

PROFESORES: INTELLECTUALES, PROFETAS Y VÍCTIMAS. LA VALORIZACIÓN DE LA FIGURA DEL DOCENTE*

TEACHERS: INTELLECTUALS, PROPHETS AND VICTIMS. THE VALUATION OF THE FIGURE OF THE TEACHER

RESUMEN

Este artículo trata el tema de la visión social y la contingencia concreta de la profesión docente en el contexto chileno, abordando el período que va desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Se trata de plantear que la ubicación desmedrada de la figura del profesor en el imaginario social y por tanto en la conciencia colectiva, es substancialmente una forma de violencia estructural que está normalizada, que guarda relación antes que nada con un proyecto político y específicamente geopolítico, desarrollado durante la dictadura militar chilena (1973-1989), y que vio al profesorado como un enemigo. Los efectos de este proceso de desmedro de la función docente y de la imagen social del profesor aún no son superados, y a pesar de algunas medidas concretas que son altamente valorables, no existe un giro sociocultural y sociopolítico que radicalmente reubique la visión del profesor en aquello que fue el educador durante las primeras décadas del siglo XX.

Palabras clave: rol docente, menoscabo social, profesorado chileno.

ABSTRACT

This article deals with the issue of the social vision and the concrete contingency of the teaching profession in the Chilean context, addressing the period that goes from the beginning of the 20th century to the present. It seeks to propose that the diminished position of the figure of the teacher in the social imaginary and therefore in the collective consciousness, is substantially a form of structural violence that is normalized, that is related above all to a political and specifically geopolitical project developed during the Chilean military dictatorship (1973-1989) and that saw the teacher as an enemy. The effects of this process of deterioration of the teaching function and the social image of the teacher have not yet been overcome, and despite some specific measures that are highly valuable, there is no sociocultural and sociopolitical turn that radically relocates the teacher's vision in that who was the educator as he was during the first decades of the 20th century.

Keywords: teaching role, social harm, Chilean teachers.

 **Miguel Alvarado-Borgoño**
malvarado@ubiobio.cl
Universidad de Frankfurt

Volumen 33. Núm. 52, 2024, 35-48

ISSN: 0717-2257

Fecha de recepción: 21/03/2024

Fecha de aprobación: 27/06/2024

Fecha de publicación: 30/07/2024

<https://doi.org/10.61303/07183631.v33i52.264>

Cómo citar este artículo:

Alvarado-Borgoño, M. (2024). Profesores: Intelectuales, profetas y víctimas. La valorización de la figura docente. *Revista de ciencias sociales*, 33(52), 35-48.

<https://doi.org/10.61303/07183631.v33i52.264>

* Esta investigación corresponde a la ejecución de un Proyecto de la Dirección de Docencia de la Universidad del Bío Bío. Código FDD2024-36.

INTRODUCCIÓN

Resulta al mismo tiempo paradójico como también exacerbante comprobar el modo en el cual se materializa la visión de la figura del profesor como una “víctima propiciatoria” (Zemelman y Gómez, 2006), quien debe sufrir como consecuencia de haber escogido una profesión de un difícil ejercicio. Nos atreveremos a decir que sobre el profesor se aplica una forma de “violencia estructural”, entendida como un hecho macrosocial estructural implícitamente consensuado por la élite política y económica, donde el costo social de los valores propios de la sociedad neoliberal globalizada es pagado por un segmento de la sociedad (Hinkelammert, 2007) hasta la actualidad; y ello tuvo caracteres aún más radicales durante la dictadura militar chilena.

La violencia estructural guarda relación no solo con los bajos sueldos, sino con que pareciera que todo está diseñado para que el desempeño del profesor(a) sea difícil, y que el este(a) deba aceptar aquello como un dato “legítimo” de la causa. Lo cual no involucra solamente ingresos muy mejorables, estudiantes conflictivos, apoderados y padres complejos; guarda también relación con una visión del profesor que naturaliza el abuso que sobre él o ella se desarrolla. Los victimarios son los alumnos, padres, apoderados, políticos, sostenedores, planificadores educacionales y todos aquellos que ejercen algún poder sobre el o la docente. Pareciera ser que el ajuste estructural de la misión y acción del profesor(a) se definen desde una violencia estructural, donde todos sabemos lo difícil que es su situación (Gentili; Suárez, 2004), pero realmente no hay una política de Estado que produzca un cambio radical. Incluso pareciera que se culpa a los propios profesores de su situación (García, 2021). No obstante, esta situación no siempre fue así: durante la primera mitad del siglo XX, la figura del profesor(a), particularmente en la enseñanza media, constituyó un rol preclaro en la sociedad, ya que gozaba de respeto social y de remuneraciones justas o al menos dignas.

El antiguo maestro insigne

Si bien este análisis no es una revisión exhaustiva y más bien reviste el carácter de inicio de un tema de investigación, creo que es particularmente importante el relevar el rol de los profesores en la constitución de una identidad cultural crítica desde la primera mitad del siglo XX en Chile. Consideremos aquí que contamos con un premio nobel como Gabriela Mistral, quien fue una gran maestra; y con Pablo Neruda, quien, contra lo que muchos creen, egresó efectivamente de la carrera de pedagogía en francés, como consta en el Museo Pedagógico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ex Pedagógico de la Universidad de Chile; habiendo sido un estudiante bastante mejor que regular. Eso por mencionar a nuestros propios nobeles; pero cómo no hablar de Nicanor Parra, o referirse a grandes personajes como Hernán Ramírez Necochea, a Tancredo Pinochet o más actualmente a Gabriel Salazar, María Victoria Peralta, Viola Soto, Nolfia Ibáñez o a un estadista de la talla de Pedro Aguirre Cerda, por dar algunos nombres de prominentes profesores.

No queremos aquí hacer una retrospectiva absoluta, porque habría nombres que injustamente no estarían, pues nos faltarían muy probablemente muchos maestros y maestras insignes. Sin embargo, la pregunta es: ¿por qué no se valora la tremenda contribución del profesorado a la conformación de un pensamiento chileno y al desarrollo del país? Ello tiene una explicación que a nuestro entender es francamente política: hubo un proyecto geopolítico que tiene sus proyecciones más remotas en la Doctrina de Seguridad Nacional, instaurada por las dictaduras militares latinoamericanas en la segunda mitad del siglo XX y planificada y

estructurada desde el Pentágono (Zurita, 2017). Sobre la base de esto, se trató de reprimir a todos los grupos disidentes que existían en las naciones latinoamericanas, en un contexto donde se generaron dictaduras preparadas en gran medida por la influencia norteamericana. El profesorado resultaba ser un estamento "sospechoso" (Núñez, 2003): el solo hecho de ser profesor(a) levantaba sospechas en los contextos de las dictaduras militares, tales como la chilena, la argentina o la brasileña. Por lo tanto, se tomaron medidas muy concretas para restar poder al gremio docente: fue una operación tanto psicológica como sociológica de envergadura y al mismo tiempo de una tremenda precisión. En Chile, sin ir más lejos, se les quitó a Institutos o Facultades de Educación su carácter universitario: es el caso de la Universidad de Chile, en la cual se separó el Instituto Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Educación de esta universidad, para constituir la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, no sin antes pasar un periodo en que fue una Academia de Ciencias Pedagógicas, la cual no tenía un estatus universitario. Por ello, no podía entregar grados académicos; lo que brindaba era un título profesional, el cual podía ser otorgado por cualquier instituto de educación superior que no fuera universidad. Un caso parecido es el del Pedagógico de la Universidad de Chile en Valparaíso, donde se formó la Academia de Ciencias Pedagógicas de Playa Ancha; o el de la Universidad de Chile, sede Osorno, donde durante mucho tiempo se conformó un instituto profesional el cual, igual que el resto de estas entidades, no podía entregar el grado de licenciado, ni otros grados académicos.

Existían carreras de primer y segundo nivel, y pedagogía no estaba en aquel orden de primera instancia. Las de médico, abogado, ingeniero, psicólogo, por ejemplo, eran las carreras de prestigio; la de profesor era una carrera denigrada (Ávalos, 2013). Con esto, se desvalorizó concreta y eficientemente el rol docente y se determinó una visión del profesorado bastante descalificadora y excluyente. El/la profesor(a) pasó a ser un paria en el contexto de las profesiones en Chile, y estudiar educación se convirtió en un acto de heroísmo a contracorriente.

Se trata sin duda de una estrategia abyecta. Si los/las profesoras(as) eran peligrosos(as), se les llegó a reprimir, perseguir e incluso dar muerte, como en el caso del profesor y dirigente de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech) Manuel Guerrero Ceballos, degollado por razones políticas en dictadura. Al profesor(a) se le persiguió y se le menoscabó: se trata de una profesión que, de ser un pivote de ascenso social y sociocultural para los chilenos de la primera mitad del siglo XX, pasa a ocupar un lugar de degradación, donde se suponía que estaban solo aquellos que no podían acceder a otras carreras. Resulta realmente admirable que aun así, en el contexto de la dictadura militar, jóvenes que podrían haber optado a otras profesiones por puntaje y por talento, siguieron eligiendo pedagogía movidos por una real y auténtica vocación. Aquí hablamos realmente de educación como vocación, pues desde el punto de vista económico y la perspectiva de la imagen social, ha habido un notable desmedro que ha estado planificado, como hemos visto, desde un poder geopolítico mucho más grande que el propio contexto nacional.

El profesor como intelectual y la universidad

Considerando este escenario, resulta importante destacar y retrotraernos a la labor de los docentes del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y a las primeras décadas del siglo veinte. La llegada de la misión educativa alemana al Instituto Pedagógico dio lugar a que se concentraran allí, dependientes de la

Universidad de Chile (Gazmuri, 2001), mentes tan preclaras como Rodolfo Lenz, sabio alemán que tuvo la capacidad de salvar a la cultura mapuche después de la rebelión de Lonko Quilapán y rescatar primero su lenguaje y luego su mundo cultural (Alvarado, 2013). Ello en obras magníficas como su *Diccionario Etimológico* y su obra magna, *Estudios Araucanos*. Por su parte, el doctor Friedrich Johow, artífice en gran medida de la botánica moderna nacional, es igualmente digno de rescate y de homenaje. Así, hacer una lista de los sabios del Pedagógico que formaron a generaciones de profesores (Labarca, 1943) sería un tanto interminable. De hecho, durante la primera mitad del siglo veinte, ser profesor(a) de educación media, como alguna vez dijo ese gran filósofo que fue Humberto Giannini, tenía un prestigio social (Jaksic, 1996). Se sabía lo importante que era la formación que recibían los docentes en el plano académico y también en el plano valórico. De ahí surgieron, en gran medida, la generación del centenario y la generación del treinta y ocho: grandes intelectuales, entre políticos, escritores y científicos. También podemos llegar hasta la década de los 60, donde se constituye una generación que tiene representantes preclaros como Antonio Skármeta o Jorge Teillier, quienes dieron resplandor a la literatura nacional.

En este contexto, no se formaba al profesor únicamente en pedagogía, o para que pudiera dictar adecuadamente un curso principalmente a nivel de la educación media –ya que la educación básica estaba cubierta por las escuelas normales–, sino que se formaba a profesores(as) que eran verdaderos “intelectuales orgánicos” (Gramsci, 1986). Según la definición de Antonio Gramsci de esta categoría, eran personas que estaban en la práctica de la acción pedagógica, pero también tenían la capacidad de pensar la realidad. De hecho, no era raro que un profesor de educación media publicara libros, desarrollara investigaciones, practicara su saber a nivel investigativo en su ciudad de ejercicio (Núñez, 2002), y que, en fin, fuera el sabio de la comunidad, respetable y respetado, tanto por su vocación, como también por su conocimiento y rigurosidad. No podemos, a manera de ejemplo, menos que rescatar como prototipo, a la figura de Tomás Guevara, profesor y director del Liceo de Hombres de Temuco, quien fuera en las décadas finales del siglo XIX y principios del siglo XX uno de los principales antropólogos latinoamericanos. Publicaba sus artículos en las mejores revistas de antropología, por ejemplo, de Reino Unido, y aún es un referente absolutamente respetado respecto de la cultura mapuche. Pero para él no había proyectos Fondecyt ni cátedras universitarias; él básicamente fue profesor. Dedicó todo su tiempo libre a la investigación antropológica y aportó en gran medida mucho de lo que hoy sabemos sobre el origen y desarrollo de la cultura mapuche. Y por qué no mencionar a dos grandes maestros que marcaron a generaciones de intelectuales chilenos: uno es Humberto Giannini, premio nacional de Humanidades y Ciencias Sociales en 1999, entre otros muchos reconocimientos y traducciones que recibió en su vida; el otro es don Sergio Vuskovich, intelectual traducido a más de 40 lenguas, quizás el pensador chileno en humanidades más traducido a nivel mundial –aunque haya sido velada su figura intelectual por su militancia comunista–, último alcalde de Valparaíso antes del golpe de Estado, torturado salvajemente en el buque escuela Esmeralda. Pero más allá de su postura política, podemos destacar su significativo aporte como autor en planos como el diálogo cristiano-marxista, y también en la formación de filósofos e intelectuales que hoy son brillantes académicos en universidades chilenas, principalmente de la Quinta Región. Es aquí donde cabe resaltar un hecho que parece sin duda relevante: ni Sergio Vuskovich ni Humberto Giannini exhibían ningún doctorado, ellos ostentaban el honroso título de profesor de Estado en Filosofía. Son un ejemplo

en el actual contexto, donde se da demasiada importancia a los posgrados y poco valor a la creatividad personal propia de diversos intelectuales autoformados. Ellos demostraron que se puede ser un intelectual brillante sin necesidad de posgraduarse y desarrollar una obra excelsa; su trabajo en la cátedra fue brillante e iluminador para generaciones de intelectuales fuera y dentro del ámbito de la pedagogía. Reconocidos en universidades fuera del país y por organismos internacionales, simple y grandiosamente, fueron, como hemos dicho, profesores de Estado como se sabe que a ellos les gustaba decir.

No obstante, en el contexto de la llegada de la democracia al país, se produjeron medidas remediales desde el advenimiento mismo de ella. Durante el gobierno de Patricio Aylwin, por ejemplo, en el primer año del gobierno democrático, se estableció, con votación del parlamento en la que hubo unanimidad, que la profesión de profesor involucrara la obtención del grado de licenciado(a). Ello traía consigo que instituciones que no fueran universidades no podían ya otorgar el título de profesor, pues este estaba desde ese momento asociado a la licenciatura en ciencias de la educación. Con esto, colapsaron muchos institutos que ofrecían la carrera, pero por supuesto no estaban en condiciones de otorgar el grado académico. También, desde esa época hasta la actualidad, hay una supervigilancia de la formación pedagógica por medio de la CNA (Comisión Nacional de Acreditación Universitaria de Chile), y ello ha involucrado que las carreras de pedagogía deban ser acreditadas como todas las otras. Además, hoy tienen la característica especial de que los alumnos egresados deben rendir una prueba nacional que es equivalente y un símil de lo que es la prueba nacional que deben aprobar los médicos chilenos al momento de egresar. Todo lo cual da como resultado, evidentemente, un cuidado del nivel de preparación de la formación pedagógica y de las diversas universidades del país que imparten la carrera.

Claramente existe una tutela en la formación pedagógica que hoy se brinda, y no podemos dejar de reconocer que hay avances en pro de enaltecer la función docente en el contexto de los gobiernos democráticos. Sean estos de centroizquierda o incluso de centroderecha, se ha mantenido una política de Estado (Rojas, M., y Berger, C. 2017), que se proyecta por ejemplo en iniciativas tan objetivas como la Beca Vocación de profesor, con la cual se beneficia a alumnos que tienen puntajes adecuados, y la carrera les resulta prácticamente gratuita. En el Pedagógico (UMCE) se hacía una broma hace una década, muy bien intencionada en todo caso, que decía que se estaba trabajando con "filete neuronal", pues esta tosca acepción daba cuenta de un hecho que veían los académicos de la UMCE, y esto es que el nivel de muchos de sus alumnos y alumnas era realmente destacado. Así, carreras como pedagogía en matemáticas o historia tenían alumnos que eran verdaderamente lumbreras, y que por cierto deben ser hoy brillantes profesores y mentes que van a dar luz a la cultura nacional.

Que no sea solo una frase vacía: la relación entre rol docente y desarrollo nacional

El desmedro de la función docente no es algo que sea exclusivamente propio de las dictaduras latinoamericanas y menos aún de la realidad chilena. Baste recordar que el pedagogo, en muchos casos en la Roma clásica, era un esclavo griego quien, no obstante tener un alto nivel cultural, seguía siendo un esclavo. Pareciera ser que la función pedagógica tuvo frecuentemente un desmedro potente dentro de la civilización occidental. Sin embargo, hay culturas en las cuales la función pedagógica siempre ha tenido un rol de relevancia social, y eso explica

quizás la capacidad que tienen esas naciones de ser resilientes incluso frente a extremas circunstancias históricas. Podemos destacar aquí a dos países que fueron perdedores de la Segunda Guerra Mundial: Alemania y Japón. Ambos fueron aniquilados por la Guerra –sea por el uso de bombas nucleares o el ataque y la ocupación de los aliados–. No obstante, nunca la función docente fue desmedrada, y en estas dos sociedades el estatus de profesor(a) fue y sigue siendo relevante y equivalente al de cualquier otra profesión. Tiene la característica de que no solo proporciona prestigio social, sino un nivel de ingresos comparativamente alto y, por otra parte, con una estabilidad laboral creciente. Ser profesor(a) en Japón o Alemania es un rol de prestigio social, hay un orgullo propio de serlo, y la sociedad valora al docente de una manera especial, relevando su función y valorando su trabajo (Pinto, 2007). Quizás allí se hace vida la idea de que el pivote fundamental del desarrollo es la educación: Japón y Alemania son sociedades altamente desarrolladas y verdaderamente ricas. También, de una manera más reciente, en el caso de Israel, la función del profesor(a) es alta y crecientemente valorada, siendo un país pequeño, pero que ha alcanzado un avance tecnológico y económico equivalente al del mundo desarrollado, incluso superior al de muchos países que tienen más recursos naturales y profundidad estratégica. Alemania, Japón e Israel son, de este modo, sociedades tremendamente distintas, pero comparten una valoración del rol docente, que se expresa en su imagen social y también en sus remuneraciones. Esto debería ser un ejemplo para países en vías de desarrollo, donde pretendemos dar un salto hacia un nivel económico y social más alto, pero seguimos desmedrando la función docente en algunos de sus aspectos, en tanto no se le da el lugar social y la retribución económica que realmente merece. Y sin duda los merece, ya no solo por razones éticas o de equidad social, sino simplemente porque hay una correlación directa entre la valoración del rol docente y el desarrollo de los países. Esto ha sido destacado por la UNESCO (Mora, 2013), pero parece ser que los países en vías de desarrollo no lo tienen aún claro. Al igual que lo que sucede con el problema ecológico, se sabe que existe la coyuntura, que está dada la problemática, pero no se pone remedio a los errores que se cometen respecto de la situación. En este caso, persiste un claromenoscabo del rol docente, expresado a nivel de imagen social y de las remuneraciones (Acuña, 2015).

¿Cuántos doctores y doctoras, no solo en ciencias de la educación sino en ciencias exactas, naturales y humanas, que hoy son un orgullo para la ciencia nacional, muchos de ellos galardonados con el Premio Nacional respectivo, no iniciaron su formación siendo primero que nada pedagogos(as) en sus respectivas disciplinas? Y en ese sentido, hay que comenzar a valorar la labor pedagógica como una primera instancia, donde algunos(as) docentes desarrollarán dignamente su labor pedagógica hasta terminar su periodo vital de desempeño; otros y otras serán científicos en sus respectivas disciplinas. En este sentido, podemos decir que en el contexto nacional, las licenciaturas en ciencias o en humanidades no han reemplazado a las pedagogías, dándose la situación de que muchos licenciados(as) toman además la carrera de profesor como una opción para tener trabajo seguro en áreas que no proveen de un espacio social ni laboral estable. No obstante, optar por ser profesor (a) es siempre una apuesta, un riesgo, y en ocasiones acarrea menoscabo social. Siempre está la pregunta de que si se podía seguir otra carrera, ¿por qué se estudió pedagogía? Socialmente, no se entiende el idealismo ni la sincera vocación de muchos(as) docentes que eligieron pedagogía porque ahí estaba su vida y su forma de desarrollo personal. Ni se comprende tampoco la existencia de una motivación que supera las expectativas

de la remuneración; se ignora que en el plano vocacional no todo se compra o se vende –lo cual no involucra descartar la necesidad de dotar a los profesores de sueldos cada vez más dignos. En este contexto, resulta importante destacar iniciativas como la Beca Vocación de profesor, de la que hablamos unas líneas atrás. No deja de ser fundamental el relevar la función docente y, dentro de esto, introducir en el imaginario colectivo la imagen del profesor tal como lo era en la primera mitad del siglo XX (Poblete, 1968). El verdadero “intelectual orgánico” de las comunidades, tanto en Santiago como en el resto del país, era el/la profesor(a). Tenía un estatus, en primer lugar porque su sueldo no eran comparativamente tan bajo, y en segundo lugar porque el titularse de profesor(a), por ejemplo en la Universidad de Chile, involucraba un prestigio social que no tenía equivalentes. Existía la imagen de la señora profesora o el señor profesor, que se fue en alguna medida desdibujando por la acción ominosa y específica del mercado en la lógica neoliberal, asociada a la represión del rol docente desarrollado por la dictadura militar chilena –lo cual también ocurrió en otros países latinoamericanos–.

Con esto, llegamos a la problemática del imaginario. Tanto desde el punto de vista de las relaciones de producción como desde la perspectiva de la articulación de la psique, se constituye un imaginario, según lo plantea Castoriadis (1999), que representa una imagen colectiva de un tipo de sujeto social. Evidentemente deben hacerse cambios en los niveles de ingreso, en la carga de trabajo, en la protección del profesor(a) en su relación con los alumnos –ello en la prevención de lo ominoso que es la acción del síndrome de *burnout* (García, 2021), un agotamiento profundo por parte de profesores(as) en general de mediana edad, quienes dudan de su vocación y de su actividad cotidiana. La docencia viene a constituir una cotidianidad amenazante; ello desde la exigencia propia del control a la que son expuestos hasta la desvalorización de la imagen del profesor(a) entre alumnos, padres y apoderados. Esto a su vez involucra que los y las docentes caen con mayor frecuencia en procesos depresivos –no hay que olvidar aquí que esta profesión es de las que presenta mayor cantidad de licencias médicas por razones psiquiátricas (Ávalos y Sotomayor, 2012). Ello no tiene que ver con que los profesores estén “mal de la cabeza”, sino que la suya en estos momentos se ha convertido en una labor realmente desafiante en muchos aspectos y circunstancias. Acontece con frecuencia que la escuela pasa a ser un organismo de asistencia social del Estado, y más que educar se debe desempeñar la función de disciplinar, lo cual no se condice con la función docente en su esencia profunda como proceso formativo.

Parece ilusorio pretender que los jóvenes respeten la función docente hoy, si la sociedad chilena, desde la dictadura militar, la ha menoscabado sistemáticamente. Con esto apelo a una vieja frase: el profesor es un “servidor”; pero es confundido y considerado como un “siervo”. Esto no es más que una expresión y proyección del menoscabo que sufrió la función docente durante la segunda mitad del siglo XX y hoy en el siglo XXI. Se ha constituido un verdadero “martirologio” docente, lo que trae consigo o bien una profunda frustración o sencillamente el abandono de la profesión.

¿Será posible otro Parra?

Es en este contexto que viene a la mente la figura de Nicanor Parra, profesor de física, quien tuvo un origen extraordinariamente humilde. Oriundo de San Fabián de Alico, parte de la actual Región de Ñuble, provenía de una familia numerosa, fue huérfano de padre y no solo él se promovió hasta alturas absolutamente insospechadas, sino que apoyó a otros, por ejemplo, a una artista tan preclara

y medular de la cultura chilena como lo fue su hermana Violeta Parra. Cabe preguntarse: ¿cómo es que un humilde habitante de una aldea pudo llegar a ser doctor en física por una universidad inglesa y simultáneamente candidato al Premio Nobel de Literatura? Es decir, convertirse en uno de los grandes genios transdisciplinarios que ha tenido América Latina durante el siglo veinte. La respuesta estriba fundamentalmente en que fue profesor: titularse como tal en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile le franqueó puertas que de otra manera no habrían estado abiertas para él; también hizo posible el apoyo que él dio a su familia de manera generosa. Fue un hombre que pudo alcanzar el estrellato básicamente porque tuvo un piso que le permitió promover su vida y su labor intelectual: la honrosa situación de ser profesor de Estado en Ciencias. Cabe también preguntarse si en la actualidad una persona tan menesterosa como Parra siendo joven podría estudiar en una universidad en Santiago y obtener el título de profesor. Con lo cual tendría una base desde la cual podría desarrollar una labor intelectual poderosa y que se constituiría en un mecanismo de ingreso al mundo intelectual. Nicanor Parra es hijo de la educación pública: estudió en el Internado Barros Arana como alumno pobre interno, y luego se desempeñó como inspector de patio mientras realizaba sus estudios universitarios de pedagogía. Inmediatamente al titularse, fue profesor de la Universidad de Chile, primero en el Instituto Pedagógico, y luego, principalmente durante la dictadura militar, en la Facultad de Ingeniería. Sin duda, Parra es un prohombre, un ejemplo y un referente en el ámbito del desempeño y de la figura docente y más allá de ella. ¿Hoy en día será posible, tanto para hombres como mujeres con talento, disciplina y esfuerzo, desde la pedagogía y siendo siempre profesores, llegar hasta la cumbre de sus posibilidades creativas en diversos campos de la ciencia, de las humanidades y del arte? Esta pregunta es incontestable desde el punto de vista cuantitativo, pero en su carácter capcioso también hay una intencionalidad moral. En sí mismas, iniciativas como la Beca Vocación de Profesor, o la gratuidad en parte de la educación que hoy impera son muy rescatables –y nos hacen tener el orgullo, que las estadísticas demuestran, que de diez estudiantes universitarios en Chile, siete sean de primera generación en la universidad (Galaz, 2011). Pero la posesión del título profesional no asegura hoy muchas cosas que antes sí garantizaba. Existe no solo una deuda histórica, que tiene que ver con dineros que se le deben ominosamente a profesores(as), quienes en su mayoría ya están falleciendo, y que son dineros concretos adeudados. También hay otra deuda histórica que debe ser pagada, y esta estriba en la imagen del profesor. Esta no puede ser la del esclavo de la cultura clásica, que desarrolla su labor por vocación. Hoy en la sociedad chilena, merece sin duda no solo una remuneración acorde a su sofisticada e importante tarea, sino también un reconocimiento de su imagen social. De manera tal que, libremente, cualquier estudiante de buen rendimiento y de marcada autodisciplina, pueda escoger pedagogía entre otras diversas carreras; y que esta no sea una alternativa de segundo o tercer orden, sino una posibilidad más que le entregue un futuro honroso, tanto en lo económico como también en lo que tiene que ver con la imagen social.

Refrescar la mirada

Si cruzamos las categorías de Antonio Gramsci (1986) con los aportes de Cornelius Castoriadis (1989), podemos decir que nuestra tarea es constituir una articulación de sentido común, que se impregne en el imaginario colectivo, y que determine que se vuelva a valorar al profesor, no solo en lo que tiene que ver con sus ingresos, sino también en lo que concierne a la valía de su tarea y de su compleja formación. No es fácil ser profesor, no solo porque el desempeño resulte difícil, sino que la

formación no tiene nada que envidiarle a las demás, en cualquier otra disciplina académica o área profesional. Más aún, consideremos que hoy se cuenta con un sistema de evaluación docente que es bastante riguroso. ¿Pero cómo superar lo ominoso que tiene esa realidad?

La pregunta que queda abierta es cómo generar una “articulación de sentido común” que dé lugar a un imaginario respecto del docente superando el menoscabo que aún hoy existe. Es cierto que se han hecho esfuerzos en cuanto al apoyo para el estudio de la carrera, como también en el aumento relativo de las remuneraciones, pero aún falta camino por recorrer. El profesor se ve fuertemente presionado por sistemas de evaluación que otros funcionarios públicos u otros profesionales no tienen. Por otro lado, se ve en una función que aparentemente es simple, pero que los que hemos ejercido la docencia sabemos que es de una demanda tanto intelectual como psicológica y física muy intensa. La pregunta de cómo generar una imagen social del docente que valore la potencialidad de sus aportes, es de difícil respuesta. Especialmente cuando vemos, por ejemplo, que la inversión en ciencia en Chile es realmente ínfima, y que, si no se destinan recursos para la ciencia, tampoco los hay para tecnología. Por lo tanto, estamos condenados a una relación centro/periferia, en la cual vamos a ser permanentemente productores de materias primas, frente a los países que poseen capital y tecnología. No obstante, en el proceso de fomento, por ejemplo, a la ciencia como pivote del desarrollo, está el apoyo a la función docente: tener buenos profesores(as) en educación básica y media es un aliciente para ir generando no solo profesionales y trabajadores igualmente buenos, sino también alumnos que en el futuro sean científicos creativos y que se dediquen íntegramente a la ciencia. La actividad científica, de hecho, hoy es bastante criticable, debido a ciertas prácticas irregulares relativas a los proyectos Fondecyt, junto a lo exiguo de los montos que conllevan y en general de los fondos de investigación estatales. Ello no se condice para nada con la apelación a la búsqueda del desarrollo. Y dentro de esta peligrosa situación de fallas en el fomento de la ciencia, en la base del tema, se encuentra la falta de apoyo a la función docente. No se estimula a los científicos, porque, entre otras causas, ya mencionadas, no se apoya al docente, quien desde sus primeros años podría relevar vocaciones científicas entre sus alumnos y alumnas.

No es suficiente con evaluar al docente

No basta con evaluar a los docentes; se debe generar una política de Estado que tienda a ubicarlos dentro del imaginario social como profesionales necesarios, altamente calificados, que poseen ingresos correspondientes con su delicada tarea, y que no solo forman mano de obra, sino espíritus científicos y artísticos desde la juventud. Sabemos que esto no es simple, pero no podemos quedarnos en declaraciones de buenas intenciones. Según Castoriadis (1989), un imaginario social en sus distintas dimensiones se corresponde con la praxis y con los procesos psicológicos (psicoanalíticos) asociados al mismo. Debemos demostrar con hechos que valoramos la labor del docente; explicar en los medios de comunicación la importancia de esta función en el desarrollo nacional; y ubicarla en una equivalencia con el resto de las profesiones universitarias. De otra forma, estaremos moviéndonos en un círculo vicioso, en el cual la función docente ya es menoscabada al momento de la elección de la carrera y muchas veces abandonada por lo difícil del desempeño. Esto tiene que ver con medidas muy concretas, por ejemplo: disminuir las horas de docencia; apoyar más a los profesores en ejercicio mismo de la profesión –que en algunos casos llega a ser hasta peligroso–; relevar su función a nivel social a través de políticas de

comunicación desde el Estado, dirigida a padres y apoderados; apoyar la formación de postgrado y autoformación y compensar el tiempo mismo para preparación de clases. Desde el sector privado, que se distinga su aporte y se les exponga positivamente de una manera ostensible, clara y definida. No basta decir que la educación es la base del desarrollo; hay que poner en su lugar de relevancia a los profesores mismos. Ello superando la acción de muchos sostenedores, que ven en la educación solo un negocio y a los profesores exclusivamente como operarios del mismo.

Es sin duda un dato de realidad que en el núcleo duro de la sociedad aún opera el desmedro a la función docente, aunque paradójicamente hay estudios que demuestran que en algunos sectores rurales, como por ejemplo, zonas de la región del Ñuble o del archipiélago de Chiloé, se valora al profesor tanto como al médico o al ingeniero. También hay interesantes aportes que tienen que ver con la subcultura delictual chilena, donde el profesor o la profesora resultan relevantes en la visión del mundo: hay un arraigo y un afecto profundo, por supuesto, en cuanto a la imagen de la madre, pero también a la del profesor. Por alguna razón, aún los más marginales de nuestra sociedad, que son los delincuentes, relevan la imagen del docente. Como se ve, todavía existen estos espacios donde la figura del profesor no es desmedrada (Alvarado, 2013).

Queda abierta la pregunta, para finalizar estas líneas. Es la interrogante medular: ¿cómo introducir en el núcleo duro de la sociedad, en su articulación de sentido, una visión valorante del profesorado que se constituya en parte del imaginario colectivo nacional? Sin duda, ha habido esfuerzos en este sentido, pero aún se está muy lejos de tener todo concluido. Más aún, por ejemplo, la visión de algo que es efectivo, y que es que la función docente es una función de desempeño dificultoso, poco ayuda a revalorizar la imagen del docente. Resulta un realmente sorprendente que aún haya jóvenes con buenos puntajes en las pruebas de selección universitaria que decidan estudiar la carrera de pedagogía, a pesar de todos los avatares que conlleva el desempeño de esta profesión.

Conclusión: ni profetas ni mendigos

Nos parece que el mejoramiento de la figura del profesor en el imaginario social guarda relación con una superación de la visión metafísicamente un tanto abyecta que existe de él, visualizado simultáneamente como un profeta, un mesías y una víctima propiciatoria. Sin duda, cumple una función absolutamente valorable y claramente su misión es fundamental, pero parece ser que lo desmedrado de la imagen social y lo dificultoso de su desempeño sea simplemente asumido como un rasgo más de la profesión. En el imaginario colectivo, ser profesor es, todavía y frecuentemente, sinónimo de ser una persona que gana poco dinero, que tiene una labor ardua que y no es reconocido socialmente, visión que debe cambiar radicalmente. Este cambio radical debe desarrollarse a través de medios de comunicación y en la labor de la propia escuela, que dignifique la función docente. El profesor debe dejar de ser un ente dedicado al disciplinamiento, para pasar a ser aquello que siempre debió ser: un modelo seguido por los alumnos. Esto resulta especialmente complejo, por ejemplo, en un contexto de primacía del narcotráfico y de violencia cotidiana; a ello se suman los contextos de migración debido a los cuales en algunas circunstancias hay conflictos interculturales que el profesor difícilmente puede manejar como experto. De una manera u otra, se trata de que haya instancias dentro de la escuela que releven su misión, y de que existan políticas públicas que operen dentro de la institución escolar misma en este

sentido. Aquí hago uso de una suerte de “crítica a la crítica” del adultocentrismo¹, ya que en la actualidad siempre se tiende a defender al estudiante. No se trata ahora de que el culpable de los problemas siempre sea siempre el estudiante, pero sí de entender que la del profesor es una figura de autoridad que debe ser respetada, y que los niños y adolescentes necesitan ese referente. De otra forma, no podrán educarse ni integrarse adecuadamente a la sociedad. Más que criticar el adultocentrismo, debemos examinar también aquellas posturas que siempre le encuentran la razón al niño o al adolescente y desvalorizan la función del adulto. De esta forma, la función docente nunca va a poder ser resaltada de manera positiva verdaderamente, y nunca se volverá a la imagen del profesor como una guía social, de respeto y de referencia. Junto con la superación de esta suerte de “niñocentrismo”, por decirlo de alguna manera, también debe incentivarse a los medios de comunicación a que releven la imagen del docente, sin victimizarlo. El pedagogo no es una víctima, es un profesional que merece un sueldo, un trato y una imagen social dignos. Será necesario entonces des-victimizar al profesor, ubicándolo en una visión en la cual su función sea considerada como lo que es: necesaria, valorable y útil. De ninguna manera se trata de un profeta o de un mártir, sino que de un profesional que desde una formación rigurosa entrega sus conocimientos en su práctica, de una manera adecuada a cada contexto sociocultural donde le toca desempeñarse.

El profesor debe ser respetado como figura de autoridad; los jóvenes y niños la necesitan como tal (Llevador, 2020), en términos de su proceso psicológico evolutivo. El docente, lejos de ser una suerte de mártir que se inmola en función de su tarea, es un profesional que realiza con rigor su trabajo, y que merece una justa retribución en cuanto al imaginario social que se construye en torno a él. Trabajar en este sentido resulta inevitable para que la profesión docente recobre el prestigio que alguna vez tuvo y sobre todo para que sea un pivote que permita el desarrollo social y económico del país. Es necesaria una mejoría en la educación en lo referido a las condiciones del trabajo del profesor, y con ello también en cuanto a la formación básica, media y universitaria de científicos y técnicos que aporten verdaderamente a la nación. Más allá de la idea del Estado docente, está la idea de una sociedad completa que debe colaborar con la función del profesorado, por ser axial en el mejoramiento de la vida de todos los chilenos y las chilenas.

Como decía Foucault (1994), la función del lenguaje es hacer operar los órdenes discursivos a partir de lo que él entendía como una “voz sin nombre”. Debemos ubicar y reubicar al profesor en el contexto de esos órdenes discursivos, que valoren su situación y apoyen su desempeño. Muchas veces la crítica al biopoder y el disciplinamiento llevan a desmedrar la función del docente y a cuestionar la autoridad. Pero el mismo Foucault decía que hay órdenes del discurso; por lo tanto debemos evitar lo que él señaló como la (...) “pesada carga de aleatoriedad del discurso”(1994); es decir, que cualquier cosa que provenga de la sociedad y particularmente del mercado se instale en la visión de mundo de la sociedad y en el discurso colectivo. Solo de ese modo, la función docente dejará de ser un “martirologio” y se transformará en una función social respetada y respetable.

¹ El concepto conocido como adultocentrismo se refiere a la supremacía social de los adultos, por encima de los niños y adolescentes, pudiendo estar desarrollada incluso por sobre las juventudes y las personas de edad avanzada, dentro una sociedad. Tiene que ver con la idea de que los adultos son los que tienen el poder de forma hegemónica y también son el grupo de referencia en torno a la visión social y cultural del ambiente en el que viven. En general, el adultocentrismo sostiene una visión del mundo muy arraigada en unos valores según los cuales el grupo de personas adultas está en el derecho de poseer el poder y, por ende, es considerado el que se encuentra en la cúspide de la pirámide jerárquica de la sociedad, con todo lo que ello conlleva (Arrimada, 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 7-26.
- Arrimada, M. (2022). Adultocentrismo: qué es y cómo afecta a los más pequeños y a la sociedad. *Psicología y mente*. <https://psicologiymente.com/social/adultocentrismo>
- Alvarado Borgoño, Miguel. (2013). *Aculturaciones*. Cuarto Propio.
- Ávalos, Beatrice. (2013). *Héroes y Villanos*. Antártica.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 77-95.
- Castoriadis, C. 1999. *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Foucault, M. (1994). *El orden del discurso*. Tusquets
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 89-107.
- García García, V. (2021). Imaginario social de profesoras básicas en torno a sus estudiantes: de voces y sentidos en el contexto municipal. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 151-166. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042garcia9>
- Gazmuri, C. (2001). *El Chile del Centenario, los ensayistas de la crisis*. Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gentili, P. y Suárez, D. (2004). *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. Editorial Cortez.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo IV. Ediciones Era.
- Jaksic, I. (1996). Humberto Giannini, la vocación filosófica en Chile. Entrevistas a Juan Rivano, Humberto Giannini, Gastón Gómez Lasa y Juan de Dios Vial Larraín, *Anales de la Universidad de Chile*, Sexta Serie, (3), septiembre, Santiago, 129-141.
- Mora, N. (2013). *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive*. Chile-UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.
- Núñez, I. (2002). *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*. Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Chile.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM.
- Poblete, O. (1968). *Historia contemporánea: los últimos cincuenta años 1914-1964: programa y materiales para la enseñanza*. Universitaria.
- Labarca, A. (1943). *Bases para una política educacional*. Cámara Chilena de la Construcción de Chile. <http://biblioteca.cchc.cl/datafiles/25746-2.pdf>

Llavador, J. (2020). Juventud y educación en contextos diversos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4) (ejemplar dedicado a: jóvenes, elecciones y transiciones educativas), 601-606.

Hinkelammert, F. (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión*. Arlekin.

Rojas, M. (2017). El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-20.

Pinto, R. (2007). Educación y Desarrollo: Relación Permanente en la Práctica *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 6(11).

Zurita Garrido, F. A. (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.

Zemelman, H. y Gómez, M. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. Pax.

Derechos de Autor © 2024 Miguel Alvarado-Borgoño



Esta obra está protegida por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.