candidatos, el régimen de internado y la obligación de trabajar en el sistema público posterior a egresar. Todo ello nos parece una muestra del escaso prestigio del cual gozaban los maestros primarios, en la medida que, por el hecho de pertenecer a los sectores más bajos de la sociedad, pesaban sobre ellos prejuicios sociales

propios de la época, como las dudas respecto a su moralidad y por tanto la consiguiente necesidad de disciplinarlos dentro de los cánones establecidos por la cultura de la clase dominante (Egaña, 2000 y Cox y Gysling, 1990).

Para distintos autores (Núñez, 2004; Serrano et al., 2012; Cox y Gysling, 1990), este período puede caracterizarse como fundacional por dos elementos. En primer lugar, la necesidad de la élite ilustrada de elevar el nivel cultural de la sociedad, ya que compartían la visión de que el despotismo español había sumido a América en la ignorancia, la cual constituía una piedra de tope para la sociedad que se aspiraba a construir. En segundo, comienza la creación de una estructura educativa segmentada en dos circuitos: uno profundamente selectivo, formado por la educación secundaria y superior, destinado a la clase dirigente y paulatinamente a sectores mesocráticos; por otro, uno destinado a las clases bajas, considerado indispensable para que estos se incorporasen y fuesen útiles al proyecto político y económico mercantil que se estaba gestando (Salazar, 1988).

Sumado a lo anterior, encontramos la consolidación del estatus de funcionarios públicos para el profesorado nacional (Núñez, 2004). Si bien el Reglamento para los Maestros de Primeras Letras (1813) estipulaba su protección por parte del Estado, la institucionalidad creada a mediados del siglo lo consolida en los hechos. Por un lado, la inaugurada Universidad de Chile adquiere el rol de Superintendencia de Educación. Por otro, la Ley de Instrucción Primaria de 1860 inicia con la reglamentación administrativa de la profesión.

A semejanza del modelo francés, del cual se tomaron los principales preceptos pedagógicos, se busca la instauración de un Estado Docente, con un sistema público y centralizado de educación (Cox y Gysling, 1990; Serrano et al., 2012). Desde ese momento, la formación de profesores y la organización del sistema quedó centralizada en manos del Estado, quien debe hacer frente a un panorama desolador: a mediados de siglo, sólo un 1% y un 0,02% de la población en edad para estudiar asistía a la educación primaria y secundaria, respectivamente (Labarca, 1939). Un hito del período lo constituye la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1860, la cual institucionaliza la relación de la enseñanza primaria con la burocracia estatal, en contraste a la Universidad de Chile vinculada a la élite cultural e intelectual (Cox y Gysling, 1990; Serrano, 1994; Ruiz, 2010).

El estatus social del profesorado primario, en un periodo relativamente corto desde su fundación, sufre una posición desfavorecida en la estructura social, lo cual lleva al Estado a producir estrategias para hacer frente a esta situación como, por ejemplo, la inclusión de mayores conocimientos en sus planes de estudio con miras a revalorizar la actividad docente (Cox y Gysling, 1990). Lo anterior queda expuesto en la Memoria que el ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en 1862, donde recoge la declaración con la que el director de la Escuela Normal responde a los críticos de esta incorporación:

"no prestemos oído a las sujestiones del egoismo e instruyamos al preceptor, que si Chile llega a tener hombres eminentes como Bello, no importa que salgan de entre los maestros de escuela. Encadenemos a ella al preceptor, pero no restringiendo sus conocimientos, no vendandole los ojos para estrecharle el horizonte que pudiera abrirle su jenio, sino mejorando su condición" (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1839-1887, p. 191).

Hacia fines de 1870, con miras a instaurar mejoras en el sistema educativo nacional, se realiza la incorporación del sistema pedagógico alemán, principalmente como consecuencia de su fomento a la disciplina, obediencia y puntualidad, actitudes coincidentes con la visión que la clase dirigente poseía respecto al carácter que debía tener la educación destinada a las masas populares (Silva, 2019). Muestra de ello es el nombre que desde un comienzo poseían los maestros primarios: preceptores, como referencia a quien enseña reglas, y no profesor, como quien enseña un arte o ciencia (Serrano, 2012).

En este contexto, se busca dotar al país del personal idóneo para las escuelas, iniciando un proceso de profesionalización de la docencia a partir de 1889, que lleva, por un lado, a la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile para la formación de profesores secundarios y, por otro, a la implementación de reformas curriculares para los preceptores, introduciendo disciplinas científicas como consecuencia de la demanda del gremio por elevar su consideración social por medio del nivel de su formación (Cox y Gysling, 1990). Se reafirma nuevamente el carácter bifurcado del sistema educacional, uno para la clase dirigente y las futuras clases medias y otro para las clases populares. Lo anterior es

transmitido a los maestros de ambos niveles, produciendo distintos estatus y, en consecuencia, identidades diferentes entre ellos.

Desde comienzos del siglo y acentuándose con el transcurrir de los años, se va formando un prestigio diferenciado entre los preceptores de Escuelas Normales y quienes ejercían en la educación secundaria o superior, ya que estos últimos eran profesionales en sus respectivas áreas (Cox y Gysling, 1990 y Alarcón, 2010) y en consecuencia se les confería determinado reconocimiento por haber cursado estudios medios y superiores en un contexto donde la amplia mayoría de la población estaba excluida de ello

Así, el primer acercamiento de la naciente comunidad nacional con el profesorado está profundamente condicionado por una estructura jerarquizada heredada del período colonial y reafirmada en la época republicana. Por un lado, preceptores provenientes del mismo estrato social al que enseñan. Por el otro, profesores pertenecientes a una minoría ilustrada, proveniente y orientada a la clase dirigente. Los tiempos demandan educación para todos, pero no la misma (Ruiz, 2010).

La creación del Instituto Pedagógico parte a raíz de una necesidad elemental que marca, de una u otra forma, su carácter institucional. A finales del siglo XIX, el panorama docente en la educación secundaria era bastante similar a décadas atrás, ya que seguían ejerciendo como profesores distintos especialistas en sus respectivas áreas que no tenían estudios pedagógicos (Mellafe, 1988).

En este sentido, el primer rector del Instituto, Valentín Letelier, abogó por la formación profesional de los profesores secundarios del país, ya que consideraba que la educación normalista era demasiado general, por lo que no se limitaba más que a entregar una "instrucción mediocre en cada uno de (...) [sus] ramos, pero en ninguna la necesaria para encargarse de la enseñanza" (Letelier, 1940, p.29). Es posible observar la visión existente en torno al preceptorado del país a décadas de la creación de su figura, al menos de parte de la élite intelectual de entonces.

La distancia entre profesores secundarios y preceptores continuaría acentuándose, esta vez institucionalizada a través de una formación diferenciada. Estas diferencias podían alcanzar tal nivel que los mismos sujetos las asumían como propias y parte de su identidad, llegando

al punto, años después, de agredir a quienes se reconocen a sí mismos como profesores, pero no cuentan con título universitario, como el caso de la profesora normalista Gabriela Mistral cuando es nombrada directora del Liceo de Punta Arenas en 1919 (Serrano, 2018).

Desde este período hasta las primeras décadas del siglo XX, la cobertura del sistema educacional presenta un incremento significativo, llegando a abarcar un 46,2% de la población entre 7 y 15 años en 1920 (Cox, 1984 y Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012b).

La República celebra su centenario en un ambiente de profunda agitación social y política, durante el cual surgen nuevos actores sociales dispuestos a organizarse para reclamar cambios en la sociedad. En el caso del profesorado, si bien el siglo pasado había visto el surgimiento de asociaciones mutualistas como la Sociedad de Preceptores de Santiago (1849) y la Sociedad de Amigos de la Educación (1890) (Salinas-Urrejola, 2018), estas comienzan a aparecer con mayor frecuencia y a reunir a más personas, adquiriendo paulatinamente un carácter sindical (Núñez, 1986). Este contexto es el que da origen a la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (1903), la Asociación de Educación Nacional (1904), la Sociedad Nacional de Profesores (1909), Federación de Profesores de Instrucción Primaria (1915), Asociación General de Profesores (1922), entre muchos más los años siguientes (CPCH, 2021).

A partir de ellas, profesores de distintos niveles desarrollan diversas estrategias mediante las cuales hacer oír sus opiniones y demandas, tanto relativas a la profesión como del conjunto de la sociedad, posicionándose cada vez más como actores de peso dentro del campo educacional. De esta manera, consiguen hitos significativos como el apoyo para la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, la cual además de establecer escolaridad obligatoria hasta los 13 años, ponía fin a las preparatorias de los liceos con el fin de otorgar más igualdad en el acceso a la enseñanza secundaria (Cox y Gysling, 1990, Serrano et al., 2012b).

Sumado a esto, nos encontramos ante un Estado Docente más normativo que protector, lo cual lleva al profesorado a reivindicar su estatus de funcionarios públicos y demandar los privilegios asociados a ello (Serrano, Ponce de León, Rengifo, Mayorga, 2018), la cual es seguida por los distintos tipos de profesores existentes, principalmente producto de la separación por escalafones establecida por la nueva ley, según el cual hay

profesores de primera, segunda y tercera categoría, asignados según años de servicio y título académico (Silva, 2018).

Además, los profesores normalistas reclaman cada vez con mayor frecuencia sobre las diferencias de estatus y prestigio al interior del magisterio, el cual consideran debe su origen de la bifurcación de la formación de profesores (Cox y Gysling, 1990 y Ávalos y Reyes, 2020). A diferencia de antes, esta vez cuentan con distintas instancias a través de las cuales potencialmente poder elevar su prestigio y equiparlo al de profesores secundarios (Núñez, 1986 y Reyes, 2005).

Una manifestación de la poca valoración del trabajo del docente primario es la remuneración recibida (Egaña, 2000 y Reyes, 2005). Esto no cambia décadas más tarde, puesto que la diferencia existente entre profesores normalistas y secundarios era notoria, llegando estos últimos a recibir un sueldo 270% mayor a inicios del siglo XX (Salazar, 1989).

Durante 1928, tiene lugar una breve asociación entre el Estado y la Asociación General de Profesores, el principal organismo gremial del momento, durante la cual aspiran a reformar el sistema educativo para unificar la formación de profesores (Reyes, 2005 y Núñez, 1987). Si bien esto no prosperó, es una muestra de la imagen que tenían los profesores primarios de sí mismos y, en consecuencia, de su identidad, puesto que buscan repetir los patrones de su formación en las mallas curriculares para eliminar las distinciones de clase inherentes ambos grupos (Cox y Gysling, 1990).

En cuanto a la cobertura educacional, según los datos aportados por Serrano (2018), entre los años 1930 y 1960, esta creció desde el 32% a un 47% la población en edad escolar que cursaba estudios. Sin embargo, desglosando por cada nivel, observamos que el mayor aumento se registró en la educación básica, la cual pasó de un 41% a un 61%, mientras la educación media pasó de un 18,3% a un 36,8%, y la superior ascendió de un 1,5% a un 3,6%.

Consideramos esto como una muestra del desigual acceso a los niveles educativos más altos, en el cual se formaban los Profesores de Educación Media, más conocidos como Profesores de Estado producto del título profesional adquirido. Si bien se registra un aumento considerable, sigue siendo una porción minoritaria de la población, por lo cual es posible deducir que, aún a esa altura, se mantiene cierta impronta en la clase social de la cual

provenían los distintos docentes, siendo en su mayoría los sectores mesocráticos quienes podían acceder a la educación media y superior (Cox, 1984).

Una victoria para el profesorado normalista puede considerarse la creación de la Escuela Normal Superior (1933), la cual responde a las distintas demandas históricas ya mencionadas, aspirando a conseguir las, nuevamente, a través de la incorporación de la investigación académica, a semejanza de las instituciones superiores. Lo anterior ocasiona una nueva diferenciación en su interior, puesto que aquellos formados en la Superior, como consecuencia de la complejidad que va adquiriendo la división del trabajo en el campo educacional, podían optar a cargos directivos a diferencia de los demás normalistas (Cox y Gysling, 1990, Serrano et al., 2012b).

Si bien la educación secundaria mantiene su carácter elitista, durante 1942 se añade una nueva modalidad: la enseñanza técnica a través de la creación del Instituto Pedagógico Técnico, enmarcado dentro de los objetivos e ideología desarrollista de los gobiernos del Frente Popular (Cox y Gysling, 1990). Sin embargo, este se desarrolla como una entidad a parte de la Universidad de Chile, manteniendo la separación entre trabajos manuales e intelectuales (Ávalos y Reyes, 2020).

Durante la década de 1960, el cuestionamiento de la estructura educativa existente alcanza un punto álgido, generando impactos significativos en la formación de profesores. En el caso del profesorado normalista, se implementan planes y programas destinados a su perfeccionamiento profesional, se introducen modificaciones en sus planes de estudio y se eleva el estatus de la enseñanza normalista al nivel postsecundario, hecho clasificado por personas de la época como la “eliminación definitiva de los rasgos de clase en la formación de profesores primarios” (Cox, 1984, p.158). Así mismo, las universidades del país, donde el profesorado secundario cursaba sus estudios, experimentaron la conocida Reforma Universitaria, la cual tenía como objetivo lograr una participación activa de las instituciones de educación superior en las transformaciones sociales y políticas vividas en el país (Garretón y Martínez, 1985). Para ello, era necesario democratizar su acceso, pues a comienzos de la década la Universidad de Chile presentaba -o más bien, mantenía- un panorama desolador: sólo un 0,5% de sus estudiantes eran provenientes de la clase obrera (Cancino, 2011).

Durante 1969 tiene lugar un nuevo avance en un intento por solucionar el conflicto entre la educación normalista y universitaria, tanto a nivel de prestigio como en cuanto a su formación. La promulgación por entonces del decreto n°12.634 establece la creación de los departamentos y títulos de Profesor de Estado en Educación Básica dentro de la Universidad de Chile (Cox y Gysling, 1990). De esta manera, se convertía la Educación Básica en una carrera universitaria (Mellafe, 1988). Al fin, después de cien años de avances y retrocesos, los estudios de profesores primarios se equiparaban a los de profesores secundarios, al menos en lo simbólico.

En paralelo, aún existirían las Escuelas Normales. Sin embargo, desde mediados del siglo XX la formación generalista, que caracterizó durante toda su existencia al profesor normalista, mostraba ser cada vez menos útil, como consecuencia del aumento del capital cultural general de la sociedad, lo cual se manifiesta también en el prestigio y consideración del cual gozaban (Cox y Gysling, 1990).

En 1970, el ascenso al poder del gobierno de la Unidad Popular trae consigo la intención de llevar a cabo una reforma educativa ambiciosa y radical, cuyo proyecto emblemático, la Escuela Nacional Unificada, buscaba abordar demandas históricas de la sociedad chilena, especialmente en relación a la reproducción de las desigualdades estructurales en el sistema educativo nacional (Silva, 2019). Para el caso del magisterio, se plantea la creación de un sistema único de formación de profesores que rompiese con las divisiones de clase inherentes hasta ese momento (Núñez, 2003). A pesar de que estos objetivos no se materializan, consideramos representa una de las respuestas más completas por parte del Estado, hasta ese momento, a las demandas planteadas por diversos actores a lo largo de la historia, entre ellos, el profesorado nacional.

Con la llegada del Golpe de Estado en 1973, se produce el cierre de las Escuelas Normales a lo largo del país. Entre sus motivaciones encontramos, por un lado, la necesidad de responder a la histórica demanda de unificar la formación de profesores, y por otro, la 'degeneración política' que afirmaba el régimen estas presentaban (Zurita, 2017), con lo cual se ponía fin a aquello que había caracterizado al profesorado normalista: su formación generalista, base de su identidad (Cox y Gysling, 1990).

Así mismo, las organizaciones gremiales del magisterio fueron censuradas y clausuradas, lo que en conjunto con la persecución sindical y política las lleva a su cese total. En el año 1974 es creado el Colegio de Profesores por el régimen militar, el cual busca la creación de un colegio profesional a similitud de otras profesiones dentro del país (Núñez, 1986).

En 1981, vía decreto el Instituto Pedagógico es suprimido y transformado en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Tras aquel breve intento por rebajar el nivel de las pedagogías, nuevamente vía decreto, en el año 1986 es reemplazada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, nombre que conserva hasta el día de hoy.

3. Estado de la Cuestión

El prestigio social del profesorado no es un tema que haya sido trabajado de forma sistemática por la historiografía dentro de nuestro país. Más bien, pese a la abundante bibliografía abocada tanto al estudio del sistema educativo como del magisterio, las referencias a este fenómeno son escasas y superficiales, cuya tendencia es aparecer vinculadas a las diversas problemáticas que han acompañado al gremio a lo largo de su historia.

En este sentido, si bien la labor docente no halla su génesis en el surgimiento del Estado-nación, la variada producción académica nacional coincide al señalar que los elementos y características constitutivas de la profesión se configuran durante la primera mitad del siglo XIX, con el establecimiento de un sistema educativo segmentado socialmente, cuyo corolario es la formación diferenciada de profesores, tal como se mencionó anteriormente.

Para analizar este fenómeno, Núñez (1986; 1987; 1990 y 2005) propone una aproximación a la historia del magisterio centrada en el concepto de identidad. Afirma que los diferentes procesos de formación inicial generan distintas identidades, cada una portadora de un estatus social particular: la Normalista y la del Profesor de Estado. Sin embargo, sostiene que el rol funcionario logra imponerse entre ambos grupos. Esta aseveración coincide con lo señalado por Egaña (2000) y Serrano et al., (2012), quienes, a partir de la relación que los sujetos populares y escolares establecen con el sistema con sistema estatal de educación en el siglo XIX, señalan que esta condición es constantemente reivindicada como una forma de demandar un mayor reconocimiento social y mejores condiciones laborales.

Durante este período, diversos autores (Egaña, 2000; Soto, 2000; Serrano et al., 2012) postulan que la educación aún no adquiere valor en términos laborales o de prestigio social para los sectores populares. En este contexto, el profesorado normalista sería una víctima directa de esta percepción, la cual persistiría gran parte del siglo. Las paupérrimas remuneraciones percibidas (Monsalve, 1998), además de profundizar esta visión (Egaña, 2000), los coloca en una posición equivalente a la del peón dentro de la estructura económica nacional (Salazar, 1988).

Sin embargo, Egaña (2000) y Núñez (2004), sostienen que, hacia finales del siglo XIX, su creciente formación profesional y condición de funcionarios públicos los llevaría a

transformarse en autoridades morales y sociales dignas de respeto, principalmente en las zonas alejadas de las grandes ciudades (Barría et al, 2020), lo que no precisamente se reflejaría en mejoras salariales o en sus condiciones laborales (Serrano et al, 2012).

A nuestro parecer, este último punto resulta especialmente relevante para comprender el devenir histórico del profesorado normalista. Para Cox y Gysling (1990), la distancia entre la percepción que el docente primario tiene de su labor y el lugar ocupado por estos dentro del circuito educativo será la principal motivación detrás de su constante lucha por elevar su estatus social. Así mismo, para Núñez (2004 y 2006) y Egaña (2000), esta situación facilita el desarrollo de una identidad gremial.

La formación universitaria de los profesores secundarios, así como la posesión del título de Profesor de Estado, fomenta el desarrollo de una identidad distintiva que refuerza la brecha entre aquellos que ejercen en cada nivel educativo. Aunque Serrano (1994) sostiene que no existen suficientes registros documentales que permitan elaborar un estudio empírico de este fenómeno, es factible suponer una predominante pertenencia a los estratos altos de la sociedad, lo cual coincidiría con lo señalado por Núñez (2007) al momento de abordar los rasgos culturales de la educación superior. Estas circunstancias llevan a Ávalos y Reyes (2020) a postular la existencia de dos mundos separados tanto a nivel social como institucional, lo cual sólo alcanzaría su conclusión de forma violenta durante la Dictadura Militar (Cox y Gysling, 1990).

Las investigaciones realizadas por Salazar y Pinto (1999) y Candina (2003) sobre las clases medias proporcionan una visión de cómo el profesorado secundario, progresivamente, comienza a transformarse en un grupo social proveniente de aquel estrato social, al que tan frecuentemente será asociado por parte de la historiografía nacional (Núñez, 1986 y 1987; Ávalos, 2000; Serrano et al., 2012 y 2018; Ávalos y Reyes, 2020). Este cambio se atribuye principalmente al lento pero continuo desarrollo del aparato estatal, el cual llegaría a su cénit a partir de mediados del siglo XX.

Para Núñez (1987), Illanes (1990) y Reyes (2005), las bajas remuneraciones y malas condiciones laborales del gremio en su conjunto son una muestra de la poca valoración social de la docencia y un reflejo del escaso prestigio del cual gozan. Lo anterior, además de manifestarse en el surgimiento de distintas organizaciones gremiales que buscan elevar el

estatus del magisterio, los lleva a luchar por la creación de una escuela única de formación de profesores que pusiera término al sistema bifurcado y segmentado socialmente existente hasta entonces (Cox y Gysling, 1990, Ávalos y Reyes, 2020).

Las reformas de mercado impuestas por la dictadura militar durante las últimas décadas del siglo XX, además de debilitar el papel del Estado en la educación, aspiran a crear una nueva forma de ser docente. Esto se haría mediante el arrebatamiento abrupto de su condición de funcionarios públicos y la flexibilización progresiva de sus condiciones de laborales (Ávalos y Reyes, 2020; Zurita, 2020; Matamoros y Vallejos, 2022). En este contexto, si bien hay autores como Ortiz, Carrasco y Lamas (2022), que postulan que como consecuencia de estas políticas el profesor pasó de ser parte de un grupo de alto reconocimiento social a uno devaluado y de escaso prestigio, la presente investigación adopta la perspectiva de Núñez (1991), Ávalos (2003) y Candina (2014), quienes las consideran como un refuerzo a una condición que, pese a tener altos y bajos en distintas coyunturas históricas, ya se encontraba desmedrada.

Las visiones respecto al presente son variadas. Para Núñez (2001), la existencia de sectores cautivados por la ideología de mercado, para quienes los profesores figuran como perdedores dado su bajo poder adquisitivo, no es un impedimento para mirar el futuro con optimismo, principalmente producto de las políticas de desarrollo y reconocimiento profesional promovidas por el Estado desde la vuelta a la democracia, cuya muestra más clara es la creación del Estatuto Docente. Mientras que, para Bellei y Valenzuela (2010), aún no están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus y prestigio social, esencialmente producto de las bajas remuneraciones percibidas.

4. Marco Teórico y conceptual

El estudio del prestigio social del profesorado requiere algunas precisiones conceptuales y metodológicas. Es por ello que el presente apartado se subdivide en distintas partes que ayudarán a construir una visión más acabada del tema.

En primer lugar, se encuentra el marco conceptual en torno al que se trabajará el prestigio. A continuación, se expone el concepto de identidad docente, el cual para el período consideramos se articula en torno a dos dimensiones: la profesional y la funcionaria. Posteriormente, con el fin de abordar la relación que los sujetos establecen entre lo simbólico y la realidad material, se abordan las categorías de habitus y campos de acción. Finalmente, se hayan la corriente y metodología adoptada junto a los documentos del período que serán analizados.

4.1 El Prestigio social

En términos generales, el prestigio suele ser comprendido como el reconocimiento o valoración que la sociedad le asigna a algo o alguien. Pese a ello, no existe un consenso en torno a cómo se origina o qué características posee, pese a que parece estar presente en todos los ámbitos de la vida en sociedad, tanto individual como institucional (Boucek, 1957).

En este sentido, hay quienes lo definen como “uno de los premios que el grupo otorga a sus miembros cuando su comportamiento es el requerido por este” (Morales, 1989, p.45), mientras para otros, más que una recompensa es una ilusión, producto de una influencia injustificada de ciertos grupos por sobre los demás (Vierkandt, 1913), la cual, a su vez, impediría ver “las cosas como son en realidad, paralizando nuestra capacidad de juicio” (Ackerman, 1970, p.16).

Más útil para nuestra perspectiva resulta la visión de Morgenthau (1986), quien afirma que el prestigio es un elemento intrínseco de las relaciones entre naciones e individuos. Este no es un fin en sí mismo, sino que es una forma de construir determinadas relaciones de poder y status, las cuales a su vez definen la autoridad, el poder o el respeto que poseen.

Un acercamiento desde una arista diferente es el realizado por Hoyle (2011), quien postula que éste, en conjunto con el estatus y la estima, son tres fenómenos que dan lugar al estatus social de grupos y/o individuos. En este contexto, el prestigio es abordado desde una perspectiva profesional, definiéndolo como la percepción pública acerca de la posición relativa que ocupa una profesión en la jerarquía de ocupaciones. En cuanto al estatus, refiere a la categoría que los grupos con un mayor capital cultural asignan a otras ocupaciones. Finalmente, por estima entiende la consideración social que posee el público general acerca de una profesión, quienes valorarán positiva o negativamente a sus miembros en base a la función social del trabajo.

Es posible, por tanto, ir definiendo el prestigio como un concepto multidimensional, el cual involucra a diversos agentes sociales los cuales, a partir de una compleja red de relaciones, construyen la percepción, valoración o consideración guardada por la sociedad respecto a un individuo o grupo en determinado contexto histórico.

En cuanto a la relación establecida entre quien 'posee' esta propiedad y quien la 'otorga', prolífica resulta la revisión del trabajo de Salazar (2015) quien, desde la sociolingüística, ayuda a arrojar luces al respecto. Para la autora, este corresponde a un factor adquirido de naturaleza eminentemente social, ya que son los individuos quienes lo atribuyen a grupos, sujetos o situaciones específicas. Así, este es comprendido como un comportamiento que lleva a los individuos a tomar su visión de la realidad como verdadera y, por tanto, como correcta en contraste a otras, produciendo determinadas actitudes sociales como por ejemplo dialectos, formas de pensar, sentir, actuar, etcétera.

En ciertos casos, pueden ser grupos sociales o sujetos los portadores de prestigio, por lo que aquellas actitudes que estos tengan y sean tomadas por prestigiosas deberán su existencia a esta condición previa. Mientras, en otras, esta se podrá hallar en objetos o fenómenos sociales por sí mismos, como puede ser el caso de cargos públicos o ciertas ocupaciones, donde el prestigio se asignará a quien ostente el cargo, título o profesión (Salazar, 2015).

Respecto al prestigio de la profesión docente, investigaciones recientes (FESE, 2013) afirman la necesidad de realizar una precisión para el estudio de este grupo social en particular. En concreto, refiere a diferenciar entre el prestigio individual poseído por cada docente y el colectivo, conferido por la sociedad a la profesión. Así mismo, toma en

consideración que ambos poseen dos dimensiones: una subjetiva, influenciada por valores, creencias y experiencias; y otra objetiva, la cual existe independiente al sujeto que emite el juicio y está asociada a las características propias de la profesión.

Dentro de este ámbito, el prestigio es entendido como la estima social derivada de la posesión de ciertas características, manifestadas en el goce de determinada posición o relevancia de una persona o grupo social. Para el individuo, estará asociado a su desempeño en las funciones que le han sido encomendadas, mientras que para el grupo será una síntesis de las distintas valoraciones que le rodean, las cuales dan lugar a un consenso social sobre la utilidad o bondad relativa que este posee. Esta perspectiva concuerda con lo planteado por Gómez Bueno (1996), quien coincide en la necesidad de diferenciar analíticamente entre la característica individual asociada a un atributo personal y la posición social que posee prestigio como propiedad, siendo este último el caso de las profesiones, donde lo que se valora es, por ejemplo, la remuneración, la estabilidad, los requisitos, entre otros.

En relación a esto último, la visión compartida por la sociedad acerca de la educación, y por consiguiente sobre los docentes, se verá influenciada por el trasfondo cultural propio de cada tiempo histórico, el cual puede ser observable desde instancias tan triviales como conversaciones cotidianas hasta otras del nivel de racionalidad propio de políticas gubernamentales surgidas al calor del debate público.

Hasta este momento, observamos a grandes rasgos cómo diferentes autores desde distintas disciplinas coinciden en que el prestigio es un elemento orgánico de la vida en sociedad, el cual guarda relación tanto con la evaluación moral realizada por los sujetos como con el orden social en el que se manifiesta (Gómez, 1995). Habiendo ya abordado la primera de estas aristas, se vuelve necesaria enunciar la relación que guarda con la estructura social con el fin de establecer un marco interpretativo que permita abordar el objeto de estudio en su complejidad.

Respecto al origen del prestigio, para autores como McIver (1953), este se encuentra en la comunidad, en la medida que esta estimula un interés común que compete a todo lo relacionado con la vida diaria de sus miembros, donde cabe tanto aquello a lo que pertenecen como lo que les pertenece o, en otras palabras, lo que los mantiene en el orden social

aceptado. Generalmente, afirma, este se combina con el interés propio, ya que se presupone el conocimiento por parte del individuo acerca de la realidad social, y, por consiguiente, de los beneficios que éste les podría conferir.

Mientras, para Turner (1988), su génesis se halla en el estatus, entendido como el conjunto de reivindicaciones sociopolíticas que la sociedad otorga a grupos o individuos en forma de privilegios, los cuales permiten diferenciarlos a la vez que crean estilos de vida que forjan identidades.

En una perspectiva similar, Ruiz (1991) afirma que su origen se encuentra en la diferenciación social, donde el prestigio actúa como propiedad que se comporta como privilegio o privación según sea el caso. Así mismo, en base a los trabajos de Barber (1974), menciona que es el resultado de dos elementos: el sistema de valores existente y el papel funcional de las ocupaciones. Como consecuencia, a cada trabajo se le asigna una determinada valoración social dependiendo de la importancia que el bien o servicio producido tenga en la sociedad en un momento dado.

Más completo consideramos el acercamiento realizado por Max Weber, quien considera el prestigio como un fenómeno propio -aunque contradictorio- de la sociedad moderna, siendo una consecuencia de la estratificación social. Para este autor, dentro de todas las sociedades tiene lugar una distribución desigual del poder y la riqueza, lo que conduce a una jerarquización en su interior dividida en tres esferas: económica, social y políticas, expresadas en la forma de clases, estamentos y partidos, respectivamente (Weber, 2002, Inda y Duek, 2006). En consecuencia, las relaciones sociales originadas en este contexto se verán influenciadas desde un primer momento por esta estructura.

En función a nuestros objetivos, resulta pertinente el análisis de los conceptos clase y estamento, en la medida que ambos pueden ayudar a la comprensión de la dimensión económica y social que posee el prestigio. Así, la clase es definida como “todo grupo humano que se encuentre en igual situación de clase” entendida esta última como “el conjunto de probabilidades típicas de provisión de bienes, posición externa y destino personal, que derivan de un determinado orden económico” (Weber, 2002, p.242). Toma forma a partir de la posición ocupada en el mercado, la cual se define acorde a lo que el sujeto tenga para

ofrecer dentro de éste ya sea en la forma de bienes o servicios, condición primaria y esencial que definirá a su vez el ingreso obtenido (Inda y Duek, 2006).

Para Weber (2002) este concepto se divide tres categorías distintas: la propietaria, definida por la propiedad de medios de producción; la lucrativa, definida a partir de posibilidad de valorización de bienes y servicios; y la social, aquella donde las situaciones de clase suelen ocurrir sucesivamente a través de las generaciones.

A cada una asigna privilegios positivos y negativos, los cuales las dotan de sus principales características. Al medio de ellas se encontrarían las clases medias, las cuales comparten cualidades con ambos extremos.

Profundizando en la clase social, distingue cuatro existentes en su época, es decir en la Alemania de inicios del siglo XX: proletariado; pequeña burguesía; élite intelectual sin propiedad y expertos profesionales; y la clase de propietarios y privilegiados por la educación (Weber, 2002 y Castaño, 2004).

Dentro de este contexto, cabe señalar que para el autor la conducta homogénea de clase no es una constante en el tiempo, la cual surge de manera espontánea al pertenecer a una de ellas, sino que, al contrario, afirma esta tenderá a producirse cuando el contexto lo favorezca, como por ejemplo: cuando se ven afectados sus intereses más inmediatos, en situaciones de clase típicamente semejantes, cuando existe la posibilidad de una rápida coordinación técnica en un lugar de trabajo, o cuando hay una dirección hacia fines claros (Weber, 2002).

Si bien lo anterior debe ser tomado con la distancia propia de un contexto de producción diferente, puesto que la sociedad observada por el autor presenta una diferenciación social mucho más marcada a la que tendría lugar décadas después, cobra relevancia que en su análisis considere tanto a los grupos profesionales como a quienes tuvieron un mayor acceso a la educación, como entidades claramente definidas, con sus respectivas cualidades y atributos, en la jerarquía social de la época.

En cuanto a los estamentos, los define como conjuntos de individuos que comparten una similar situación estamental, entendida como la pretensión de privilegios efectivos de consideración social fundamentados en modos de vida creados por la educación, un prestigio hereditario o profesional (Weber, 2002, Inda y Duek, 2006, Castaño, 2004). Hablamos de

grupos sociales que comparten tanto el reconocimiento como el infortunio, y cuyo correlato es la conducta exterior que presentan, siendo ejemplificador lo sucedido con los gremios (Morales, 1983).

Si bien para el autor estos figuran en oposición a las clases, afirma que el tránsito entre uno y otro es fluido, tendiendo a existir una convivencia entre ambas categorías (Weber, 2000). Criticando la perspectiva economicista de la acción humana, considera que el orden social no es producto únicamente de la realidad material, aseverando la necesidad de tener en cuenta aquellos elementos que otorgan prestigio o legitimidad a determinados grupos (Weber, 2002).

Esta imbricación entre lo económico y lo social es perceptible en los funcionarios de organizaciones burocráticas. Al comprender esta forma de organización como una dominación legalista y racional que busca conseguir el mayor grado de eficiencia y eficacia posible, asevera que esta necesita de un corpus de funcionarios dotados de las habilidades y conocimientos necesarios, es decir especializados, para llevar a cabo funciones jerarquizadas en distintos niveles (Weber, 2002 y 2000).

4.2 Identidad docente

En términos simples, con identidad nos referimos a los significados que los individuos o grupos tienen de sí mismos y, por otro lado, los que los demás tienen de ellos. Esta toma su forma a través de un proceso de construcción donde eligen otorgar prioridad a un atributo, o a un conjunto de ellos, por sobre otros (Ávalos, 2010). En consecuencia, genera sentimientos de pertenencia, tanto individual como colectivo, a una categoría social reconocible en base a elementos culturales o sociales (Gysling, 1992).

Con esto en consideración, comprenderemos la identidad social del profesorado como aquel "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores" (Gysling, 1992, p.12). Esta es formada a partir de la relación que establecen entre su profesión y su trabajo, donde se entrelaza aquello que creen, saben, sienten e interpretan (Ávalos, 2010).

Sin embargo, para el contexto nacional es necesario tener en cuenta el alcance realizado por Núñez (2004), quien menciona la coexistencia de distintas expresiones de identidad como consecuencia de distintos procesos de formación. Estas se verían afectadas por las relaciones de poder existentes en cada momento histórico, a raíz de lo cual pueden tomar tres formas: legitimante, cuando coincide con la definición dominante; resistente, en el caso de actores devaluados o perseguidos; o con miradas a futuro, la cual se reconstruye y redefine su posición (Ávalos y Matus, 2010)

Para Núñez (2007) estas múltiples identidades no son excluyentes entre sí, sino que tienen lugar en procesos de continuidad y cambio o de acumulación histórica, siendo observables en la medida que su origen se encuentra asociado a determinadas coyunturas e instituciones particulares.

Un elemento clave en este proceso de formación de la identidad docente es la valoración y significación que los profesores dan a su trabajo. Cuando este sufre cambios, ven afectada la manera en que perciben y se relacionan la realidad, lo que ocasionará que en ciertos casos se opongan a determinadas acciones o deseos que entren en conflicto con la forma en que conciben su posición social (Ávalos y Matus, 2010, Gysling, 1992).

Para Ávalos y Matus (2010), para comprender su actuar resulta central la utilización del concepto de agencia, en la medida que refiere a aquellas acciones que los sujetos o grupos inician intencionalmente con miras a modificar su entorno, a partir de las necesidades que poseen y los objetivos que buscan conseguir. En este contexto, actuarán dependiendo de los medios y el poder que dispongan en la estructura social (Ávalos, 2010). En el caso del profesorado, esto produce fenómenos variados a lo largo del siglo XX, desde huelgas o paralizaciones en sus lugares de trabajo a la creación de distintas manifestaciones culturales como periódicos o revistas.

De esta forma, durante situaciones de fuerza cambiantes todo sujeto que pertenezca o busque acceder a un campo llevará a cabo prácticas de cálculo racionales guiadas por su interés de mantener una posesión y ampliar su espacio de control sobre éste. Sin embargo, no es exclusivo racional ya que, sobre todo en el campo cultural, se encuentran involucradas exigencias éticas, igualitarias, estamentales, etcétera (Brunner, 1982).

Para Brunner (1982), dentro de las sociedades tiende a producirse una yuxtaposición entre las labores manuales y las intelectuales, lo cual trae consigo una valorización diferenciada con su subsecuente expresión en la posición social. Sumado a esto, dentro de la burocracia moderna se agregan otros dispositivos de diferenciación generados por el Estado: los títulos académicos.

Considerando que los profesores pertenecen a la segunda categoría, tendrán una posición diferencial en el campo de la cultura y la educación, en virtud de la cual enfatizan aquellos elementos que les permitan demostrar los deberes de los que se hacen responsables y, en consecuencia, los derechos y privilegios que corresponde por ello. Así, las estrategias utilizadas implican un nivel individual y colectivo de compromiso para hacer frente a aquello que venga desde dentro o fuera del campo, lucha que es especialmente visible en medios de comunicación de distinto tipo.

En este sentido, consideramos que la identidad docente debe su forma, en lo esencial, a dos elementos: su carácter de funcionario público y de profesional de la educación. Ambos se complementan entre sí y dan origen a la multiplicidad de versiones existentes a mediados del siglo XX.

En primer lugar, entenderemos la profesión como una particular "especificación, especialización y coordinación que poseen los servicios que presta una persona", las cuales dan como resultado la posibilidad de tener una forma duradera de subsistencia (Weber, 2002, p.111). Si bien para autores como Eric Hoyle este concepto puede traer complicaciones por su carácter abstracto, reafirma su utilización en cuanto mantiene su función heurística para explorar diversas dimensiones asociadas al mismo, tales como "autonomía profesional, el acceso diferenciado a enseñanza superior, las prácticas basadas en el conocimiento o la existencia de organismos profesionales autónomo basados en códigos deontológicos" (Hoyle, 2001, p.145).

Dentro de las sociedades modernas, estas se caracterizan por poseer una base de conocimiento experto, un sistema de clasificación y un conjunto de procedimientos establecidos que sirven de guía tanto para la toma de decisiones como para la implementación de soluciones a distintas problemáticas (FESE, 2013).

En el caso de los empleados burocráticos, como son los funcionarios públicos, se presupone que estos portan un determinado aprendizaje profesional que les entrega un conjunto de conocimientos necesarios para realizar su labor, formando a su vez parte íntima de su profesión. En base a esto, es posible afirmar la existencia del profesorado como grupo profesional dentro de la sociedad moderna (Hargreaves et al, 2018).

Como tal, este es portador de una estimación social estamental específica que disfrutará siempre en relación a los dominados, ya que su condición se encuentra garantizada por el rango ocupado y trabajo desempeñado. En consecuencia, tenderá a provenir, sobre todo en sociedades con una desigualdad pronunciada y escasa movilidad, de las capas social y económicamente privilegiadas, puesto que en la medida que un servicio es costoso, como es el caso de los estudios superiores durante gran parte del siglo XX, este se convierte en un privilegio estamental (Weber, 2000 e Inda y Duek, 2006). Además, estos se encuentran asociados a diplomas y títulos que reafirman ante sí mismos y el resto la aptitud para el cargo y la posición ocupada.

De esta manera, observamos el papel central ocupado por las profesiones al interior de nuestra sociedad, las cuales a su vez ponen de manifiesto la diferenciación estructural originada a partir de la especialización y división del trabajo (Parsons, 1967). Así mismo, estas son portadoras de una determinada consideración social percibida por miembros de distintos grupos (Lobera y Torres, 2014), los cuales realizan una valoración dependiendo de la necesidad social del trabajo y la confianza en los servicios prestados (Martínez, 2019), tomando en consideración no una particularidad, sino que el conjunto de las características que dan forma al objeto social (Gómez, 1995). A medida que la importancia aumenta en la sociedad moderna, su prestigio particular se verá influenciado por dos elementos: su capacidad para resolver las tareas y los asuntos asignados; y por la exigencia y selectividad implicada en el acceso a la misma (FESE, 2013).

Para acercarnos a la relación entre el prestigio de la profesión docente y su relación con otras profesiones, resulta conveniente mencionar las escalas de medición de prestigio. De estas, las más representativas son la Escala Internacional de Prestigio de Treimann (1977) y el Índice Internacional de Estatus Socioeconómico de Ganzebom y Treimann (1992), instrumentos contruidos a partir de los parámetros de la Organización Internacional del

Trabajo. A partir de ellas, se realizaron estudios en una variedad de países a lo largo de un margen de veinte años, dando cuenta de la posición intermedia ocupada por el profesorado, mostrando escasas variaciones en el tiempo (Rodríguez, 2019).

En este sentido, para Rodríguez (2019) esto se debe a que en la sociedad moderna tiende a relacionar el estatus de un sujeto o grupo social en base a su nivel de ingresos. Además, en el caso del profesorado, este tiene la particularidad de presentar un estatus descendente tanto desde la educación universitaria al preescolar, así como las distintas diferenciaciones entre los pertenecientes a las mismas categorías.

Retomando las ideas de Weber, es posible apreciar cómo el profesorado cumple, al menos, con tres de las cuatro condiciones mencionadas como necesarias para producir una conducta homogénea de clase. Es por ello que no es de extrañar que hayan tendido a actuar de manera organizada a través del tiempo, en tanto las distintas formas de organización a las que dieron vida buscaron realizar acciones o conseguir aquello que se encontrase alineado con los intereses del gremio. Lo anterior, por ejemplo, los lleva a exigir una consideración o prestigio entendidos como propios de la profesión y función desempeñada, expresada de una diversidad de formas y a través de una variedad de medios. Es necesario mencionar que, si bien a través de la historia no siempre actuaron de forma cohesionada, relevante resulta el hecho de que organismos creados en contextos tan distintos e influenciados por ideologías inclusive opuestas hayan reivindicado de forma explícita lo mencionado: desde la Asociación General de Profesores al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, y del abrupto cese de este último al Colegio de Profesores creado por la dictadura.

De manera similar, en tanto funcionario público y profesional de la educación, encaja en las categorías definidas por Parsons (1967) y Weber (2002), transformándose ambos elementos en una garantía del tipo de vida que llevará. Lo anterior produce dos consecuencias: por un lado, que el trabajo como funcionario, y por tanto la consideración consiguiente, fuesen buscados y reclamados por el gremio; por otro, que el conjunto de factores hasta aquí mencionados facilita la génesis de una conciencia estamental que pasa a formar parte de su identidad, por lo cual los profesores, a través de distintas instituciones gremiales, se organizaron en defensa de sus intereses.

Por tanto, es posible inferir que para el profesorado su prestigio, tanto en su forma de lo que es como de lo que podría ser, es algo endémico al ejercicio de la profesión, facilitando tanto la toma de posición como la búsqueda de estrategias y el desarrollo de acciones que orbiten, de una u otra forma, alrededor de éste.

Sin embargo, aún falta por aclarar el papel jugado por las representaciones que los sujetos construyen del mundo social.

4.3 Habitus y campos de acción: las luchas simbólicas

El análisis realizado por Bourdieu sobre la articulación entre lo económico y lo simbólico puede arrojar luz sobre esta problemática, en la medida que incluye la forma en que las distinciones sociales se originan y dan lugar a juicios de valor basados en el tipo y la calidad del capital cultural que posee un grupo o individuo (Hargreaves et al, 2018).

En primer lugar, para este autor toda sociedad reposa sobre dos principios: estructuras objetivas y disposiciones (a la reproducción de la misma) (Bourdieu, 2011).

Dentro de este marco, las clases se distinguen a partir de su posición en la estructura de producción y por la manera en que se producen y distribuyen los bienes simbólicos y materiales dentro de la sociedad (Safa, 2020). Y es a través del concepto de habitus, que busca relacionar lo objetivo con lo subjetivo, o, en otras palabras, la interiorización de ese mundo, la construcción de las prácticas habituales de sujetos y grupos. Este lo define como:

“los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia (...), sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de una dirección de orquesta”. (Bourdieu, 2007, p.86)

Es decir, con ello refiere a las condiciones sociales, recursos económicos y culturales dispuestos por los sujetos en función a su historicidad, los cuales producen comportamientos o prácticas que son tomadas como libres, propias o naturales. Estas conductas, independiente de si las condiciones que la originaron sufren transformaciones, poseen cierta inercia, por lo cual pueden ser transferible de padres a hijos a la vez que intercambiabiles en la medida que se manifiestan en las distintas esferas donde participa el sujeto.

A su vez, ocasiona que las prácticas de individuos que poseen habitus similares den resultados parecidos, sin que sea necesaria organización previa. Finalmente, entrega pautas preestablecidas para actuar en determinados contextos, lo que el autor denomina ‘sentido común’ o el ‘sentido del juego’ de lo social, el cual es comprensible únicamente a través de la interrelación con otros (Martínez, 2017).

Por tanto, es posible afirmar que las prácticas, comportamientos o percepciones del profesorado se deben a la existencia de un habitus particular, lo cual ocasiona, por un lado, menos obstáculos para su organización, y por otro, una tendencia a actuar como un colectivo que significa y actúa de forma parecida respecto a su función y posición.

Las estrategias o cursos de acción que estos pueden adoptar derivan de su comprensión del ‘sentido del juego’ más que las ‘reglas’ del mismo, es decir, a la capacidad de comprender con anticipación la práctica del mismo, conociendo lo que como sujetos son capaces de alcanzar gracias a la posición ocupada en la estructura social y los medios a su disposición (Chevallier y Chauviré, 2011).

En cuanto a la clase social, Bourdieu toma distancia de la tradición estructuralista que privilegiaba lo material en desmedro de las relaciones entre sujetos, quienes tendían a considerar ésta como una ‘clase real’ y no un constructo teórico ideado a conveniencia del investigador.

Para el autor la clase no está dada, sino que toma forma a partir de dos aspectos: la situación de clase, relacionada con las condiciones materiales de existencia y de práctica profesional; y la condición de clase, la cual refiere al lugar ocupado dentro de la estructura en relación a los demás (Bourdieu, 2011).

Sus características particulares se desprenden a partir del peso relativo ocupado en la estructura de clases, el cual a su vez es proporcional a la contribución que realizan a la reproducción de la misma.

En este contexto, para autores como Henry Giroux (1985) el papel de la escuela en la sociedad moderna es esencial, en la medida que actúa como reproductora en tres sentidos diferentes: a) proporcionan a cada clase y grupo social las habilidades, actitudes y el conocimiento necesario para ocupar su lugar asignado en la sociedad; b) reproducen una concepción de la cultura considerada como legítima, la cual es construida a semejanza de la cultura dominante y sus intereses; y c) estas, al formar parte del aparato estatal, deben legitimar y reproducir tanto ideológica como económicamente el poder político del mismo.

Como consecuencia, consideramos que el estudio del profesorado, en la medida que es un actor de peso en esta institución, puede ayudar no sólo a resignificar su propia identidad a través del estudio de un fenómeno presente a través de las décadas de vida del magisterio en este territorio, sino que también a la comprensión de una sociedad compleja que muestra múltiples contradicciones en un período de profundos y acelerados cambios.

Es a partir de esta concepción de la realidad que Bourdieu (2011) formula el concepto de espacio social, el cual es construido a partir de tres principios: volumen del capital, expresado en el conjunto de recursos y poder utilizables como capital económico, cultural, social o simbólico, el cual da lugar a las grandes condiciones de existencia; la estructura del capital o la forma en que se distribuye este de manera global; y la evolución histórica o trayectoria de los sujetos dentro del mismo.

Por capital económico, entiende aquel que está constituido por el conjunto de bienes o factores de producción. En cuanto al capital cultural, afirma que existe bajo tres formas: en su estado incorporado, es decir aquellas relacionadas con el tiempo invertido personalmente o las disposiciones durables del organismo; en estado objetivado, como bienes culturales materiales perdurables; y en estado institucionalizado, el cual representa una forma de objetivación de este tipo de capital, expresado a través de un título escolar o profesional, que confirma cierta competencia cultural y asigna al portador un valor constante a través del tiempo, estableciendo además una tasa de convertibilidad del mismo a través de un salario. En relación a esto, es posible afirmar la existencia de una relación entre el capital cultural y

económico, en la medida que el tiempo dedicado por un sujeto para la adquisición de conocimiento estará determinado por si su familia puede liberarlo de la necesidad económica (Bourdieu, 1989 y 2011), lo cual puede variar en intensidad dependiendo del contexto histórico y geográfico.

En cuanto al capital social, refiere al conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a una red de relaciones de interreconocimiento e interconocimiento, es decir la pertenencia a un grupo, con el cual se comparten vínculos considerados útiles.

El capital simbólico, también llamado capital denegado, comprende una dimensión propia de todo poder, en cuanto es la forma percibida y reconocida como legítima de la diferencia en la distribución de las distintas especies de capital (Bourdieu, 1989). Una forma en que este se manifiesta es el prestigio, el cual Boucek (1957) ya nos había adelantado era indispensable a toda institución social en la medida que permite producir obediencia y conformidad a sus normas sin remitir a la coacción.

Este capital es transado en un mercado simbólico, donde los bienes o servicios son reconocidos y pueden convertirse en garantía de distinción.

Así, la estructura social pasa a ser un sistema de significaciones originado a partir de la relación entre sujetos. En las sociedades diferenciadas socialmente, la estructura que toma el espacio social es fruto del capital económico y cultural, apareciendo a continuación el capital simbólico y social, los cuales permiten obtener un mejor o peor rendimiento del capital base. Por tanto, se concibe como un espacio pluridimensional jerarquizado (Bourdieu, 2011).

De esta manera, en torno a cada capital se organiza un campo también descrito como campo de fuerzas, es decir, como el conjunto de relaciones de fuerza objetivas entre sujetos o instituciones, los cuales están en pugna por el dominio del mismo (Sánchez, 2007).

En este contexto, dentro de cada campo social tiene lugar una lucha simbólica por el monopolio de la nominación de lo que es considerado legítimo, por la imposición de su visión del mundo (Bourdieu, 1989). Así, la posición que el agente ocupe en la estructura tendrá su correlato en el lugar ocupado por éste en distintos campos.

Sin embargo, la relación entre la posición actual o potencial y el espacio no es mecánica, sino que es fruto de percepciones y apreciaciones originadas por el habitus y los marcos de

referencia posibles. Dependiendo de la situación, los sujetos privilegian uno u otro, pudiendo pensarse a sí mismos en referencia a su propio pasado, a sus pares, o a la posición que esperan obtener (Bourdieu, 2011).

Esto es especialmente útil para comprender la forma en que el profesorado se piensa a sí mismo y da sentido a sus exigencias o solicitudes, pudiendo encontrar ejemplos de las tres situaciones mencionadas en el contexto nacional. La forma en que lo haga tanto respecto a ellos como a los demás será producto de los esquemas dados por el habitus, los cuales a su vez son fruto de la desigual distribución de capital, en sus distintas formas, en la sociedad.

A medida que estas diferencias son observadas, reconocidas y aceptadas como legítimas, pasan a funcionar como capital simbólico, el cual redundará en un beneficio de distinción, pero sólo mientras haya individuos capaces de apreciarlas como tal. En este sentido, aquellos sujetos portadores de un mayor capital económico y cultural serán capaces de percibir de mejor manera tanto su posición social en relación a otros como la desigualdad estructurada que las origina, aquella que define quién recibe y bajo qué criterios diversos grupos acceden a oportunidades sociales (Rosales, 2014 y Torche y Wormald, 2004). Por tanto, a mayor capital económico y cultural, existirá una mayor probabilidad de percibir aquello que le beneficia o perjudica como grupo social. Esto explica la razón por la que el profesorado tenderá con facilidad a reconocer las necesidades que presentan, cuáles son sus orígenes y las posibles soluciones.

En este sentido, todo capital ejerce violencia simbólica desde el momento que es reconocido por otros, momento en el que produce legitimidad.

Por tanto, la representación del mundo social está puesta en juego a través de las llamadas luchas simbólicas. La forma que toma la distribución de los diferentes tipos de capital define el estado de las relaciones de fuerza institucionalizada al interior de cada campo, lo cual determina los poderes actuales o potenciales que poseen los sujetos dentro de cada uno, así como la probabilidad de acceso a beneficios (Bourdieu, 1989).

De esta forma, el profesorado en tanto grupo social actúa a través de los medios a su disposición, siendo el seleccionado no sólo uno que consideren efectivo, sino que, por lo demás, debe hacerles sentido acorde con la imagen que poseen de sí mismos y la manera en

que deberían expresarse como tales, utilizando como criterio la eficacia al mismo tiempo que el medio seleccionado reafirmará por sí mismo lo declarado. Habrá formas que consideren propias y adecuadas para actuar acorde a su identidad y otras que no.

Así, los sujetos que realizan una representación del mundo social contribuyen a su reconstrucción, en una búsqueda constante por imponer su visión del mundo o “la visión de su posición en el mundo” (Bourdieu, 1989, p.38). Estas luchas se expresan en la forma de relaciones de fuerza, las cuales, como objetos históricos, están sujetas a variaciones en el tiempo.

Las relaciones de fuerza tenderán a reproducirse de una u otra forma en las visiones del mundo social. El conocimiento de éste y las categorías que permitirán darle forma son el objetivo de la lucha política, la cual está orientada a su conservación o transformación. En palabras de Bourdieu, “una lucha por volver real y visible lo que, a falta de su inexistencia concreta, permanece en estado de experiencia individual (...) lo cual puede configurar un poder social de peso para hacer que los grupos utilicen el ‘sentido común’, generando el consenso explícito total” (1989, p.35). En estas luchas, los agentes debaten tanto su posición en el mundo como su identidad a través de distintas categorías, siendo una de ellas, por ejemplo, el prestigio, por lo cual su reivindicación puede considerarse como parte de la lucha política. En el caso del profesorado, además puede ser apreciable en las diferentes demandas y los discursos levantados por el magisterio a través de las distintas organizaciones gremiales utilizadas en la época.

Todo campo pasa a ser lugar de una lucha por la definición de los principios legítimos su división. Siendo el mundo social algo vivido por los sujetos a cada instante, la posibilidad de darle forma o reconstruirlo debe estar ligada necesariamente a un conocimiento concreto y realista de lo que se es y lo que se podría ser. La posibilidad de crear, producir e imponer su visión dependerá de la posición que éste ocupe en el espacio, independiente de si se está en el rol de dominante y dominado.

En este ámbito, el título académico o escolar, entregado por el Estado, tiende a fijar jerarquías y consagrar una relación de fuerzas entre los sujetos que comparten un campo en relación a la profesión, el cual se vuelve componente de su identidad, de su habitus (Bourdieu, 1989).

Así, la profesión da lugar a una marca distintiva, en forma de emblema o estigma, que recibirá determinado valor de acuerdo a la posición que le corresponda a cada grupo y sujeto, diferenciándose tanto dentro como fuera de ellas. Pasa entonces a convertirse en capital simbólico reconocido legal y socialmente. Posee por tanto un valor institucionalizado, el cual ocupa como instrumento de defensa y mantenimiento del valor de su trabajo. En el caso de los profesores, esto es excepcionalmente claro, puesto que reclaman un reconocimiento, dignidad, estatus o consideración que les corresponde por derecho en relación al papel ocupado en la construcción pasada, presente y futura de la sociedad.

De esta forma, planteamos que la conceptualización de habitus, campos y capital cultural permitirían conocer de una forma más completa las características que dan forma al prestigio social del profesorado durante el período mencionado, en la medida que resultan útiles para establecer una relación entre lo objetivo que hay tras su pretensión de prestigio como lo subjetivo relacionado a sus percepciones, identidad social y estrategias utilizadas, plasmadas por ejemplo, en los periódicos y revistas gremiales de la época.

Así mismo, a partir de las luchas simbólicas podemos comprender de mejor manera las distintas prácticas adoptadas por el gremio en la búsqueda del dominio del campo, quienes adoptaron y levantaron distintos métodos y alternativas dependiendo de las características propias de cada grupo, el contexto histórico o los marcos de acción posibles a su disposición. Estas pudieron pasar desde una pretensión explicitada de prestigio y mejoras salariales, o a través de los discursos levantados por representantes e individuos.

4.4 La Historia Social y el estudio del profesorado

La Historia Social surge como respuesta a la historia tradicional y episódica que dominó todo el siglo XIX. A principios del siglo XX, la primera crítica llegó desde la Escuela de los Annales, la cual realzaba el valor del estudio de los hechos económicos y sociales, pero que excluía la política que tanto tiempo había dominado en el campo.

A partir de entonces, la disciplina se abre al estudio de nuevas áreas, y surgen nuevas corrientes que aspiran a construir conocimiento histórico desde otras perspectivas y enfocados en otros elementos.

En el presente trabajo, se ha tomado la decisión de optar por la historia social. En este sentido, comprendemos toda historia como historia social, la cual sin embargo puede adquirir distintos énfasis según la necesidad e interés del investigador, abriéndose a otros objetos de estudio como los grupos sociales, las profesiones y las representaciones mentales de los grupos humanos, incorporando la oralidad y subjetividad de los propios sujetos que viven y hacen historia a su metodología (Grez, 2004)

Sumado a lo anterior, adoptamos la perspectiva de Thompson (1981), para quien los estudios historiográficos deben ser empíricos y basados en las documentaciones disponibles, superando marcos ideológicos predeterminados y fomentando el diálogo entre el investigador y las fuentes.

A partir de estas características es que la historia social nos entrega múltiples utilidades, tales como: rechazo al individualismo metodológico, comprendiendo que los individuos están integrados en campos, procesos y estructuras sociales; una crítica a la fragmentación de la disciplina, permitiendo el estudio de grupos diversos y variados; una reivindicación de la interconexión existente entre experiencia y estructura, reconstruyendo las percepciones de los individuos como una manera de formular explicaciones históricas (Kocka, 2008).

En este sentido, asumimos que la relación entre individuo y realidad social se encuentra mediada por un marco conceptual que debe su origen a determinada coyuntura histórica, en base al cual el sujeto confiere significado tanto a la realidad como al lugar ocupado en ella, dotando de sentido a sus prácticas (Cabrera, 2003)

Para conseguir estos objetivos, la historia social plantea la utilización de distintas estrategias metodológicas, como el diálogo con otras disciplinas, incorporando sus categorías de análisis. Esto conllevaría una ampliación de los temas de estudio y la capacidad de construir historias de grupos no tradicionales (Archilla, 2015). Es una corriente fundamentalmente analítica que permite la incorporación de un mayor número de fuentes para conocer el pasado, en miras de una integración holística de la historia, la política y la cultura (Sangster, 2014).

Lo anterior no quiere decir que se enfoque en exclusivo a elementos de carácter cualitativo, sino que, por el contrario, hace posible un análisis más completo de la realidad, en la medida que reconoce lo subjetivo como fuente de saber y lo incorpora en conjunto con lo objetivo

dentro de la narración histórica. Así mismo, ayuda a escaparnos de la dicotomía dominante-dominado que no deja mucho espacio para los conflictos, las contradicciones ni las luchas (Martín-Barbero, 1991).

En este ámbito se hace necesario el recordatorio de Eley y Nield (López, 2011), quienes mencionan que las nuevas líneas de investigación no deben dejar de lado el análisis de las estructuras y determinaciones sociales, pues es necesario el estudio de ambas esferas para obtener un intercambio productivo tanto entre las distintas corrientes historiográficas como con las diferentes ciencias auxiliares. La circulación entre disciplinas es imperiosa no sólo para investigadores de ciencias sociales, sino que también para quienes aspiran a responder a los desafíos de la sociedad contemporánea, abordando de distintas maneras nuestros objetos de estudio (García Canclini, 1990).

Así mismo, reconocemos que el historiador no puede presuponerse objetivo, puesto que su oficio conlleva una dimensión ética y política de la cual no sólo no es posible desprenderse, sino que hay que volver explícita con la finalidad de contribuir a pensar el presente y futuro de una manera diferente y propia, desde nuestras coordenadas (Archilla, 2015).

Por eso, alejados de un enfoque totalizador y estructuralista de la historia, apuntamos a concebir la clase como una relación entre sujetos, que adquiere existencia cuando se comparten experiencias comunes y se articula una identidad en torno a intereses comunes (Thompson, 1989). En este sentido, la formación de los sujetos históricos, aun teniendo como base la materialidad, está condicionada profundamente por su experiencia particular, así como por las ideas y valores sobre los que un grupo construye intersubjetivamente determinada representación de sí mismos (García, 2017).

Apropiándonos de la perspectiva de Bourdieu (2003), consideramos que el científico social debe tomar en cuenta su propia visión de la realidad a la hora de construir conocimiento, con el fin de "ser capaces de aplicar en su propia práctica las técnicas de objetivación que aplican las restantes ciencias (...) deben convertir la reflexividad en una disposición constitutiva de su habitus científico" (p.155). Por lo mismo, es necesario mencionar que, dentro de la presente memoria, se harán patentes las reflexiones de quien, como docente en formación y a la vez en ejercicio, comienza tanto a compartir como a sentirse parte de la memoria e identidad del gremio en este territorio, no porque reivindicemos una perspectiva

nacionalista de la historia, sino porque consideramos que el análisis de un espacio geográfico en particular puede aportar a futuros estudios de mayor calado teórico o de marco interpretativo más amplio, a la vez que evidenciamos, en tanto estudio exploratorio de este fenómeno, la historicidad propia que posee (Sangster, 2014).

Esto, ya que consideramos necesario transparentar los lineamientos en torno a los cuales es concebida la presente investigación, puesto que no puede existir un conocimiento que aspire a construir memoria que no esté fundamentada en un imaginario desde el que sea posible conectar con el presente y pensar a futuro (Martín-Barbero, 1991), ayudando tanto al reconocimiento como a la reconstrucción de, al menos, una arista y una variable de la larga historia del profesorado.

Teniendo en cuenta el legado sociocultural adquirido, se abre la posibilidad de cuestionar prácticas investigativas incorporadas que no resulten del todo útiles para nuestros objetivos, realizando análisis críticos y reflexivos en torno al fenómeno estudiado, así como sobre las herramientas, teorías y procedimientos aplicados (Herrera, 2010).

Así, la incorporación de la historia social permitirá también abordar tanto la construcción de perspectivas como las estructuras de desigualdad social, la vida cotidiana, los grupos profesionales y sectores medios o las diferentes reivindicaciones culturales realizadas por distintos sujetos en su respectivo contexto histórico, ampliando la definición de lo considerado relevante de estudiar desde un punto de vista disciplinar (Casanova, 2003 y Sangster, 2014).

Su utilidad no se desprende, por tanto, sólo de las múltiples posibilidades metodológicas que entrega, la casi infinidad de objetos de estudio o la capacidad de incorporar conceptualizaciones de otras disciplinas, sino que también porque pone el foco del análisis en grupos, visiones y variables que no siempre fueron consideradas por la historiografía tradicional. Y aún más allá en el caso de un fenómeno asociado a un grupo cuyo rol dentro de la sociedad, sea chilena o de cualquier otro apellido, fue, es y seguirá siendo importante, resaltando la urgencia del conocimiento histórico para significar el presente, así como lo fue en el pasado cuando dominó una visión materialista-dialéctica de la historia, al menos hasta la caída de los grandes paradigmas.

De esta manera, las estrategias y cursos de acción de los sujetos, si bien reciben influencia de las condiciones materiales que la origina, deben su origen a la significación de la realidad realizada por los sujetos a través de cierto imaginario. Este es el resultado de la interiorización de su posición de sujetos, por lo cual la prensa, los folletos y las memorias, pasan a ser un espacio preferente para el estudio de la dimensión subjetiva y experiencial de los mismos, elementos que creemos son posibles de identificar al considerar el lenguaje como mediador entre los individuos y la realidad social (García, 2017).

En este sentido, para Martín-Barbero (1991) lo relevante es la mediación que los individuos establecen entre el lenguaje y la realidad social, lo cual permite reconocer grupos y sujetos, identificando la apropiación en sus usos y, por lo mismo, la resistencia que ahí tienen lugar. De esta manera, el lenguaje ya no sólo se entiende como transmisor de la realidad, sino como un significador de la misma (Cabrera, 2003).

Por tanto, cada discurso o escrito no contendrá solamente lo que podemos obtener de manera literal de él. Arrastra consigo determinado imaginario social, el cual, comprendido como la variable situada entre la realidad y la subjetividad, entrega los supuestos implícitos sobre la sociedad y su funcionamiento, articulando la relación entre prácticas comunicativas y actores sociales (Martín-Barbero, 1991 y Cabrera, 2003). De esta manera, afirmamos que este imaginario puede ser develado, en particular desde la perspectiva que nos interesa a nosotros, desde la prensa gremial del período.

Es en este contexto que consideramos que el estudio del lenguaje y los discursos, ya sea en su forma de prosa o verso, en diarios o revistas, es el campo preferente para conocer e identificar los imaginarios sociales que tienen lugar, los cuales se manifiestan a través de la manera en que los sujetos se comportan e interpretan la realidad, es decir, de aquello que hacen o dicen sobre sí mismos y los demás (Cabrera, 2003).

En otras palabras, nos permite identificar en la cotidianeidad, las características de las representaciones que el profesorado forja de sí mismos, así como las formas en que estas se hacen visibles, por ejemplo en la exigencia de sueldos considerados acordes a la función desempeñada, la búsqueda de un constante perfeccionamiento asociado a su calidad de profesional de la educación que es a la vez funcionario público, o la necesidad de reivindicar

un prestigio, dignidad o consideración que, afirman, les pertenece por el hecho de ser profesores.

Es por ello que nos hemos decantado por el análisis de un total de tres documentos de la época, los cuales fueron escritos y/o dirigidos por y para profesores, entre los que se encuentran periódicos, revistas y boletines. Todos ellos han sido consultados y están disponible para la revisión de todo público en la Biblioteca Nacional de Chile.

Su elección se encuentra fundamentada en torno a tres principios: relevancia para la investigación, variedad de actores (en cuanto a gremios y áreas) y diversidad geográfica. Así mismo, permitirían conocer las distintas visiones del profesorado respecto a su profesión y función, desde maestros de enseñanza técnica, femenina, a normalistas y secundarios, así como las maneras en que estas se expresan. En concordancia con lo anterior, sus variados formatos permiten acercarse a las representaciones realizadas de sí mismos dentro de contextos cotidianos, en la realidad social propiamente tal.

Estos son:

La revista *Ecos Normalistas*, publicada entre el 16 de febrero y el 16 de marzo de 1965 por el Centro de Alumnos del Curso de Formación de Profesores Primarios en la ciudad de Valdivia. Compuesta por egresados normalistas, fue la primera generación de la ciudad en ser parte de la novedosa iniciativa del gobierno con miras a la profesionalización docente. Con un total de cuatro publicaciones, su objetivo era ser la voz oficial de sus alumnos, sirviendo de lugar para publicación de sus reflexiones, críticas, cuentos, poesía, artículos académicos, entre otros.

El periódico *La Voz del Maestro*, publicado en la ciudad de Copiapó en el año 1972. Creado por profesores de distintos niveles, consta de un total de tres números y estuvo destinado a recoger obras literarias, noticias gremiales y educacionales, tanto a nivel nacional como local, buscando aportar a la reflexión y el pensamiento crítico de los profesores en las áreas circundantes al Desierto de Atacama. En su interior se hallan informativos, efemérides, poemas, y saludos en diversas formas dirigidos al profesorado en conmemoración de su día.

El primer *Boletín n°1* del Colegio de Profesores, publicado en 1976. Órgano oficial del magisterio creado durante la Dictadura Militar y único existente en una época de represión

sistemática, debe su origen a un Decreto con Fuerza de Ley. Este contiene las motivaciones detrás de la Junta Militar para crear el organismo colegiado, así como las palabras de su primera presidenta Olga Peña.

El estudio de los documentos hasta aquí mencionados puede ayudar a analizar las características que componen el prestigio social del profesorado en el período, así como las estrategias utilizadas para traer a la existencia una visión del mundo que lucha constantemente por emerger y volverse real.

5. Luces y sombras. Avances y retrocesos. Hacia una historia del prestigio social del profesorado desde sus propias voces.

En el siglo XIX, en Chile y el resto de la región se busca establecer la educación primaria como una política pública de carácter prioritario (Elacqua et al., 2018). Las nuevas Repúblicas requerían ciudadanos con las cualidades necesarias para sostener un orden político basado en la noción de ciudadanía (Serrano, 1994, Ruiz, 2010), así como una población con los conocimientos mínimos para permitir el tránsito de una economía tradicional a una capitalista e industrial (Serrano et al., 2012, González, 2023). En consecuencia, para asegurar que la educación proporcionada cumpliera con las expectativas ilustradas de la clase dirigente, era esencial formar a aquellos encargados de la tarea de enseñar.

Con ese propósito en mente, en el año 1842 son creadas la Escuela Normal de Preceptores y la Universidad de Chile, marcando así los primeros pasos hacia la profesionalización de la docencia en el territorio nacional (Núñez, 2007 y 2015). Posteriormente, en 1860 es promulgada la Ley General de Instrucción Primaria, la cual establece la dependencia directa del Estado de las Escuelas de Preceptores y Preceptoras. Este hecho daría origen a una de las características centrales de la identidad del profesorado nacional: su condición de funcionarios públicos (Núñez, 1987 y 2004). Como resultado, desarrollan una relación confusa con el poder (Latorre y Núñez, 1987), que los llevaría a oscilar entre peticionismo y la confrontación directa (Carrasco et al, 2023).

La posterior fundación del Instituto Pedagógico en 1889, destinado a la formación de profesores secundarios, contribuye significativamente a consolidar la noción de la docencia como profesión ante la opinión pública, principalmente como consecuencia de sus diversas contribuciones académicas e investigativas (Serrano, 1994 y González, 2023)

El nuevo siglo sería testigo del surgimiento de las primeras organizaciones del profesorado, las cuales, a pesar de tener un carácter mutualista, sentaron las bases para levantar voces que, ahora desde el propio magisterio y no desde el Estado, buscaron conquistar mejoras para el conjunto de docentes. En este contexto, en 1903 se crea la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (en adelante SPIP), una entidad de orientación conservadora, cuya

dirección en sus primeros años está compuesta íntegramente por autoridades del Ministerio de Instrucción Pública, demostrando la alta dependencia hacia las autoridades que mantendría con el transcurrir de los años y que además los llevaría a no participar de las primeras manifestaciones y huelgas del gremio (Núñez, 1987).

En 1909, pocos años después, surge la Sociedad Nacional de Profesores, que reúne a los docentes de educación secundaria y mantiene ciertas similitudes con las sociedades de socorro mutuo, tal cual como lo había hecho la SPIP, pero logra evolucionar gradualmente hacia el sindicalismo. Según Núñez (1987), este fenómeno es fruto de la mayor cultura que posee este sector del magisterio, lo cual, sumado a su pertenencia más clara a los sectores medios, facilita la toma de posición y una mayor proyección en sus demandas. Esta perspectiva es congruente con lo señalado por Bourdieu (2011), quien sostiene que los títulos académicos, además de crear un capital cultural institucionalizado que a su vez se convierte capital simbólico, funcionan como instrumentos para que grupos profesionales puedan mantener o defender el valor de su trabajo. Así mismo, la participación de figuras prominentes del Partido Radical le imprime un sello democrático, liberal y reformista, pero a su vez partidista, lo que los lleva a ser cautelosos y moderados a la hora de relacionarse con el poder (Ávalos y Matus, 2010).

En este período, como bien dan cuentas las organizaciones mencionadas, el profesorado nacional se encuentra claramente segmentado en dos grandes grupos. Por un lado, los profesores secundarios formados en la enseñanza superior, al alero del prestigioso Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Por otro, el profesorado primario, formados en alguna de las distintas Escuelas Normalistas a lo largo del país, a quienes cabían los prejuicios propios de la clase social de la cual provenían y a la cual enseñarían.

Este panorama de diferenciación social dentro del magisterio se profundiza con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, la cual establece la existencia de profesores de primera, segunda y tercera categoría dentro del sistema público. Cada docente sería asignado a un escalafón según sus años de servicio y títulos académicos, percibiendo diferentes sueldos y teniendo la posibilidad de optar a distintos cargos. Queda así institucionalizada la segregación al interior del gremio.

Durante esta década, la convergencia de diversos factores impulsará la movilización de sectores más amplios del profesorado, situados en un contexto de progresivo ascenso de las capas medias en la escena política, económica, social y cultural del país (Salazar y Pinto, 1999, Candina, 2013). Entre estos, encontramos, por un lado, las consecuencias sociopolíticas de la Primera Guerra Mundial, tales como el aumento de la propaganda democrática y el desarrollo del movimiento obrero, y por otro, la crisis económica, fiscal y social que asolaba a la República Parlamentaria con cada vez más presencia.

El profesorado primario, quien ya se encontraba en una situación menos favorable que los secundarios, es quien más ve afectado sus intereses, especialmente debido a las implicaciones salariales y sociales que conlleva la nueva clasificación, lo cual agrava aún más sus ya paupérrimas remuneraciones. Es al calor de estos debates que en 1923 las distintas asociaciones del magisterio se unifican para dar origen a la Asociación General de Profesores, instrumento destinado a hacer frente al impacto ocasionado por la implementación de la ley anteriormente mencionada (Núñez, 2004, Reyes, 2005 y Salinas, 2022) y que desde entonces se transformaría en “uno de los grandes actores colectivos de la historia reciente de Chile” (Núñez, 1987, p.46).

Entre sus objetivos declarados encontramos la búsqueda de "elevar y defender la dignidad del Magisterio" y "propender al mejoramiento social y económico del profesorado" (Núñez, 1987, p.178). Esto nos permite dar cuenta que, ya desde las primeras organizaciones gremiales de carácter sindical, la demanda por mejores condiciones laborales y salariales estuvo acompañada por la búsqueda de reconocimiento. Resulta evidente que la lucha política emprendida también posee una dimensión simbólica, en tanto lo que está en juego es la representación del mundo social (Bourdieu, 2011) y, más específicamente, el posicionamiento del profesorado como un actor de peso dentro del campo educacional y educativo del país.

El órgano de comunicaciones oficial de la organización, titulado *Nuevos Rumbos*, dio cuenta de lo anterior (Reyes, 2005). Sus distintas publicaciones no sólo incluyen noticias gremiales o pedagógicas, sino que también extractos de discursos, artículos culturales, literarios, y las distintas demandas de la asociación a lo largo de la década (Reyes, 2002 y Alberdi, 2011). A lo largo de sus distintos números, es posible identificar claramente una identidad funcionaria

y el subsecuente desarrollo y consolidación de una vertiente profesional al interior del magisterio (Núñez, 1987).

En el año 1927, el profesorado organizado en torno a la A.G.P. consigue que el gobierno de Ibáñez del Campo lleve a cabo una Reforma Educacional recogiendo sus propuestas, las cuales se materializan en el Decreto con Fuerza de Ley 7.500. Pese a que esta posee un carácter fugaz, resulta relevante resaltar dos aspiraciones: la búsqueda por convertir la educación normalista en postsecundaria, y que la educación escolar sea impartida únicamente por profesionales (Núñez, 1987).

Si bien la Contrarreforma aplicada desde octubre de 1928 sustituye en la práctica la propuesta del magisterio al enfatizar el carácter técnico y burocrático del trabajo docente (Núñez, 1987 y Cox y Gysling, 1990), la experiencia de la Asociación General de Profesores deja una huella difícil de borrar. Y es que las aspiraciones que ella reflejaba no eran fruto de un episodio aislado en el tiempo, sino que, al contrario, eran consecuencia de un largo proceso de encuentros y desencuentros, los cuales habían llevado al profesorado a organizarse de diversas maneras desde comienzos del siglo. Consideramos que la amplia variedad de medios de comunicación dejados por estas entidades puede ser útiles para el estudio de una amplia variedad de temáticas relacionadas con el trabajo docente en este territorio, siendo uno de ellos, y al que abocamos la presente investigación, la búsqueda de prestigio por parte del profesorado.

Ya a mediados del siglo XX, existían tres identidades docentes claramente identificables y consolidadas en nuestro país: la normalista, la del Profesor de Estado, y la de Enseñanza Técnica (Núñez, 2015). Cada una de ellas, organizadas a través de diversas asociaciones gremiales y sindicales, buscaron defender o reivindicar aquello que consideraban les correspondía por el hecho de ser quienes eran como, por ejemplo, el prestigio.

Las variadas entidades en torno a las cuales comienza a asociarse el profesorado dan cuenta de las distintas identidades existentes. Si bien ambos grupos formaban parte del mismo sistema educativo, y en instancias posteriores se agruparon en torno a las mismas demandas laborales (Cox y Gysling, 1990 y Ortiz, 2022), prefirieron organizarse por separado, tónica que se mantendría durante las décadas siguientes (Candina, 2014).

A nuestro parecer, lo anterior es una muestra del distinto estatus social del cual gozaba cada sector. Para los profesores de Estado, que habían cursado estudios superiores, agruparse en conjunto con el profesorado normalista les significaría descender en la posición ocupada dentro de la jerarquía social, perjudicando las relaciones de fuerza objetivas existentes dentro de cada campo en el cual se desenvuelven (Cox y Gysling, 1990; Bourdieu, 2011; Candina, 2014). En términos prácticos, esto podría significarles, por ejemplo, una menor capacidad de negociación para imponer sus ideas o requerimientos frente al Estado.

Durante la década de 1950, surgen diversos estudios que dan cuenta de la grave crisis y diversas problemáticas que enfrenta el sistema educativo nacional: altas tasas de analfabetismo a décadas de políticas públicas de carácter nacional; falta de matrículas, equipamiento e infraestructura; selectividad y segmentación del sistema, reflejadas en una dispar cobertura entre la educación primaria y secundaria, entre otras (Simonsen, 2009; Serrano et al., 2018; Bellei y Pérez, 2016).

A lo anterior se suma un fenómeno nuevo: la reducción de la mortalidad infantil aumenta considerablemente la cantidad de niños que deben ser educados, lo cual, sumado a las olas de migración campo-ciudad, lleva a una concentración de la población en las principales urbes del país (Elacqua et al, 2018). En un panorama caracterizado por la concepción de la educación como un derecho a ser conquistado por las clases sociales marginadas (Serrano, 2012 y Núñez, 2015), el Estado debía actuar.

5.1 Ecos Normalistas en una época de cambios

Para hacer frente a esta situación, las autoridades nacionales, nutridas por los paradigmas del desarrollismo de la posguerra y la teoría de la dependencia promovida por la CEPAL, así como enmarcados en los deseos de amplios sectores de la población de conseguir el tan anhelado desarrollo, buscan elaborar un Planeamiento Integral de la Educación que permita una planificación coordinada e interdisciplinaria entre distintos actores e instituciones con el fin aumentar la cobertura educacional (Bellei y Pérez, 2016, Elacqua et al, 2018). Si bien esto se manifiesta en un incremento considerable de la inversión estatal en educación durante el período 1950-1964 (Núñez y Latorre, 1987), no fue suficiente para hacer frente al explosivo crecimiento que tendría lugar en los años venideros, principalmente a partir de 1964.

En 1960, el gobierno de Jorge Alessandri, independiente apoyado por la centro-derecha, asume esta tarea, estableciendo los primeros lineamientos para hacer frente a un problema que a esas alturas era considerando endémico de la educación nacional, la cual requería una reforma integral y no segmentada (Soto, 2018). Por ello, en 1961 designa la creación de una Comisión Asesora, la cual estudiaría exhaustivamente la situación educativa en el territorio nacional.

Esta concluye con un informe, en el cual señala que no existen los requisitos básicos para el desarrollo económico y social, por lo cual se aconseja elaborar un Plan Nacional de Educación, tarea que queda en manos de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena (Bellei y Pérez, 2016)

El gobierno de la Democracia Cristiana, que llega al poder de las manos de Frei Montalva en 1964 y su ambicioso programa de Revolución en Libertad, señala dentro de su Plan Nacional de Desarrollo que la educación es el eje articulador para permitir la integración social y económica, a raíz de lo cual formula una propuesta que toma como referentes los trabajos de políticos y académicos realizados en los años anteriores (Simonsen, 2009).

Es en este contexto que es producida la Reforma Educacional, la cual entra en vigor a partir de 1965 y se divide en dos proyectos: el Plan Extraordinario de Enseñanza Primaria, destinado a expandir rápidamente la matrícula escolar; y la Reforma Educacional, que busca masificar la educación media y expandir la superior en base a criterios meritocráticos. Una

de las bases de la desigualdad en Chile era el sistema educativo, y sobre él había que actuar, buscando evitar la continuación en el tiempo de un canal subordinado destinado a las clases bajas, y uno dominante copado por la clase media y las élites.

A dos semanas de asumida la presidencia es puesto en marcha el primero de ellos. Son desarrollados un conjunto de programas destinados a ser implementados en los meses siguientes para lograr cubrir la demanda insatisfecha de matrícula, calculada en 200.000 estudiantes. A grandes rasgos, esto se consigue. Al finalizar el gobierno de Frei Montalva, la tasa de escolaridad para la educación básica era de un 95% (Bellei y Pérez, 2016)

La estructura educativa segmentada hasta entonces, como ya señalamos, no era coincidente con las ideas progresistas de la época, por lo cual es necesario poner en marcha una reforma sustancial al sistema educacional. Con esto en miras, es creada la Educación General Básica y la Educación Media; es suprimido el bachillerato, por considerarlo un obstáculo para los alumnos no provenientes de la élite y se establece la Prueba de Aptitud Académica, instrumento estandarizado que aspira a ser menos sesgado socialmente (Celis, 2004). Es decir, en grandes rasgos el modelo que rige en la actualidad en nuestro país, razón que lleva a Bellei y Pérez (2016) definir este proceso la última y más tardía fase de conformación del sistema escolar nacional, culminación del proyecto iniciado a mediados del siglo XIX.

En este panorama de expansión de la oferta educativa, el número de maestros requeridos aumenta significativamente. Las Escuelas Normales, instituciones destinadas a la formación de profesores primarios, no dan abasto al aumento explosivo de matrícula, principalmente como consecuencia del alto costo asociado a su carácter de internado (Simonsen, 2009). Además, estas eran frecuentemente cuestionadas por diversos actores sociales tanto por su base clasista como por la calidad de enseñanza profesional impartida, la cual no era coincidente con los requerimientos de los nuevos tiempos y cada vez mayores índices de escolaridad, panorama contrario al de la época en la que se toma la decisión de imprimirle un carácter generalista a su educación (Cox y Gysling, 1990, Serrano et al., 2018, Bellei y Pérez, 2016). Curiosamente, razones similares fueron las esgrimidas por Valentín Letelier a finales del siglo XIX para argumentar la necesidad de crear un Instituto Pedagógico en el país (Cox y Gysling, 1990).

Una vez más, observamos cómo, en distintas coyunturas históricas, constantemente se entrelazan críticas y propuestas de larga data. Estas, lejos de permanecer aisladas en el tiempo, mantienen cierta continuidad que permite forjar una memoria compartida entre los miembros del magisterio.

Para hacer frente a esta situación, el Plan Extraordinario de Enseñanza Primaria contiene un programa de formación acelerada de profesores primarios, quienes deberían desempeñarse en las nuevas escuelas a abrir en marzo de 1965 (Morales, 2000, Bellei y Pérez, 2016).

Estos cursos comienzan en enero de aquel año en distintas Escuelas Normales a lo largo del país. Tendrían una duración de 32 semanas, se impartirían en vacaciones de verano e invierno, y para postular sólo era necesario contar con la licencia de enseñanza media, todo con miras a conseguir la mayor cantidad de profesores en el menor tiempo posible (Simonsen, 2009). Cuando estos finalizan, se contabilizan más de veinte mil nuevos profesores en las escuelas del país (Bellei y Pérez, 2016).

Para el presidente Frei Montalva, una de las motivaciones detrás de la reforma es la urgente necesidad de asignarle al profesorado un "estatus social y económico acorde a la alta función que desarrolla en la sociedad" (Simonsen, 2009, p.21).

Sin embargo, su efecto fue más bien el opuesto. Considerando que el prestigio de las profesiones en las sociedades modernas está influenciado, entre otros aspectos, por la rigurosidad y el criterio de selección en su acceso (Parsons, 1967), es razonable suponer una disminución en el prestigio asociado al título profesional para el conjunto del gremio, pero aún más para el profesorado normalista. Y efectivamente eso fue lo que sucedió.

Esto queda de manifiesto con el apodo que reciben los egresados de los cursos: 'profesores marmicoc', nombre que aludía a una marca de ollas a presión de la época. Si bien el subsecretario de Educación aseveraba que no existían diferencias sustantivas entre ambos (Schiefelbein, 1976), normalistas de la época expresan una clara crítica a estos profesionales, afirmando que por más que se asegurara lo contrario, estos no poseían los mismos conocimientos que ellos, lo cual en el corto y mediano plazo mutó hacia la idea de que la pedagogía era una carrera 'fácil' que no requería de mayor preparación (Aguayo y Sandoval, 2007).

Para analizar este fenómeno, hemos seleccionado el folleto de publicación semanal *Ecos Normalistas*, elaborado por el Centro de Alumnos del Curso de Formación de Profesores Primarios de la Escuela Normal Superior Camilo Henríquez de la ciudad de Valdivia, durante el verano de 1965, el cual estaba destinado a circular entre los participantes del programa. Este consta de cuatro números, los cuales varían entre las 3 y 4 páginas, y posee unas dimensiones de 27x15cm, incluyendo ilustraciones, noticias y artículos de diversa índole considerados relevantes para el magisterio local y nacional.

Sostenemos que su estudio puede ayudar a conocer cómo sus protagonistas entendieron y vivieron este proceso. Así mismo, reconociendo que los problemas históricos se localizan en un tiempo y espacio específicos, es imprescindible el estudio de diferentes zonas geográficas para construir un análisis que aspire a comprender las transformaciones que experimenta el prestigio social en la época.

Como ya se mencionó, durante las décadas de 1960, las Escuelas Normales del país experimentaron un proceso de modernización que tiene un impacto significativo en la estructura, enfoque educativo e identidad de estas instituciones y de los profesores formados en ellas (Núñez, 2002). En este sentido, se llevaron adelante diversas transformaciones: por un lado, se buscó desarrollar políticas de perfeccionamiento para que normalistas pudiesen acceder a su título profesional, por otro, se introdujeron cambios en sus planes y programas, tales como la incorporación de nuevas asignaturas y metodologías de enseñanza (Cox y Gysling, 1990). A nuestro parecer, estos fenómenos poseen dos explicaciones.

En primer lugar, las características de la identidad normalista estuvieron profundamente influenciadas por las condiciones sociales y culturales en las cuales halla su génesis: el Chile del siglo XIX. En un contexto donde sólo una minoría perteneciente a la élite se encontraba alfabetizada, la formación generalista adquiere sentido y relevancia debido a la necesidad de educar y moralizar rápidamente a los sectores populares, mayormente campesinos iletrados (Cox y Gysling, 1990 y Egaña, 2000). Pese a que este elemento se convirtió en blanco de críticas por parte de diversos intelectuales de la época, para los profesores de las Escuelas Normales se convirtió en un aspecto esencial de su identidad.

Si bien en las sociedades tradicionales el dominio de la lectura y escritura puede considerarse algo prescindible y hasta irrelevante (Egaña, 2000), el tránsito hacia una sociedad moderna

genera la necesidad de llevar a cabo prácticas de cálculo racionales que permitan a los individuos acceder a nuevos campos, tales como la palabra escrita que, antaño menospreciada, ahora se vuelve un requisito para desenvolverse ante la burocracia estatal o privada. (Weber, 2002; Bourdieu, 2007 y 2011; Serrano et al., 2012).

Consideramos que lo anterior da origen a uno de los elementos característicos del maestro normalista: el reconocimiento por parte de las comunidades (Barría, 2018). Aunque este término puede sonar ambiguo, ilustra el papel desempeñado por estos profesores en muchas zonas alejadas de las grandes urbes, donde la valoración de su trabajo y conocimiento se manifiesta en las diversas instancias de representación en las que se les puede hallar a través de su historia, lo cual llegó formar parte íntegra del habitus normalista (Bourdieu; 2011; Serrano et al, 2018; Barría, Silva y Miranda, 2020).

Sin embargo, a medida que el capital cultural de la sociedad aumenta, la formación generalista se vuelve cada vez menos requerida, y, por tanto, relevante. Este hecho, que anteriormente dio origen a un capital simbólico que portarían orgullosos y les permitía posicionarse como interlocutores de los desposeídos del campo y la ciudad ante diversas autoridades, progresivamente para a ser visto como poco útil, y, en consecuencia, valorado, por parte de los sectores a los cuales educa (Barber, 1974).

Sumado a esto, la búsqueda de formar profesionales acordes a las necesidades y demandas de una sociedad en constante transformación requirió su adaptación a las nuevas corrientes pedagógicas y exigencias de la economía moderna, por lo cual era necesario elevar el nivel y calidad de su formación (Cox y Gysling, 1990 y Serrano et al., 2018). En un contexto en el que el trabajo del maestro normalista es progresivamente menospreciado, se vuelve necesario revalorizarlo (Cox, 1984). Para lograrlo, se implementaron los cambios mencionados, intentando equiparar su formación a la del profesorado secundario y elevando su nivel educativo al ámbito postsecundario.

El primer número de la publicación aludida, donde vemos estampados estos temas, se publicó el 16 de febrero de 1965, el cual comienza plasmando las motivaciones tras la creación del folleto, y la opinión del editorial sobre los cursos de formación acelerada en marcha. En este sentido, afirman que pese a estar comprometidas con una tarea relacionada con el progreso

del país, están preocupados por los plazos de nombramiento, ya que la proyección profesional fue un factor determinante a la hora de tomar la decisión de inscribirse.

A nuestro parecer, el interés demostrado por los participantes del curso puede considerarse una consecuencia directa de la posibilidad de obtener un título universitario, elemento que puede conferir beneficios económicos sociales y económicos, en un lapso de tiempo considerablemente corto en comparación a las instancias tradicionales (Weber, 2002 y Bourdieu, 2011). Lo anterior, sumado a la escasa posibilidad para la mayoría de la población de acceder a la educación superior (Cancino, 2011 y Serrano et al., 2018), daba origen a una oportunidad que no podían dejar pasar.

El número concluye con entrevistas a diversos miembros de la comunidad educativa involucrados en el programa. Destaca la entrevista Mario Vidal, presidente del curso A, quien declara que su sección está conformada por los "egresados de los últimos años" de la Escuela Normal de la ciudad (16/02/1965, p.4). En tanto la posibilidad de los individuos de darle forma a su realidad está ligada al conocimiento realista de lo que son y lo que podrían ser (Bourdieu, 2011), parece ser que la mera graduación ya no era suficiente para estos maestros, sino que era necesario continuar sus estudios si querían acceder a un futuro más prometedor.

A partir de lo expuesto, resulta notable que la búsqueda de profesionalización no es algo emprendido únicamente 'desde arriba', sino que también es una aspiración que ellos mismos luchan por conseguir, principalmente como vía para lograr un mejor porvenir, lo cual explica la relación legitimante que establecen con el poder (Ávalos y Matus, 2010). El estatus asociado al título profesional, como se mencionó anteriormente, se manifiesta en diversos ámbitos, desde un mayor prestigio social hasta la posibilidad de acceder a cargos o posiciones mejor remuneradas dentro del mercado laboral.

El segundo número, publicado el 23 de febrero, inicia con un editorial donde se responde a las opiniones emitidas el día anterior por el medio Radio Sur, el cual criticaba la "irresponsabilidad" y "falta de abnegación" de aquellos maestros recién egresados que se negaban a trabajar en zonas rurales. A modo de réplica, afirman que las razones detrás de estas negativas son principalmente dos: la falta de internados que impide que el maestro se aboque a la transformación de la realidad social y material del campesino, limitándolo

netamente a alfabetizar; y el recurrente problema económico. La síntesis de ambos desembocaba en un dificultoso panorama laboral (23/02/1965, p.1)

Para analizar esta réplica, es necesario proporcionar un breve contexto sobre la entidad aludida. Radio Sur fue una de las primeras estaciones de radio de la ciudad, la cual surge en la década de 1930. Si bien al comienzo posee un carácter predominantemente elitista, con el paso del tiempo adopta una política de puertas abiertas que permite el acceso a cualquier persona interesada, desarrollando programas para distintos segmentos sociales y destacándose por su amplia cobertura territorial dada la frecuencia de onda corta que utilizaba (Benavides y Segovia, 2017).

Asumiendo que dentro de cada campo social tiene lugar una lucha simbólica por la nominación de aquello que es considerado legítimo (Bourdieu, 2011), el masivo público al que llegaba la emisora permite explicar la necesidad de una respuesta. En este sentido, resulta intrigante cómo, a pesar de ser ampliamente conocidas las adversas condiciones laborales en las que el profesorado primario se desempeñaba hace décadas, las cuales sólo se veían agravadas en zonas rurales (Egaña, 2000, Serrano et al, 2018), ciertos sectores de la sociedad no consideran que estas dificultades deban representar un problema para un docente abnegado o comprometido. Da la impresión que se espera que estos profesionales asuman esto como para inherente de su profesión, lo cual refuerza el interés de estos maestros por buscar elevar el prestigio de su ocupación (Weber, 2002).

En las siguientes páginas, sumado a poemas, versos y escritos de distintos miembros del curso, se encuentra un interesante artículo, titulado "Cuesta ser profesor" (23/02/1965, p.3), en el cual plasma las reflexiones de una participante del curso sobre la visión que la sociedad tiene acerca de los profesores, criticando el hecho de que sea frecuente oír comentarios del tipo: "no doy Bachillerato, mejor me meto a la Normal; si no tengo cabeza para estudiar, me voy a la Normal; salí mal, no me queda otra que ser profesor", entre otras afirmaciones.

Si bien la autora, Adriana Ferreira, señala que hace tres meses ella hubiese dicho algo similar, el participar del programa le permitió dar cuenta de la dificultad y exigencias asociadas a la profesión. Relevante resulta el hecho de que la futura profesora, hasta ese momento, no con ningún tipo de formación pedagógica, sino que únicamente su licencia de enseñanza media. Es decir, si bien existía la posibilidad de que ella estudiara en la Escuela Normal de la ciudad

y se graduara como normalista, no encontraba atractiva la docencia hasta que vislumbró la oportunidad de obtener un título profesional.

La página final incluye las declaraciones del ministro de Educación Juan Gómez Millas, quien comenta la construcción de un establecimiento destinado al perfeccionamiento de los profesores titulados de la ciudad de Valdivia, el cual funcionaría bajo la modalidad de internado para permitirles alejarse de "todo tipo de problemas económicos" a los más de mil profesores que tendría por objetivo (23/02/1965, p.4). Tras estas afirmaciones se halla implícito un carácter de clase asociado al magisterio, en tanto aparece ligado a aquel sector de la sociedad que sufre carencias económicas.

El tercer número es publicado el 8 de marzo, iniciando con un editorial donde se critica la situación de impago que sufren los profesores que imparten clases en el programa de formación, pese a la promesa de las autoridades de retribuirles mensualmente, el cual finaliza con una pregunta abierta: "¿hasta cuándo los Gobiernos dejarán de jugar con el Magisterio?" (08/03/1965, p.1). El constante problema de los salarios entra nuevamente en escena.

La reflexión final nos entrega indicios de una memoria compartida por el gremio surgida a partir de afrentas de larga data, tal como hemos mencionado previamente. En este contexto, los salarios, que ya constituían un problema durante el siglo XIX (Egaña, 2000), no eran una cuestión que hubiese encontrado solución durante el siglo XX (Núñez, 1986 y Illanes, 1991). No se trataba de algo puntual, sino que a esta altura ya era parte de su habitus como gremio (Weber, 2002 y Bourdieu, 2011)

El cuarto y último número del folleto es publicado el 16 de marzo, el día de finalización de la primera etapa del curso. En el comentario inicial del editorial, se señala la importancia de la conexión del maestro con la realidad concreta para nutrir la labor pedagógica, invitándolos a alejarse del enclaustramiento teórico (16/03/1965, p.1). Entra en escena el persistente conflicto identitario entre formación disciplinar y pedagógica, el cual además se halla enmarcado en un paradigma desarrollista que lleva a valorar la función del profesorado en el desarrollo de la estructura productiva del país.

A continuación, se incluye un artículo titulado "Cómo interpretamos los cursos", donde mencionan lo que este significó para ellos (16/03/1965, p.2). A raíz de lo fructífero que puede ser el estudio del primer párrafo, hemos decidido transcribirlo íntegramente:

"En forma sincera e innegable para muchos, y por no decir todos, estos cursos fueron su salvación. Muchos licenciados en humanidades encontraron la oportunidad de seguir una carrera corta y provechosa; otros fracasados en la universidad vieron el cielo abierto cuando se supo la formación de estos cursos; y personas ya más adultas que hacían clases particulares, vieron la oportunidad de obtener su título profesional" (16/03/1965, p.2)

Salta a la luz que la principal motivación de los participantes es obtener un título profesional que les permitiese tener un futuro esperanzador. Sumado a esto, es interesante la mención realizada a los "fracasados de la universidad", para quienes estos cursos significaron un camino más sencillo de surcar. La segmentación social y educativa existente en el país no solo dificultaba el acceso a la educación media y superior por razones económicas, sino que también debido a la disparidad en los contenidos de cada nivel educativo, lo cual generaba una desconexión completa entre las diferentes modalidades, siendo la educación primaria considerada como un grado terminal más que como un punto de partida (Ávalos y Reyes, 2020).

Como se puede observar, la rapidez de con la que eran impartidos estos programas de formación era una de las principales razones que llevaron a sus protagonistas a tomar la decisión de ser parte de ellos. Pese a ello, es lógico inferir que no imaginarían los juicios ni la connotación negativa que pesaría después sobre ellos. Podríamos suponer que, inclusive si no hubiesen existido diferencias significativas en sus programas de estudio, de igual manera los docentes formados en instancias convencionales hubiesen buscado la forma de diferenciarse de ellos como mecanismo de protección de un estatus social que de por sí no era alto, pero que también podía ser peor.

Llegado este punto, resulta relevante destacar que todos los números analizados, que abarcan la totalidad de las publicaciones realizadas por los estudiantes del Curso de Formación Acelerada, comienzan con un editorial. A nuestro juicio, esto refleja la constante necesidad de los participantes, desde licenciados de enseñanza media a normalistas, de posicionarse

como actores relevantes dentro del campo educacional y cultural. Desde la crítica y expresión de opiniones sobre materias educativas, hasta las réplicas a aquellos que critican a los docentes por tal o cual motivo, todas estas acciones revelan parte de las dinámicas de fuerzas existentes al interior del espacio social valdiviano y nacional en la época.

Así mismo, la actitud peticionista y la falta de confrontación con las autoridades evidencian una predominante condición funcionaria, la cual los lleva a generar una relación legitimante con el poder y los empuja a buscar soluciones a través de solicitudes en lugar de exigencias. Estas acciones, en nuestra opinión, se ajustan a las necesidades y objetivos que buscan alcanzar, siendo el medio más adecuado para expresarse, a su parecer, los folletos producidos por ellos mismos.

5.2 Un surco de luz en el desierto de Atacama: La Voz del Maestro

A principios de la década de 1970, el país vive unas elecciones presidenciales caracterizadas por un intenso clima de polarización política. En estas, el candidato de las fuerzas de izquierda, Salvador Allende, logra imponerse sobre Jorge Alessandri, independiente de derecha y expresidente de la República, y sobre Radomiro Tomic, candidato de la Democracia Cristiana.

Una vez en el poder, el gobierno de la Unidad Popular pone en marcha su programa de la ‘Vía chilena al socialismo’, el cual buscaba realizar profundas transformaciones en la sociedad chilena, la cual seguía aquejada por una marcada desigualdad social y económica. En este sentido, lejos de romper con las políticas de los años anteriores, estas son complementadas y dotadas de continuidad, a la vez que recogen distintas reflexiones provenientes del magisterio (Núñez, 1986; Rosetti, 1988; Molina; 2011; Silva, 2019). Es por ello que uno de los primeros y principales desafíos que enfrentan es el estado del sistema educativo nacional, el cual debía ser transformado para orientarlo hacia las nuevas necesidades del país y los objetivos del gobierno.

Durante este período, como bien señala Sol Serrano (2018), los liceos públicos y la educación secundaria adquieren una relevancia creciente en el imaginario nacional, principalmente por considerarlo elemento central para la movilidad social que logra poner en jaque a la oligarquía nacional. Esto es coincidente con lo señalado por Silva (2019), quien sostiene que durante este período la enseñanza secundaria deja de lado su carácter elitista, transformándose en una educación para las masas.

Sumado a esto, se observa un notable crecimiento en la cobertura escolar, especialmente en los niveles secundario y universitario, superando los logros obtenidos por cualquier otro gobierno hasta entonces (Núñez, 1986 y Serrano et al., 2018).

En particular, su propuesta educacional se dividiría en dos áreas: la democratización del sistema educativo y la búsqueda de una reforma integral de la enseñanza regular (Núñez, 1990). Así mismo, se enfocarían preferentemente en el aumento de la cantidad, calidad y diversidad de los programas asistenciales y de la infraestructura de los establecimientos

educacionales (Flores et al, 2021). Mientras, de forma paralela, se trabajaría en otorgar legitimidad y sustento teórico a los lineamientos de la reforma (Núñez, 2003).

El ministro de Educación Mario Astorga, quien también era vicepresidente del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), inicia la implementación del programa educativo del gobierno a partir de un proceso consultivo a la comunidad y los establecimientos educacionales, aspirando a incorporarlos al planeamiento, ejecución y evaluación del mismo (Núñez, 1990).

En este contexto, a fines de 1971 se convocan Congresos Provinciales y posteriormente un Congreso Nacional de Educación, los cuales contarían con una amplia participación de la ciudadanía: de estudiantes a directivos, de profesores a asistentes de la educación, de apoderados a vecinos. Entre los acuerdos a los que llegan se encuentra la planeación educacional de los establecimientos públicos y la conceptualización de la Escuela Nacional Unificada, cuya vocación transformadora e idealista aspira a cuestionar los pilares del campo educativo (Núñez, 1990 y Silva, 2019).

Durante este mismo año, resulta relevante mencionar la publicación de un estudio sociológico realizado por Gabriel Gyamarti (1970) sobre el profesorado secundario. Sus resultados demuestran que, si bien estos gozaban de una mayor estima social que los normalistas, se alejan del concepto de profesión elaborado por el autor, principalmente como consecuencia del bajo prestigio y las malas remuneraciones que perciben. Para los profesores entrevistados, el primero de estos puntos no era consecuencia sólo de los bajos salarios, sino que también de la ignorancia de la población respecto a la importancia de su labor. Observamos cómo, en estas opiniones, se deja entrever que la consideración o el prestigio que le corresponde a la profesión, desde su punto de vista, no es efectiva.

En base a los resultados de este proceso consultivo, durante 1972 se busca promulgar el Decreto de Democratización, el cual establecía la creación de consejos regionales, provinciales y locales de educación destinados a asegurar la participación democrática de la comunidad (Núñez, 1990). Sin embargo, el rechazo de la oposición y la Contraloría General de la República por considerar que sobrepasa las facultades de las autoridades democráticamente electas, lleva a despojarlas de su carácter resolutivo y los deja como meros organismos asesores.

Durante el mismo año, la percepción del profesorado como 'trabajador de la educación', que ya venía en alza desde mediados de la década pasada, alcanza su punto máximo con la promulgación de la Ley 17.615, la cual levanta las prohibiciones impuestas a funcionarios del Ministerio de Educación Pública de sindicalización, a la vez que la SUTE es reconocida como el organismo sindical representante del magisterio, al cual debían pertenecer todos los funcionarios públicos pudiendo integrarse también particulares. Sin embargo, como bien señala Núñez (1990), esta no es opuesta a su identidad profesional, puesto que se seguía entendiendo al docente como alguien cualificado a quien se le reconocía su especificidad profesional. Aunque, en la mirada de Candina (2013), este concepto suscita dificultades para agrupar a personas provenientes de los estratos medios y sobre todo a funcionarios públicos, ya que estos se consideraban portadores de una distinción estamental que los distinguía de los 'simples' trabajadores manuales.

En el último año de gobierno de la Unidad Popular es entregado el informe final que contiene las bases del proyecto de Escuela Nacional Unificada, sin embargo, este no llega a ser aplicado y es retirado por la oposición de diversos sectores políticos y sociales del país.

Con el objetivo de analizar los impactos que las transformaciones políticas y sociales de este período suscitan en el prestigio del magisterio, se ha escogido un periódico de carácter gremial que surge al calor de los debates que tienen lugar a lo largo del país en relación al proyecto de Escuela Nacional Unificada. Es decir, en un contexto marcado por la efervescencia política y social y una intensa discusión en torno al sentido que debían tener tanto las políticas educativas como la educación.

La Voz del Maestro, un surco de luz en el desierto de Atacama, es un periódico publicado en 1972 en la ciudad de Copiapó por maestros de distintos niveles de enseñanza. Este, con unas dimensiones de 34x20cm, consta de tres números de 7 a 8 páginas cada uno, las cuales incluyen artículos, poemas, odas, noticias gremiales, y una amplia variedad de temáticas relacionadas con el magisterio de la región del Desierto de Atacama.

Su primer número data del 26 de agosto e inicia con un editorial, donde afirman que aspiran a ser no sólo el portavoz del profesorado de la región, sino que también quienes definen como "trabajadores de la educación", coincidente con la noción dominante en la época. Así mismo,

manifiestan de manera implícita un apoyo al gobierno, al afirmar que ahora el país es “dueño de su destino” y podrá sobreponerse a la “presión de los grupos que manejan el capital”.

En un contexto caracterizado por una correlación de fuerzas políticas cambiantes, observamos nuevamente una relación legitimante con el poder, manifestada a través del respaldo a las políticas emprendidas por el gobierno. Si bien esta postura puede ser atribuida a la visión política adoptada por la editorial del periódico, consideramos que también forma parte de un proceso histórico en el cual el profesorado, en tanto actores sociales insertos en distintos campos, reconstruyen y redefinen su posición dentro de la estructura social con una mirada orientada a futuro.

Resulta interesante destacar que la fecha de publicación es a modo de conmemoración de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, promulgada el mismo día en 1920. Dentro de la reseña que realizan de esta, incluyen una cita del Reglamento Nacional de Maestros de Chile de 1813, donde destacan la exaltación de la labor docente como “noble, digno y de reverencial encomio” (p.2, 26/08/72). Esta afirmación demuestra algo que ya hemos mencionado anteriormente: la necesidad de volver real algo que sólo existe en la imaginación de los individuos o estamentos, o, en otras palabras, que la percepción que los maestros tienen de su labor sea coincidente con la que la sociedad posee de ellos.

La última página de este ejemplar contiene un artículo titulado "Cambios en la educación nacional", escrito por el orientador Mario Ardiles de la Escuela Normal de Copiapó, donde señala las principales características de la Reforma Educativa promovida por el gobierno y de su principal componente: la Escuela Nacional Unificada. Si bien la mayoría del escrito está dedicado a una mera descripción, los últimos párrafos dejan entrever las apreciaciones de un profesor normalista al respecto, al señalar que “concreta el anhelo de una educación para todos” (p.7, 26/08/72), a través de la formación única de profesores primarios, una de sus banderas de lucha históricas, como forma de elevar el prestigio y la calidad de la profesión.

El segundo número es publicado el 11 de septiembre, fecha en la que por entonces se celebraba el Día del Maestro, previo al trágico tono que adquiriría como consecuencia de los fatídicos hechos ocurridos exactamente un año después. Durante ese día se realizaban diversas actividades para celebrar a los profesores. De ello dan cuenta las páginas de este

ejemplar, las cuales están compuestas por poemas, cuentos y odas hacia ellos, incluyendo además la programación oficial de la SUTE en la ciudad.

Útil para nuestro análisis resulta el poema que acompaña la primera página, titulado 'Maestros de Chile' de Víctor Cárdenas, del cual hemos decidido transcribir íntegramente dos párrafos:

"Agitad las banderas del magno advenimiento
en el pueblo que clama por su justicia y pan;
en el pueblo que grita con dolor de su protesta
y busca en vosotros apoyo fraternal.

(...)

Maestro, hermano mío, vé a rasgar las tinieblas
del odioso sistema con su escala social;
en un mundo de iguales forjaremos almas puras.

Sembremos la semilla, brindemos claridad".

Al respecto, resulta evidente que el lenguaje empleado no está dirigido a un público general, tónica que mantiene los escritos de las siguientes páginas, sino más bien a aquellos que poseen cierto nivel de capital cultural que les permita comprender tanto el vocabulario como las alegorías allí presentes. Así mismo, es destacable el papel atribuido al profesor, quien es comprendido como un profesional que debe apoyar y contribuir a liberar a los desposeídos, lo que a nuestro parecer es parte del habitus del profesorado de izquierda de la época. Finalmente, la crítica realizada a la segmentación social es una clara muestra del rol adjudicado al profesor en las transformaciones en marcha, quien debe actuar utilizando todos los medios a su disposición.

El tercer y último ejemplar es publicado el 12 de octubre, y está dedicado principalmente a informar sobre las escuelas inauguradas y los ganadores del concurso del Día del Maestro.

Sólo hay dos excepciones: un artículo de la página tres titulados ‘Escuela y Comunidad’, escrito por Departamento De Relaciones Públicas del Consejo local del SUTE (12/10/1972, p.3), y otro en la página siete titulados ‘Necesidad de la Educación Sexual y Familiar en la Enseñanza Básica’ (12/10/1972, p.6). A pesar de que para nuestro estudio resulta fructífero el análisis del primero, llama la atención que los debates del segundo sigan presentes en la educación chilena medio siglo después.

En este artículo de la SUTE, se comenta el proceso de democratización en marcha y su manifestación en el proyecto de Escuela Nacional Unificada. Realizando un análisis histórico, comentan que los anteriores proyectos y reformas educativas no obtuvieron la eficacia esperada de ellos producto de la disonancia entre las aspiraciones e ideales de la Escuela y la vida real. Hacía falta incorporar el preescolar a la enseñanza regular y conseguir una escolaridad continua y prolongada de la población, lo cual consideran se solucionará con la ENU.

Por ello, llaman a todos los maestros del país a no “encerrarse en un estrecho profesionalismo”, comprendiendo la “amplitud social de su trabajo” (12/10/72). La percepción de los individuos respecto a su labor es de una alta estima, principalmente como consecuencia del rol que podía jugar en la reproducción y transformación de la estructura social.

Durante este período, podemos observar la convergencia de diversas demandas históricas por parte del profesorado, las cuales se alinean con la llegada al poder de un gobierno de izquierda que busca una transformación radical del sistema educativo nacional. En este contexto, la búsqueda de una unificar la formación inicial docente y de valorizar el rol del profesorado se hacen evidentes tanto en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada como en el periódico objeto de análisis. La lucha política vuelve a ocupar un lugar central, pues en tanto es capaz de materializar lo simbólico, el significado y la relevancia que el profesorado adjudicará a ésta será creciente y estará cada vez más marcado en los meses siguientes. Ya no era el profesorado primario o el secundario el que buscaba estas transformaciones, sino que todo el magisterio. No obstante, este escenario se verá drásticamente alterado cuando un régimen llega con sangre y fuego a imponer lo contrario.

5.3 El peso de la noche: génesis del Colegio de Profesores

Hacia inicios de 1970, el predominio estatal en los diferentes niveles del sistema educativo estaba claramente consolidado. Este, si bien mantenía su carácter elitista, logró experimentar, a diferentes ritmos, una expansión constante a través del tiempo (Aguilera, 2015 y Serrano et al., 2018).

A nuestro parecer, esto se expresa en dos ámbitos. Por un lado, a comienzos de la década el 70% de la matrícula de enseñanza regular se encontraba en establecimientos públicos (Cox y Jara, 1989). Por otro, en la formación y lugares de trabajo del profesorado nacional, el cual en más de un 80% se desempeñaba en instituciones dependientes del Estado (Cox y Gysling, 1990), y eran por tanto portadores del estatus de funcionarios públicos reafirmado en el estatuto administrativo de 1960 (Zurita, 2021).

Llamativo resulta el hecho de que, la cobertura de la población en edad escolar era de un 6,4% para prebásica, total para básica, de un 42,9% para educación media y un 16,8% para educación superior (Cox y Jara, 1989), lo cual sumado a que casi la mitad del gasto público se destinaba a esta última modalidad, permite evidenciar que hacia las postrimerías del Estado Docente, aún no se había logrado superar por completo una estructura educativa que favorecía a las clases dominantes (Aguilera, 2015), con sólo un 0,5% de hijos de clase obrera como estudiantes de ellas (Cancino, 2011).

Este liderazgo recibe un duro revés posterior al Golpe de Estado de 1973. A partir de entonces, la dictadura interviene el sistema educativo llevando adelante transformaciones económicas, culturales y políticas, principalmente como consecuencia de la imposición de un sistema neoliberal que, hacia 1980, se materializaban en una Constitución Política que le imprimía al Estado un carácter de subsidiariedad, limitando su intervención sólo hacia aquellas áreas donde los privados no podían o querían llegar (Zurita, 2021).

Como parte de este proyecto, el Sindicato Único de Trabajadores (SUTE) que desde 1970 agrupaba al conjunto del profesorado nacional, es intervenido y luego suprimido, para ser reemplazado por una nueva institucionalidad creada por el régimen y que heredaría los bienes y personalidad jurídica del organismo anterior: el Colegio de Profesores (Matamoros, 2013 y Candina, 2014). Este, que estaría compuesto por dirigentes designados, tuvo entre sus

objetivos controlar y cooptar al magisterio (Ruiz, 2010 y Zurita, 2021). La afiliación a este organismo sería de carácter obligatorio, lo cual sumado al cierre de las Escuelas Normales en 1974, pone término, al menos nominalmente, a las históricas diferencias entre profesores universitarios y normalistas: ahora todos serían sólo docentes (Candina, 2014).

No obstante, la hegemonía de este organismo no dura mucho ya que, en 1981, una reforma impulsada por la Dictadura permite la creación de hasta tres asociaciones gremiales, lo cual es utilizado por un grupo de profesores opositores al régimen para fundar la Asociación Gremial de Educadores de Chile, la cual comienza a defender los derechos de las y los profesores (Zubicueta, 2013).

Sin embargo, entre las motivaciones detrás de la génesis de un organismo colegiado para el profesorado no encontramos sólo lo ya mencionado. El dictador Augusto Pinochet, en su libro *Un Año de Construcción 11 septiembre 1973 - 11 septiembre 1974*, señala la necesidad de "elevar la condición humana y profesional del personal docente a un nivel acorde con su dignidad e importancia en todos los aspectos y, especialmente, mediante la creación de un Colegio de Educadores" (1974, p. 472).

Pero como todo en la vida, el camino escogido no tenía un carácter ahistórico, sino que, al contrario, recogía aspiraciones e ideas que ya existían a lo menos desde la década de 1960. Entre 1959 y 1960, con el apoyo de la Democracia Cristiana, los congresos de la Asociación de Profesores de Estado y la Sociedad Nacional de Profesores buscan crear un Colegio de Profesores de Estado y otro de Profesores Primarios (Carrasco et al, 2023), y hacia 1968, un diputado de la nación afirmaba que "entre las diversas profesiones que se ejercen en nuestro país, es notorio el hecho de que prácticamente la única que no cuenta con un colegio profesional es la del profesor" (Candina, 2014 p. 199)

Consideramos que, pese a que los efectos conseguidos pudieron ser totalmente diferentes, esto no es incompatible con la represión política que lleva adelante el régimen. Al contrario, permite dar cuenta que muchas veces las políticas públicas tienen algo de tradición y reforma en el fondo. La primera de ellas, en el sentido de que observamos cierta continuidad en reclamaciones que han levantado distintos actores sociales: la necesidad de elevar el prestigio del profesorado. La segunda, en la necesidad de unificar -si bien mediante coacción- las organizaciones del profesorado en un organismo colegiado de carácter profesional y no

partidista, alejándolos de la lógica sindicalista en torno a la que históricamente se habían agrupado, siguiendo el camino de otros grupos profesionales de prestigio (Zurita, 2020).

Sumado a esto, la imposición de una identidad profesional podría significar beneficios. La identidad funcionaria, caracterizada por la estabilidad laboral y la capacidad de organización, resultaba incompatible con las políticas de libre mercado implementadas por la Dictadura. En contraste, el conocimiento disciplinar no tenía necesariamente una connotación política. Y si llegaba a tenerlo, estaban los aparatos represivos del Estado dispuestos a hacerles frente por todos los medios posibles.

Muestra de esta polaridad mencionada la encontramos en la intervención que realiza el rector designado Fernando González Celis de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, heredera del Instituto Pedagógico, a sus estudiantes en marzo de 1981:

"Queremos hacer de ti un educador profesional y lo haremos, aunque a veces te disguste o no te resulte claro el porqué de los deberes que se exijan. Comprenderás algún día, mejor pronto que más tarde, que para aprender a mandar primero debes aprender a obedecer... En efecto, quien no es capaz de dominarse así mismo, de forjarse en una nueva disciplina y orden personal, carece desde luego de los méritos morales para influir sobre sus semejantes" (Núñez, 2002, p.31).

La profesionalización de la docencia sería por la razón o la fuerza.

Así mismo, uno de los mecanismos utilizados por la Junta para conseguir sus objetivos fue la descentralización territorial y administrativa de la educación. En este contexto, en junio de 1980 el Decreto con Fuerza de Ley 1-3063 establece el traspaso de establecimientos fiscales de educación básica y media a las Municipalidades, el cual se hace efectivo a partir de 1981.

De la mano de lo anterior se halla la precarización de la condición laboral del profesorado (Cox, 2006 y Núñez, 2015). De ser funcionarios públicos pasan a tener las mismas condiciones laborales de cualquier otro trabajador privado, quedando expuestos a las arbitrariedades político-administrativas de los municipios (Zurita, 2017), de quienes también dependerían los salarios que pudiesen entregar a partir de los recursos económicos disponibles, los cuales podían ser diametralmente diferentes entre una comuna y otra (Zurita,

2021), produciendo en términos generales una pérdida de las conquistas salariales y profesionales obtenidas a lo largo del siglo XX (Orellana et al, 2020).

Para el análisis del prestigio social del profesorado, este fenómeno es particularmente relevante, ya que implica la pérdida de uno de los elementos constitutivos del estatus y la consideración recibida por el magisterio: su condición de funcionarios públicos. Si bien en el pasado profesores y profesoras portaron con orgullo o buscaron la adquisición de un título profesional, la imposición en curso de esta vertiente estuvo acompañada de una precarización de sus condiciones laborales, por lo cual no había lugar para mejoras en la condición del gremio. Esta destrucción material estuvo acompañada por una simbólica, como fue la desmembración del Instituto Pedagógico y la exclusión de la Pedagogía como carrera universitaria (Zurita, 2017).

Lo anterior es el origen a la Deuda Histórica del Estado con el profesorado chileno, ya que el traspaso hacia los municipios significó que miles de docentes dejaron de percibir el reajuste salarial establecido para empleados públicos, lo cual además de dañar sus ingresos mensuales afecta de manera irreparable sus futuras pensiones (Holz, 2022).

Para Candina (2014), esto produce la existencia de una memoria dominante entre el profesorado nacional, la cual:

“(…) Atribuye prácticamente todos los problemas del gremio (bajos salarios, precariedad laboral, escaso estatus social, formación deficiente, etc.) a las reformas ocurridas durante el período dictatorial. Es decir, elimina u omite de su discurso que los gremios de profesores reclamaron y se movilaron por sus salarios, sus beneficios o sus condiciones de trabajo a lo largo del siglo XX. Aún más, esa memoria “dominante” genera a su vez una especie de leyenda rosa” de ese pasado pre-golpe de Estado, atribuyendo a la profesión un estatus económico, social y político muy superior a lo que las fuentes y documentos del período nos dejan saber.” (p.210).

La afirmación de la autora puede contribuir a explicar la escasa literatura dedicada al estudio del prestigio del profesorado, así como la visión compartida por profesores y apoderados respecto al rol de la profesión. No obstante, consideramos que esta 'leyenda rosa' también contiene algo de cierto: en el pasado, el prestigio de algunos profesores era mayor que el de

otros. Aunque esta disparidad era más evidente en el siglo XX que en la actualidad, si entendemos el prestigio como las recompensas que un grupo o individuo puede obtener por su profesión, la diferencia en los valores por hora cronológica entre un profesor de educación básica y uno de media establecida en el Estatuto Docente puede ser considerada como un vestigio de esta diferenciación.

En este sentido, la dictadura crea una nueva forma de ser docente en Chile, cuyas características son su bajo costo, malas condiciones laborales y bajos salarios, elementos aún más marcados que en las décadas precedentes (Zurita, 2020). El intento de exclusión de las pedagogías del ámbito universitario pudo significar una situación aún más dramática, pero a cuatro años de su implementación el régimen da marcha atrás, creando en el año 1985 la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Playa Ancha.

Los hechos mencionados anteriormente no sólo suscitaron una crisis identitaria, sino que también una afrenta a su prestigio que, lejos de revertirse, sólo se profundizaría con el pasar de los años (Carrasco, 2019), configurando grosso modo el estatus y prestigio social del cual goza el profesorado chileno en las primeras décadas del siglo XXI.

Para analizar este período, el cual pone términos a una amplia variedad de problemáticas del magisterio, profundiza otras e inicia nuevas, hemos seleccionado el *Boletín n°1* del Colegio de Profesores. Al ser el primer tiraje del nuevo medio de comunicación oficial del gremio, este puede arrojar luces sobre las motivaciones que empujan a sus actores a llevar adelante, liderar y ser parte de los procesos trabajados en la presente memoria, relativos a la imbricación entre prestigio, coyunturas históricas y organizaciones gremiales.

Este es publicado el 10 de noviembre de 1976, en la ciudad de Santiago. Creado en un contexto de supresión de actividades sindicales y censura en medios de comunicación, la entidad se autoproclama como el "único órgano oficial de expresión del profesorado del país" (p.2).

En primer lugar, es necesario hacer notar que el título de la publicación ya no trae los rasgos ilustrados o identitarios de los documentos analizados, sino que es ambiguo y

Este inicia con un escrito dedicado 'A los Maestros de Chile' (p.3-5) donde, posterior al enaltecimiento de la figura de Gabriela Mistral como "esforzada maestra chilena" que

glorifica "la estirpe del maestro chileno", quizás como consecuencia de que ella en vida no milita abiertamente en ningún partido político, dedican palabras de elogio a los profesores, mencionando que el texto redactado busca ser "la clarinada que anuncia el comienzo de una labor ardua (...) por dignificar la profesión docente". Nuevamente, la 'dignidad' de la profesión se encontraba en juego. Estas afirmaciones dejan ver el carácter refundacional que tomó la dictadura y que comprendía distintas esferas de la vida pública y privada, entre ellos a los profesores (Valdivia, Álvarez y Pinto, 2006). Era un momento de tomar posiciones, y la dictadura tenía claro que para hacerlo tenía que posicionarse en cada uno de los campos en los que se desenvuelve la sociedad: político, cultural, económico, social, etcétera (Bourdieu, 2011). Por supuesto, qué mejor para ello que dirigentes designados, quienes revestían de legitimidad la organización en tanto eran profesionales de la educación.

Esto es seguido de una página donde se informa la Constitución del Consejo Nacional del Colegio de Profesores de Chile, presidido por: Olga Silvia Peña Morales, Presidente Nacional en ejercicio y futura subsecretaria de Educación entre 1979-1981; Ester Precht Bañados, Secretaria general; y Juan Gariazzo Barria, Vicepresidente. Quienes, como cabrá suponer, son nombrados por vía decreto.

A continuación, se hallan las fotografías de la directiva, donde el aura militar del período parece impregnarse en la seriedad y formalidad que transmite cada miembro. Estos son acompañados del Decreto con Fuerza de Ley n°679, el cual establece la creación del Colegio de Profesores. En este, se menciona que su génesis es una "antigua y sentida aspiración del magisterio nacional, que ve en ella la forma de conceder a la abnegada labor de profesor la dignificación que el desempeño de su profesión exige" (p.9). Al menos en lo retórico, el discurso del régimen coincidía con la visión de un pasado de bajo prestigio, cuya solución nuevamente pasaría por la 'dignificación' de la profesión, en este caso materializada mediante un organismo colegiado. Sin embargo, sus acciones, como hemos mencionado, tuvieron el efecto contrario.

Ya no son más trabajadores, palabra de connotaciones izquierdistas, sino que ahora profesionales, quienes por gracia del "Supremo Gobierno" tienen una organización "única, profesional y moral que promueve la dignificación del profesor" (p.10). Destaca la palabra moralidad, que tan presente estuvo en el discurso de la clase dirigente del siglo XIX. Para la

derecha parte del Golpe de Estado, la izquierda había caído en la inmoralidad, en tanto proponía, desde su visión, la destrucción de la iglesia, la familia y valores patrios. Era necesario tener profesores que compartieran el habitus de los grupos conservadores en el poder, ya que así su transmisión al resto de la sociedad estaría en teoría asegurada.

Para nuestro análisis, relevante resulta lo señalado en el inciso b del artículo n°1 del D.F.L, el cual menciona que uno de los objetivos del organismo sería "promover el progreso, prestigio y prerrogativas de la profesión", procurando que los docentes en el desempeño de sus funciones mantengan "una actitud de presidencia política partidista, como parte de su ética profesional" (p.10). Como ya habíamos mencionado, para la dictadura la búsqueda de aumentar el prestigio de la docencia y la represión política eran perfectamente compatibles, pese a que en la práctica la segunda haya sido la más efectiva.

Es posible apreciar cómo, las políticas y prerrogativas adoptadas por la dictadura respecto a la profesión docente, presentaron contradicciones en cierto sentido. Si bien desde un punto de vista histórico es posible reconocer la búsqueda de una escuela única de formación de profesores como una necesidad sentida por parte del gremio, esta no se consiguió en la forma ni en los términos esperados. Al tratarse de una reforma impuesta 'desde arriba', la cual no contó la participación ni aprobación mayoritaria del magisterio, resultaba difícil esperar que se alcanzara aquello que en el discurso oficial se vociferaba.

6. Conclusiones

El impulso por llevar a cabo esta investigación surge a partir de una creencia: la idea de que el prestigio del profesorado había experimentado una disminución constante a lo largo del tiempo, llegando eventualmente a la desmedrada situación en la que se encuentra en la actualidad.

No obstante, el análisis y estudio de fuentes primarias y secundarias reveló un hecho sorprendente: el profesorado, constantemente, tuvo la sensación de ser poco reconocido y valorado, y como resultado de ello, se organizó en distintas entidades gremiales para hacer frente a esta situación. Dar cuenta de este fenómeno no pudo sino alimentar el interés inicial por indagar sobre este tema.

En este sentido, en la presente memoria hemos podido observar las características de las diversas transformaciones que ha experimentado el prestigio social del profesorado de nuestro país y su relación con las distintas identidades existentes, vislumbrando similitudes y diferencias entre distintas coyunturas históricas.

La situación del profesorado a lo largo de nuestra historia republicana no fue fácil, y por ello el magisterio constantemente enarboló como bandera de lucha mejoras en sus remuneraciones y condiciones laborales.

Para conseguirlo, desde el siglo XX generaron variadas instancias de organización, desde asociaciones mutualistas a sindicales. Todas ellas, sin distinción, buscaron mejorar el estatus social y reconocimiento de la profesión, esfuerzos que a menudo se expresaron en términos como dignidad, consideración o respeto para el profesor.

Durante las décadas de 1960 a 1980, se observa la convergencia de diversos procesos que permitieron abordar problemáticas de larga data para el gremio. Sin embargo, estos a menudo presentaron contradicciones y, en algunos casos, los resultados obtenidos fueron contrarios a las expectativas iniciales o tuvieron efectos adversos.

A nuestro parecer, es difícil llegar a un futuro en el que exista plena consonancia entre cómo los profesores perciben su profesión y la imagen que la sociedad tiene de ellos. Las relaciones humanas no son así y por eso la historia está llena de encuentros y desencuentros. Más bien,

todo hace suponer que este tema seguirá estando en el centro de la palestra, en tanto se puede relacionar con la calidad, eficiencia, rendimiento o tantos otros términos económicos traspasados a la esfera de lo social y educativo.

Independiente de las luces y sombras que ha experimentado el prestigio social de la profesión docente a lo largo de la historia, nos mantenemos optimistas. Aunque existan desafíos y posibles retrocesos, como la disminución de horas para la asignatura de Historia en la educación media, no significa que no se puedan lograr avances. Lo importante es que encontremos los puntos comunes, tal y como hicieron normalistas y profesores de Estado o los gremios profesionales y la clase obrera en el pasado. Esperamos que el relato presentado en esta memoria puede ser considerada como un aporte en esa dirección.

7. Bibliografía

Fuentes primarias

Anónimo. (1813). "Reglamento para los maestros de primeras letras". Fechado el 18 de junio de 1813. El Monitor Araucano, (36). Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://monitoraraucano.uchile.cl/index.php/MA/article/view/28792>

Boletín (1976). Colegio de Profesores, 18 cm.

Ecos Normalistas (1965). Escuela Normal de Valdivia. Centro de Alumnos del Curso de Profesores Primarios. Valdivia: El Centro. 4 números, revista, 27 cm.

La Voz del Maestro (1972). Copiapó, Chile. 3 números, periódico, 34 cm.

Letelier, V. (1940). El Instituto Pedagógico: misceláneas de estudios pedagógicos. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile . Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86421.html> .

Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional Santiago de Chile : El Ministerio, [1839-1887]. (Santiago de Chile : Imprenta Nacional) 48 v., hojas plegadas. ; 24 cm.

Fuentes secundarias

Ackerman, A. (1970). Psicología Social. Citado en Morales (2015).

Aguayo, E. y Sandoval, F. (2007). Cincuenta años de educación y cambio cultural en Chile: etnografía de profesores normalistas. *VI Congreso Chileno de Antropología*. Valdivia: Colegio de Antropólogos de Chile.

Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação E Pesquisa*, (41), 1473-1486.

Alarcón, C. (2010). *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Alberdi, B. (2011). La revista Andamios: apertura, voces divergentes y pluralidad máxima. *Aisthesis*, (50), 253-274.

Archila, M. (2015). Ser historiador social hoy en América Latina. *Historia Social*, (83), 157-169

Atria, R. (2004). *Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales*. Chile, Santiago: CEPAL, División de Desarrollo Social.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación de la República de Chile.

Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

Ávalos, B. y Reyes, L. (2020). *Historical Development of Teacher Education in Chile*. Reino Unido, Londres: Emerald Publishing Limited.

Ávalos, B., & Matus C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Barría, A. (2018) Identidad política e ideas pedagógicas del profesorado normalista de Ancud. Chiloé, Chile 1970-1973. En: B, Silva (comp.) *Historia social de la educación chilena*. Tomo 4: Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas Chile 1920 a 1973. Agentes escolares. Ediciones UTEM, Santiago. 231- 255.

Barría, A., Silva, B., y Miranda, P. (2020). Experiencias Educativas desde el Normalismo Rural. Chiloé 1970-1973. *Enfoques Educativos*, 17(1), 26–49.

Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación: la reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En Huneeus, C. y Couso, J. (Eds.), *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad”*. (207-242). Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?. *Fin de ciclo*, 257-284

Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En Ávalos, B. (Ed.). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. (176-206). Santiago, Chile: Universitaria.

Benavides, C. y Segovia, P. (2017). *Memorias de la radio en Valdivia. La voz de los pioneros (1933-1989)*. Valdivia, Chile: Artesano austral.

Boucek, J. (1957). La Sociología del Prestigio. *Estudios políticos*. 94, 81-98.

Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas III* (7), 27-55.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. (J. Jordá, Trad.). Barcelona, España: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.). Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. (A. Gutiérrez, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Bueno, G. (1996). El género y el prestigio profesional. *Reis*, (75), 215–233.
- Cabrera, M. (2003). La crisis de la historia social y el surgimiento de una historia postsocial. *Ayer*, (51), 201-224. Recuperado el 29 de junio de 2023 de https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/51-9-ayer51_DiasEspana_Anguera.pdf
- Cancino, H. (2011). El movimiento estudiantil chileno y el proceso de Reforma Universitaria, 1967-1968. El caso de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Recuperado de: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/58699467/Reform_Univ.pdf
- Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Candina, A. (2013). *Clase Media, Estado y Sacrificio: La Agrupación Nacional de Empleados Fiscales en Chile contemporáneo (1943- 1983)*. Santiago, Chile: LOM.
- Candina, A. (2014). Vivir una Dictadura: Memoria e Historia del Colegio de Profesores en Chile (1974-1990). *Historia* 396, (2), 187-216
- Cárdenas, Amanda & Silva, Benjamin & Miranda, Paula. (2020). Experiencias Educativas desde el Normalismo Rural. Chiloé 1970-1973. *Revista Enfoques Educativos*. 17. 26. 10.5354/0717-3229.2020.60598.
- Carrasco, C., Luzón, A., López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 121-139.
- Carrasco, C., Luzón, A., López, V. (2023). Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(1), 35-51.
- Casanova, J. (2003). *La historia social y los historiadores ¿cenicienta o princesa?*. Barcelona, España: Crítica.
- Castaño, G. (2004). Max Weber y la Educación. *Espacio Abierto* (13), 395-404. Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213303>
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051
- Celis, L. (2004). La reforma educacional de 1965. *Revista de Educación*, (315), 45-49.
- Cheavallier, S. y Chauviré, C. (2011). *Diccionario de Bourdieu*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- CIDE: Santiago de Chile.
- Colegio de Profesores de Chile. (2021). *Luchas y organizaciones docentes en Chile*. Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/linea-de-tiempo.pdf>

Cox y Gysling (1990). *La formación del Profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales

Cox, C. (1984). *Continuity, Conflict and Change In state education In Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, Universidad de Londres, Instituto de Educación.

Cox, C. y Jara, C. (1989). *Datos básicos para la discusión de políticas de educación. 1970-1988*. Santiago, Chile: CIDE/FLACSO.

Duek, C., & Inda, G. (2017). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (11), 5–24. Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2006.n11-01>

Egaña, L. (1995). La cobertura de la Educación primaria popular en Chile: 1890-1920. *Revista Notas Históricas Y Geográficas*, 155–168. Recuperado el 29 de junio de 2023 de [n9-10-12.pdf \(revistanotashistoricasygeograficas.cl\)](#)

Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago, Chile: DIBAM.

Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., Paredes, D., (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*. Estados Unidos, Washington, D.C.: Banco Interamericano del Desarrollo.

Escribano, E., (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Educación*, 42(2), 1-25.

Flores, R., Silva, E., Rebufel, V. (2021). Reformas educativas en Chile: una mirada desde el enfoque de género. *Educação y Sociedade*. 42.

Fundación Europea Sociedad y Educación (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad*. Madrid, España: FESE.

Garretón y Martínez (1985). *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención*. Tomo I. Santiago, Chile: Sur.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos* (44), 36-65.

Gómez, C. (1995). *El prestigio profesional*. Tesis para optar al grado de doctor en sociología. Universidad Complutense de Madrid.

González, C. (2023). Profesorado chileno en dictadura: entre militancia política y búsqueda de reconocimiento. *Educação y Sociedade*, 44, 1-17.

González, G. (2017). Entre la historia y la sociología. Enfoques constructivistas en el Estudio de los nuevos movimientos sociales. *Historia Social*, (88), 141-158. Recuperado el 29 de junio de 2023 de <http://www.jstor.org/stable/44509488>

González, G. (2020). Desvalorización de la profesión docente en Chile: capitalismo tardío y profesorado. *Ciencia y Educación*, 4(3), 157-166.

Goodson, I., Moore, S., y Hargreaves, A. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42–61.

Grez, S. (2004). Debates en torno a la historia social. Una aproximación desde los historiadores. *Ciclo de Charlas preparatorias para la 1° Jornada de Historia Social*. Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122852>

Gyamarti, G. (1970). *El nuevo profesor secundario: la planificación sociológica de una profesión*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

Gysling, J., (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago, Chile: CIDE.

Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. (2018). *The status of the teachers and the teaching profession in England: views from inside and outside the profession*. Synthesis for the final report of the Teacher Status Project. Reino Unido, Cambridge: Facultad de Educación

Holz, M. (2022). *Antecedentes respecto a la deuda histórica de los profesores en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Asesoría técnica parlamentaria.

Illanes, M. (1991). *"Ausente señorita": el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990: hacia una historia social del siglo XX en Chile*. Santiago, Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Kocka, J. y Luna, P. (2008). Historia Social. Un concepto relacional. *Historia social*, 60, 159-162. Recuperado el 29 de junio de 2023 de <http://www.jstor.org/stable/40658000>

Latorre, C., Núñez, I. (1987). *El financiamiento de la educación en Chile: evolución histórica y alternativas futuras*. Santiago, Chile: PIIE Estudios.

Lobera, J. y Torres, C., (2015). El prestigio social de las profesiones tecnocientíficas. En FECYT, *Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología*, 217-240. Recuperado el 29 de junio de 2023 de https://www.researchgate.net/publication/319015732_El_prestigio_social_de_las_profesiones_tecnocientificas

López, D. (2011). *Reseña de El futuro de la clase en la historia ¿Qué queda de lo social? de Eley Geoff y Nield Keith*. Recuperado el 29 de junio de 2023 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042011000200020

- Maciver, R. (1953) Sociología. Editorial Tecnos, p. 307. Citado en Morales (2015)
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, España: Ediciones G. Gili.
- Martínez, A. (2019). Formación del pensamiento crítico y prestigio de los profesionales de la educación. En Vera, J. (Coord.), *Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas*, 61-64. Madrid, España: GEU.
- Martínez, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología* 75 (3). Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/680>
- Matamoras, A. y Vallejos, R. (2023). Dictadura en el país y en los colegios 2022. Precarización laboral y privatización educativa en Chile. 1980-1990. *Historia* 396, 12, 155-188.
- Matamoras, C. (2013). Represión e imposición organizativa. Los primeros años del Colegio de Profesores de Chile (1974-1981). *En el IV Seminario da Rede Aste*. Niterói, Universidade Federal Fluminense.
- Matamoras, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, (14), 83-114.
- Mellafe, R. (1988). *Reseña histórica del Instituto Pedagógico. Cien años en la formación de profesores*. Santiago, Chile: Academia Chilena de Historia.
- Molina, M. (2011). *La E.N.U. y los conflictos de la política educacional del gobierno de Allende. Una mirada republicana*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Filosofía, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Filosofía.
- Monsalve, M. (1998). “...I el silencio comenzó a reinar”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago, Chile: Centro de Investigaciones Barros Arana
- Morales, M. (2015). *Alfred Vierkandt y la teoría de los grupos*. Tesis para optar al grado de doctor en sociología. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Morales, O. (2000). *La reforma educacional de 1965, estudio de sus fundamentos desde la perspectiva de la política educacional*. Santiago, Chile: Universidad de Talca.
- Morgenthau, H. (1986). *Política entre las naciones, la lucha por el poder y la paz*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio: setenta años de historia. 1900-1970*. Ministerio de Educación, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez, I. (1987). *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes, Chile 1960-1973*. PIIE Estudios, Serie Histórica, (3), 145-205.
- Núñez, I. (2002) La formación de docentes, notas históricas. En Ávalos, B. *Profesores para Chile: historia de un proyecto*, 15-39. Santiago, Chile: MINEDUC
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago, Chile: LOM.
- Núñez, I. (2004). El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928. *Revista Pensamiento Educativo*, 34, 162-178
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 149–164.
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: promesas de universalismo y realidades de la inequidad en su historia. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. 14(3), 5-16
- Núñez, I. (2017). Valoración de la profesión docente en Chile. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (7), 63-69
- Orellana, R., Merellano, E., Berríos, A., Almonacid-Fierro, A. (2020). Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira De Educação*, 25, 1-23.
- Ortiz, S., Carrasco, C., y Lamas, M.. (2022). Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. *Revista Brasileira De Educação*, 27, 1-23.
- Parsons, T. (1967) *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS.
- Pinochet, A. (1974). Un año de construcción. 11 septiembre 1973 - 11 septiembre 1974. Santiago, Chile: Junta Militar
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Posgrados. Santiago, Chile.
- Reyes, L. (2017). Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile. 1920-1925. *Cuadernos De Historia*, (22), 111–148.
- Rodríguez, M., (2019). *Estudios de variables que influyen en la percepción del prestigio docente*. Trabajo de Fin de Grado para la obtención del grado de Maestro en Educación Infantil, Universidad de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Rosales, A. (2014). Acerca de la estructura de la desigualdad social: alcances teóricos de la reproducción social. *Cuadernos de Trabajo Social*, (12), 23-33.

- Rossetti, J. (1988). *La Educación de las Mujeres en Chile Contemporáneo*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago, Chile: LOM.
- Ruiz, G., (1991). El prestigio profesional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Programa de Investigaciones Educativas*, (3), 4-7.
- Safa, P. (2020). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares de México. *Revista Universidad de Guadalajara* (s/i). Recuperado el 29 de junio de 2023 de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3211>
- Salazar, A., (2015). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 39-55. Recuperado el 29 de junio de 2023 de : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322238638003>
- Salazar, G. (1988). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?. *Proposiciones*, (15), 84-109.
- Salazar, G., Pinto, J. (1999). *Historia Contemporánea de Chile, Volumen II, Actores, identidad y movimientos*. Santiago, Chile: LOM ediciones
- Salinas-Urrejola, I. (2018). Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, (12), 76-97.
- Salinas-Urrejola, I. (2022). Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la asociación general de profesores (Chile, 1923-1934). *Historia*, 1(55), 129-229.
- Sánchez, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 9 (1), 1-21.
- Sangster, J. (2014). Historia Social. *Revista Historia Social*, (60), 213-224.
- Schiefelbein, E. (1976). *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas
- Serrano S. (1994). *Universidad y Nación, Chile en el siglo XIX*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Serrano, S. (2018). *El Liceo. Relato, memoria, política*. Santiago, Chile: Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a Leer y Escribir*. Santiago, Chile: Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. (2012b). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago, Chile: Taurus.

Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F., Mayorga, R., (2018). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Santiago, Chile: Taurus.

Silva, B. (2018). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 4. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973*. Santiago, Chile: Editorial UTEM

Silva, B. (Comp.). (2019). *Historia social de la educación chilena. Tomo I. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana, 1880 a 1920. Agentes escolares*. Santiago, Chile: UTEM

Simonsen, E. (2009). *Chile, país de probeta: 40 años de reformas educacionales*. Memoria para optar al título de periodista. Universidad de Chile, Instituto de la Comunicación e Imagen, Escuela de Periodismo.

Soto, Á. (2018). *Historia de Chile 1960 - 2010. Tomo 3 Las revoluciones en marcha. El gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Primera parte*. Santiago, Chile: Universidad de los Andes.

Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile: CPEIP.

Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. (E., Grau. Trad.) Barcelona, España: Crítica.

Thompson, E. P. (1981). A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. (W., Dutra. Trad.) Brasil, Rio de Janeiro: Zahar Editores

Toilliez, B., (2022). Conservar, legar, desear: prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación. *Revista de Educación*, 395(4), 61-83.

Torche, F., Wormald, G. (2004) Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. *Serie Políticas Sociales* (98), Santiago, Chile: División de Desarrollo Social, CEPAL.

Turner, B. (1988). *Status (concepts social thought)*. Estados Unidos: Universidad de Minnessota.

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En *Actas del I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*.

Valdivia, V., Álvarez, R. y Pinto, J. (2006). Su revolución contra nuestra revolución. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973-1981). Santiago, Chile: LOM.

Weber, M. (2000). Educación carismática. *Revista Colombiana de Educación* (40-41). Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7777>

Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad, esbozo de sociología comprensiva*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Zubicueta, D. (2013). *El profesorado como actor político bajo la dictadura: Coordinadora Metropolitana y Asociación Gremial de Educadores de Chile - AGECH, (1973-1987)*. Informe final para optar al grado de Licenciada en Historia. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Ciencias Históricas.

Zurita, F. (2013). El trabajo docente en el Chile contemporáneo: entre la preocupación por la centralidad del profesorado y la agenda del mercado. *Revista Sociedad Hoy*, 24, 69-81.

Zurita, F. (2017). Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990). *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, (19)38, 285-322

Zurita, F. (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. *Revista História da Educação*, 24, 1-31.

Zurita, F. (2021). Políticas educacionales y dictadura cívico-militar en Chile: el proceso de transformación neoliberal y autoritario de los espacios formativos y de trabajo del profesorado. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29(1), 1-35.