



programa interdisciplinario de investigaciones en educación

LAS ORGANIZACIONES DEL MAGISTERIO CHILENO
Y EL ESTADO DE COMPROMISO
1936 - 1973

Iván Núñez P.

Santiago, Junio 1982.

Videla
17

El presente trabajo fue posible gracias al apoyo del Programa de Asistencia Académica Individual -año 1980- del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO y al patrocinio del Centro de Estudios Económicos y Sociales VECTOR y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas, PIIIE.

I N D I C E

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCION	1
-Objetivos, delimitación y carácter del estudio	3
-Contexto social del Análisis	4
CAPITULO I LAS ORGANIZACIONES DEL MAGISTERIO EN SU RELACION CON EL ESTADO	8
-Instituciones no sindicales	9
-Las instituciones sindicales: unidad y diferenciación	9
-La FEDECH: compromiso entre unidad y diferenciación	12
-Representatividad de las organizaciones	15
-El otro gremialismo	16
-Gremio docente y movimiento sindical	18
-Gremio docente y partidos políticos	22
-Gremio docente y Estado	30
-NOTAS	32

	<u>Pág.</u>
CAPITULO II LAS ORGANIZACIONES DEL MAGISTERIO Y LA EDUCACION	39
-Los juicios críticos	40
-Democracia y educación	46
-Estado y educación	48
-Modernización pedagógica	50
-Estructura, gestión y administración del sistema educacional público	56
-Economía, desarrollo y educación	63
-Las organizaciones magisteriales y los cambios educacionales	67
-El Plan San Carlos y la "consolidación de la educación pública"	67
-El Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria	69
-Los intentos de reforma del sistema	70
-El planeamiento integral de la educación	76
-La Reforma Educacional de 1965-70	78
-La búsqueda de un enfoque alternativo	79
-NOTAS	84
CAPITULO III LOS CONFLICTOS ECONOMICOS ENTRE SINDICATOS DOCENTES Y EL ESTADO	97
-La situación económica y las demandas del sector docente	98
-Demandas del magisterio y modelo de desarrollo. Fundamentos de los conflictos	104
-Las luchas económicas	106
-Las huelgas: momentos claves	107
-La huelga de Mayo de 1950	113
-La huelga de 1968	118
-NOTAS	128
BIBLIOGRAFIA	138

INTRODUCCION

En un estudio anterior (*), se hacía referencia al profesorado de educación primaria y media, en cuanto sector social significativo en la realidad chilena. A la vez, se señalaba la carencia de investigación acerca de su constitución como actor histórico y se formulaba un conjunto de cuestiones que interesaba dilucidar a través de una línea de búsqueda abierta por dicho estudio. Se preguntaba por los alcances del movimiento del magisterio, la representatividad, unidad o diferenciación de sus organizaciones gremiales y por las inspiraciones ideológicas y contenidos de los programas de esas entidades. Se inquiría también por la inserción de las instituciones del sector docente en la evolución de la sociedad chilena.

El volumen indicado intentó dar un comienzo de respuestas a partir de una descripción de las primeras organizaciones del magisterio en el período 1900-1935.

(*) Iván Núñez P.: El Magisterio Chileno: sus Primeras Organizaciones Gremiales 1900-1935, Santiago, PIIIE, 1982.

En el marco de una economía que ve fracasar el modelo de "de sarrollo hacia afuera", de una estructura social conmovida por el ascenso de las capas medias y por la inquietante irrupción del proletariado y de la crisis del sistema de dominación expresado en el parlamentarismo, que no logra superarse hasta fines de ese período, se inserta el nacimiento y desarrollo del gremio de profesores.

Los primeros grupos organizados, que nacen en la primera década del siglo, tienen un signo "mutualista" y/o académico educacional. Son grupos reducidos, que expresan más bien a los sectores económicos, administrativos y profesionalmente más elevados y que intentan ajustarse al sistema imperante o, a lo sumo, reformarlo temidamente, sin arriesgar una ruptura con los poderes públicos.

En la segunda década de este siglo, ya aparecen organizaciones más masivas, que intentan expresar al "estado llano" pedagógico, en una época en que éste comienza a agitarse espontáneamente ante el deterioro de sus condiciones de trabajo. No obstante, las primeras entidades subsistirán y coexistirán con las más recientes, hasta varias décadas más tarde.

En la tercera década -significativa como tránsito histórico- emerge el primer gran sindicato docente en Chile, el cual se juega en el conflicto social y en el cambio educativo, contribuyendo con su movilización y contestación a perfilar mejor la identidad y la autovaloración del cuerpo docente.

El régimen de Ibáñez suspendió autoritariamente el desarrollo gremial del profesorado. A su caída y en el febril cuadro de la crisis socio-política de 1931-32, se reconstituye el movimiento. Pero esta vez polarizado en tantas entidades como grandes tendencias políticas se daban en el país, incluyendo aquellas de izquierda más radicalizada. Mientras el profesorado cae en los más bajos límites de pauperismo y el sistema escolar se deteriora gravemente en su cobertura y calidad, las organizaciones magisteriales se combaten mutuamente.

En 1935, mientras entraba en retirada la Unión Nacional de Educadores que encuadraba los grupos moderados y conservadores, la Federación de Maestros bajo influencia comunista, la Asociación General de Profesores de orientación socialista y otras entidades menores, convinieron en unificarse. Fue ésta una expresión anticipada de un acuerdo que un año más tarde daría origen a la Confederación de Trabajadores de Chile, CTCH y al bloque político Frente Popular. Con la fundación de la Unión de Profesores de Chile se abrió así un nuevo período en la historia de las organizaciones del sector docente.

Objetivos, delimitación y carácter del estudio

El presente estudio se propone:

- a) Explorar la evolución institucional de las organizaciones gremiales del profesorado en el período 1936-1970 y formular un conjunto de hipótesis sobre las relaciones entre los gremios magisteriales, el movimiento sindical general, los partidos políticos y el Estado en el mismo período;
- b) Describir el acercamiento de las organizaciones gremiales del profesorado a los problemas educacionales del período y, específicamente, sus reacciones frente a las diversas coyunturas de cambio educacional que se producen entre 1944 y 1970.
- c) Analizar los conflictos surgidos entre las organizaciones magisteriales y el Estado, a raíz de las demandas salariales y profesionales de aquellas y de la dificultad de éste para darles satisfacción en el marco del patrón de desarrollo económico de la época.

El estudio se refiere principalmente a los docentes de la educación primaria y media pública y a sus organizaciones de carácter gremial o sindical, sin desconocer la existencia de otras entidades magisterial de carácter mutual, socio-recreativo y de tipo estrictamente profesional no reivindicativas.

El análisis cubre hasta 1970. El período 1970-1973 coincide con la fundación y crecimiento del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, SUTE, disuelto posteriormente por el régimen militar. Aunque hay bastante continuidad entre las organizaciones docentes del período en estudio y el SUTE, la historia de éste merece una investigación especial. Ella se desenvuelve en el contexto de la crisis del proyecto capitalista del Estado de compromiso y del surgimiento de una alternativa radicalmente distinta a ambos. El SUTE mismo se diferenció de la organización anterior por su amplitud, por su inserción diversa en el sistema político y por la fuerte penetración del conflicto ideológico y social en su vida interna. Por razones prácticas no fue posible ahondar en su evolución, lo que indica una tarea de investigación que habría que emprenderse en otra oportunidad.

A diferencia del estudio anterior -que tuvo una estructura secuencial propia de los análisis histórico-descriptivos- en éste se ha preferido una estructura sincrónica conforme a los tres objetivos señalados. Esto es, se examinan por separado y sucesivamente los temas de la evolución organizativa y la inserción del gremio, las posturas ante la educación y las luchas reivindicati

vas del mismo, todos ellos en el período 1936-1970.

El primer capítulo, "Las organizaciones del magisterio chileno y el Estado de compromiso", es producto de una primera exploración sobre el tema. Este acercamiento permitió establecer que, a diferencia del período 1900-1935, había escasez o dispersión de las fuentes primarias internas del gremio y no había literatura secundaria que orientara la búsqueda. Una narración cronológica habría obligado a una dependencia excesiva de la prensa diaria, lo que estaba fuera de alcance del autor. Se utilizaron los documentos disponibles, la experiencia directa del investigador y la "tradición oral" que éste pudo asimilar cuando participaba en las instituciones magisteriales. De modo que puede tomarse el capítulo como una interpretación hipotética a confirmar, enriquecer o rectificar en futuras búsquedas.

Los siguientes capítulos, "Las organizaciones del magisterio y la educación" y "Los conflictos económicos entre sindicatos docentes y Estado", se ajustan más a la metodología convencional en estudios de base documental: procesamiento crítico de fuentes primarias y secundarias y elaboración de un análisis descriptivo. Se dispuso para estos efectos, de publicaciones diarias y periódicas, generales y gremiales, revistas educacionales, documentos oficiales, estudios diversos, y, en menor medida, el testimonio personal del investigador.

En las dos temáticas señaladas, este estudio omitió el examen de algunos tópicos específicos como las posiciones de la Unión de Profesores ante la política educacional del Frente Popular y del gobierno de Aguirre Cerda, o haber considerado otros casos de "campañas económicas" para dar un sustento empírico más amplio al último capítulo.

Contexto Social del Análisis

A partir de 1938 se perfila con mayor nitidez el tipo peculiar de desarrollo capitalista que obrará en Chile hasta 1970-73: una economía que se centra en la industrialización sustitutiva, primero, y en una industrialización integradora al mercado internacional más tarde; todo ello sin resolver otros desequilibrios y limitaciones como la propiedad extranjera sobre la gran minería del cobre, o el retraso en las estructuras del agro.

Motor fundamental de este desarrollo es el Estado, que interviene en la economía, como empresario, y como benefactor y árbitro en las relaciones entre capital y trabajo. La hegemonía en ese Estado no es ejercida directamente por los sectores poseedores de los grandes medios de producción, sino por grupos repre-

representativos de las capas medias, los cuales cumplen una triple tarea: administrar el Estado e impulsar el proyecto de desarrollo, garantizar la continuidad de la formación capitalista y compatibilizar esta continuidad con las demandas de los sectores populares, manipulando la cooptación de éstos al esquema vigente. Esta tarea se aborda en el marco de un esquema político democrático y mediante mecanismos de compromiso en la elaboración de las políticas oficiales.

En el período que va desde 1939 hasta 1953-54, el proceso de sustitución de importaciones pone su sello a la evolución económica. El Estado capta y organiza los recursos financieros para que un conjunto de empresas públicas desarrolle la infraestructura material y los insumos energéticos para el desenvolvimiento industrial, mientras que otros sectores como la minería y la agricultura permanecieron rezagados.

Aproximadamente este mismo lapso coincide con la sucesión de gobiernos del Partido Radical -hasta 1952- en que esta colectividad hace de eje en alianzas de variable composición: centro-izquierda, con socialistas y hasta con comunistas - como ocurrió en 1946-47; centro-derecha, con liberales y conservadores; o estrictamente centrista, con falangistas, liberales y otros grupos menores.

Al cabo de 14 años, este doble esquema, económico y político tendió a agotarse. El modelo de industrialización sustitutiva empezó a mostrar sus limitaciones estructurales. El juego político de alianzas con los radicales como centro, fue demostrando creciente inoperancia frente a las presiones conservadoras de los sectores dominantes y a los requerimientos redistributivos de los sectores populares. Síntomas de esta crisis fueron el recrudecimiento de la inflación y el reaparecimiento del general Ibáñez, como una suerte de nuevo abanderado populista, opuesto a las prácticas políticas en boga.

Hacia 1954, se inaugura una nueva etapa en el proceso económico, que favorece la inversión de capitales extranjeros, el desarrollo de la minería y los esfuerzos para modernizar la agricultura. Todo ello acompañado de políticas monetarias, cambiarias y fiscales que afectaron fuertemente los ingresos de los trabajadores. El resultado fue un período de estancamiento de la economía y una agudización de las tensiones sociales.

La década del 60 se abre en un contexto internacional favorable a la modernización capitalista y a la ampliación del marco democrático. El papel de eje político centrista es ocupado ahora por la Democracia Cristiana. Llegada al gobierno a fines de

1964, intenta redefinir tardíamente el modelo de desarrollo. El Estado reafirma su rol central en la acumulación de capitales, mientras se aplican políticas redistributivas orientadas a la ampliación del mercado interno. Se intenta resolver a través de la reforma agraria, el estrangulamiento que significaba el latifundio, a la vez que se busca en la renovación tecnológica y en la integración económica latinoamericana, un nuevo impulso a la industrialización. Pero el padrón de desarrollo elegido tendrá fuertes rasgos concentradores y dependientes y no alcanzará a resolver la crisis.

Desde el punto de vista social, los últimos años del período están marcados por la incorporación del campesinado y de los grupos marginales urbanos, hasta entonces excluidos. Esta incorporación, más la dinámica generada por las reformas de la época, acelera la crisis que -pese a todo- experimenta el modo de acumulación. La consecuencia es una amplia movilización de los sectores populares, el aislamiento de la derecha y la debilidad del nuevo centro político, a partir de 1967. Una alternativa no-capitalista apareció entonces como viable, necesaria y legítima, a los ojos de vastos sectores de la sociedad chilena.

En el proceso contextual que se ha esbozado, se desarrolla el escenario específico que interesa en este estudio: el sistema educativo.

Recuperada la involución que sufrió desde 1929, la educación chilena inicia desde 1940 un nuevo ciclo expansivo que no había de detenerse hasta mediados de los años 70. No sin dificultades y hasta originando una "crisis de crecimiento", la cobertura del sistema escolar permitió incorporar progresivamente a grupos sociales hasta entonces marginados o fuertemente discriminados en el reparto de los beneficios educacionales.

A la vez, el sistema educativo fue diversificándose e intentondo, con retraso y a veces distorsionadamente, ponerse al servicio del proyecto de desarrollo esquematizado más arriba. Sucesivos procesos de reformas parciales, acumulan fuerzas para un salto modernizador y democratizante como el que se experimentó en los años 60. Pero el carácter compromisorio de los cambios intentodos y su débil base material, impidieron una erradicación de los rasgos más esenciales del sistema y de las prácticas educativas tradicionales.

Los sectores medios -expresados básicamente a través del radicalismo y de la democracia cristiana, consolidaron en el período su condición de administradores y, a la vez, beneficiarios principales del desarrollo educativo. Sólo a fines del lapso en es-

tudio, otros sectores intentarán disputar este terreno, sin alcanzar a lograrlo.

En este cuadro debe ubicarse el accionar de las organizaciones gremiales de maestros, cuya evolución intenta mostrarse en los capítulos siguientes.

CAPITULO I

LAS ORGANIZACIONES DEL MAGISTERIO EN SU RELACION CON EL ESTADO

En este capítulo se propondrá un enfoque de la evolución de la institucionalidad del sector docente en el período que se abre con la fundación de la Unión de Profesores de Chile y se cierra con la constitución del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación y que va desde el inicio de la trayectoria del Frente Popular hasta la finalización de la experiencia gubernamental de la Democracia Cristiana. En cierto modo, se sugerirá un esbozo de la historia interna de las organizaciones magisteriales de diverso tipo, aunque enfocando principalmente las de tipo sindical.

Además, se sugerirá un esquema interpretativo de las relaciones entre las entidades magisteriales y el contexto social en el período 1936-1970. Se examinarán en especial las vinculaciones entre las organizaciones del profesorado y el movimiento sindical general y las relaciones entre aquellas y el aparato estatal. El capítulo subsiguiente permitirá ilustrar mejor la interpretación que se propone en las próximas páginas.

Instituciones no sindicales:

En este período, las instituciones no sindicales tuvieron menor desarrollo que en fases anteriores. El mutualismo pierde su vigor debido al desarrollo de la seguridad social de tipo estatal. En cierto modo, las necesidades o funciones no reivindicativas o no salariales que justificaban a muchas de estas organizaciones, pasan a ser cumplidas por las entidades de tipo sindical o al amparo de éstas. Es lo que ocurre con el cooperativismo, la recreación y deportes, la actividad cultural, la discusión de índole educativa, etc.

Por otra parte, alcanzan importante significación las organizaciones políticas de educadores, esto es, las ramas o fracciones magisteriales de los diversos partidos. Cada uno de éstos se esfuerza por organizar a los educadores que llegan a sus filas y por hacerlos actuar concertadamente en el interior de las organizaciones gremiales. Muchos docentes ven en la militancia partidaria un instrumento o un canal paralelo al gremio para expresar sus demandas colectivas y/o para lograr ciertos objetivos individuales de defensa o promoción.

Un tipo peculiar de organizaciones educativo-profesional se desarrolla al amparo de las entidades sindicales o asociadas con ellas: en el caso de la enseñanza secundaria, los centros de profesores por asignaturas; en el caso de la primaria, las asociaciones de directores de escuelas, de profesores de escuelas experimentales, etc.

Un caso especial lo constituyó el orgulloso Colegio de Rectores y Directores de Liceos, formado por los jefes de establecimientos de enseñanza secundaria, entidad imbuída de valores de autoridad, orden y moderación, que mantuvo difíciles relaciones con los organismos gremiales.

Las instituciones sindicales: unidad y diferenciación.

Las entidades sindicales del sector docente parecen experimentar una continua tensión entre tendencias de unidad y tendencias de diferenciación o dispersión. En otras palabras, entre los intereses del gremio en su conjunto o los intereses particulares de sectores específicos del mismo. Todo ello, imbricado con la influencia del juego político-partidista.

Como ya se ha dicho, al comienzo del período se funda la Unión de Profesores de Chile, UPCH, como nuevo intento de unifi-

cación de todo el profesorado del sector público, es decir, de todas las ramas del sistema educativo estatal, en el contexto del proceso del llamado Frente Popular y de la estructuración de una alianza entre proletariado, capas medias y burguesía nacional desarrollista.

Aunque en los primeros años logró un grado importante de undad y representatividad, la UPCH se vio limitada, primero a los márgenes del bloque social y político triunfante en 1939 y, más tarde, afectada por las contradicciones internas de este bloque y su ulterior ruptura.

En los primeros años de la década del 40, la antigua Sociedad Nacional de Profesores, SONAP, que se definía como entidad educacional y mutual de tendencia moderada, empieza a perfilarse como el gremio reivindicativo de los profesores de enseñanza secundaria (1).

Además de la SONAP y paralelos a la Unión de Profesores, surgen y disputan representatividad en la enseñanza media nuevos gremios como la Asociación de Profesores de la Enseñanza Comercial y Técnica, ASTECO, y la Asociación de Profesores de Enseñanza Industrial y Minera. En el propio campo de los profesores dependientes de la dirección de educación primaria, se crean la Sociedad de Profesores de Escuelas Normales de Chile, SENCH, y la Asociación de Profesores de Escuelas Primarias de Adultos. De esta forma, la UPCH fue perdiendo parte de su representatividad inicial y, paulatinamente, quedando circunscrita al profesorado de la enseñanza primaria propiamente tal.

En consecuencia, hacia 1943, se había extremado la tendencia diferenciadora. Cada área del servicio educativo público tenía su propia asociación de profesores. Por efecto de las particularidades y problemas propios de cada rama educacional, por los prejuicios, orígenes sociales y profesionales y estilos pedagógicos que diferenciaban a los maestros y, también, por efecto de determinaciones partidistas, se retrocedió de una situación de unidad a una de división.

Específicamente, podrían identificarse los siguientes como algunos de los factores contribuyentes al proceso de organización diferenciada de los docentes:

i) Dependencias administrativas diversas, como efecto de la "parcelación" del Ministerio en tres direcciones de educación desconectadas entre sí: primaria, secundaria, humanística y técnico-profesional;

ii) Distintos regímenes de remuneración y de trabajo: por "horas de clase", en la enseñanza media; por "plaza" o "cargo" de 30 horas semanales, en la primaria;

iii) Procesos y niveles de formación profesional diferentes: los profesores secundarios en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile; los maestros primarios en las Escuelas Normales; en la enseñanza profesional, formación muy heterogénea (profesores de Estado, primarios, técnicos y profesionales, prácticos, etc.);

iv) Diversa funcionalidad social de las ramas educativas: enseñanza secundaria para las capas altas y medias y orientada a la Universidad; enseñanza profesional para capas medias pobres, orientada hacia el trabajo; enseñanza primaria estatal para los sectores obreros, campesinos y marginales, etc.

v) Desconfianzas originadas en contradicción de intereses profesionales y posiciones ocupacionales; los profesores secundarios temían a los primarios porque éstos aspiraban a ocupar plazas de enseñanza en los Liceos y porque su mayor número le permitiría dominar en un eventual sindicato unificado y afectar las jerarquías profesionales; al revés, los maestros primarios veían como privilegiados a sus colegas secundarios;

vi) Intereses político-partidarios: es probable que la fundación de asociaciones gremiales por ramas haya sido una reacción de elementos sin partido ante la politización de la UPCH y/o una reacción de los radicales y otros elementos de centro ante la fuerte influencia de socialistas y comunistas, en los primeros años de vida de la UPCH.

A pesar de la fuerza de estos factores de dispersión, persistió una necesidad objetiva de unidad. El gremio pesaba más en la medida en que estuviese unificado. En la oposición entre unidad y diferenciación se llegó finalmente a una fórmula conciliatoria que trató de avanzar a una integración respetando los intereses y realidades particularistas.

A raíz de la participación conjunta -pero no unificada- de los organismos magisteriales chilenos en el IV Congreso Americano de Maestros, celebrado en Santiago de Chile en Diciembre de 1943, se dieron los pasos que llevaron a la fundación de la Federación de Educadores de Chile, FEDECH.

La FEDECH, compromiso entre unidad y diferenciación.

El 14 de Junio de 1944 fue fundada la Federación de Educadores de Chile y en Enero de 1945 celebró su primer torneo, el Congreso Nacional de Educación.

Integraron la FEDECH los siguientes organismos: SONAP, UPCH, ASTECO, Asociación de Educadores de Enseñanza Industrial y Minera, Sociedad de Escuelas Normales, Sociedad de Profesores Jubilados de Instrucción Pública, Asociación de Profesores de Escuelas de Adultos y la vieja Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, SPIP (2).

Los primeros artículos de los Estatutos de la Federación eran textualmente los siguientes:

Art. 1°. La Federación de Educadores de Chile (FEDECH) es el órgano central máximo, cuya finalidad es la de concertar y armonizar la acción de todas las instituciones gremiales de profesores del país que se hagan representar en él.

La Federación de Educadores de Chile prescinde de toda política partidista y religiosa...

Art. 2°. La Federación de Educadores de Chile tiene por objeto:

- a) Defender la cultura y la democracia y luchar contra toda ideología de tipo represivo que atente contra la libertad y la dignidad de los individuos y contra los bienes y valores humanos y espirituales;
- b) Contribuir al progreso de la educación;
- c) Defender los derechos del Magisterio y velar por el respeto a su libertad ideológica, por su estabilidad profesional y por el desenvolvimiento normal de su carrera;
- d) Crear una conciencia gremial en todos los educadores;
- e) Mantener relaciones permanentes con las sociedades del magisterio y las demás instituciones del mismo tipo gremial dentro y fuera del país.

Art. 3°. La Federación de Educadores cumplirá estos fines de acuerdo con las normas generales siguientes:

- a) Respeto a la autonomía de las instituciones que la integran;
- b) Estudio de los problemas nacionales que directa o indirectamente afectan al magisterio o a la educación y coordinación de todos los esfuerzos que tiendan a darle las soluciones mejores;
- c) Creación de los medios y recursos necesarios para asistir socialmente a los miembros del profesorado nacional en los casos que señalen los reglamentos; y
- d) Elaboración de un programa anual de trabajo que contemple las aspiraciones de las sociedades que se agrupan en la Federación. (3)

Aunque sea obvio decirlo, la FEDECH fue una "federación", es decir, una superestructura que agrupaba y coordinaba a las organizaciones gremiales en que se cobijaba el magisterio. Es "órgano central" que "concierta y armoniza", que "coordina todos los esfuerzos" y cuyo programa debe "contemplar las aspiraciones de las sociedades que se agrupan en la Federación", según lo estipula el Estatuto.

La FEDECH significa la continuación y consolidación de la tendencia organizativa diferenciadora. Al mismo tiempo, hace de ámbito de negociación intra-gremial y compatibiliza intereses particulares diversos, además de representar al conjunto de las instituciones ante las instancias externas. Pero en la práctica, sólo lo tendrá una real capacidad de dirección y representación en la medida en que logre y mantenga consensos entre las directivas de las sociedades que la componen. Por otra parte, la FEDECH no tuvo afiliación individual, se pertenecía a ella a través de la afiliación a algunas de las entidades componentes (4).

La fórmula FEDECH funcionaría sin mayores altibajos hasta 1970, durante 26 años, siendo el esquema organizativo más duradero de la historia gremial del magisterio (5).

Podrían señalarse como consecuencias del funcionamiento del esquema FEDECH, las siguientes:

a) Logro de una imagen de unidad que fortaleció la capacidad de negociación del gremio en su conjunto, a la vez que posibilitó la expresión y defensa de las demandas de los diversos grupos o categorías de educadores;

b) Ensanchamiento de las distancias entre cúpulas directivas y bases (afiliados - estructuras locales - directivas nacionales de las organizaciones - directiva nacional de FEDECH), con la consiguiente creación de premisas para el desarrollo de un cierto burocratismo;

c) Dificultad o lentitud para lograr unidad de acción, especialmente en los momentos de conflictos o huelgas; además el funcionamiento a base de fórmulas de compromiso, más que a base de juego mayorías-minorías, redundó en influencia desproporcionada de los profesores de enseñanza media (6) y también, de los militantes del Partido Radical.

No se hará una relación de las posibles fases de la evolución de la FEDECH y de las organizaciones constitutivas de la misma. Sin embargo, cabe referirse al destino final de la estructura gremial "federativa", la cual es reemplazada en 1970 por el Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, SUTE.

Un conjunto de condiciones, profundizadas a partir de 1965, hizo posible la sucesión de la FEDECH por el SUTE.

Como se ilustrará en los siguientes capítulos, uno de los factores contribuyentes fue la gravedad del último conflicto salarial que vivió el magisterio, en 1968, el cual demostró insuficiente la estructura gremial existente y manifestó la necesidad de una organización sindical más extensa, más homogénea y más ágil.

Por otra parte, los cambios educacionales de la época incidían en una mayor integración del profesorado y en un debilitamiento de los particularismos que lo dividían. En efecto, debido a la Reforma educativa de 1965 y a los intentos de un planeamiento global del sistema escolar, éste avanzó hacia una mayor unidad, aunque sin superar plenamente sus rasgos de segmentación.

La elevación de las escuelas normales a la condición de establecimientos de nivel superior, post-secundario -medida adoptada en 1967- y el incremento de las carreras de formación de profesores primarios en las diversas Universidades, sumados a la masificación y democratización relativa de la enseñanza secundaria, son tendencias que ayudaron a acortar las distancias sociales y profesionales entre los maestros primarios y los profesores de la enseñanza media.

No es extraño que desde 1967 o 1968, se empiece a trabajar activamente por la constitución de un Sindicato que exprese la necesidad objetiva de la unidad y que supere las limitaciones de la fórmula "federativa".

Representatividad de las organizaciones.

A pesar de la reconocida importancia y solidez de las organizaciones sindicales del magisterio, una parte del profesorado no se siente representado ni por la FEDECH ni por las asociaciones por ramas. Es difícil encontrar datos estadísticos que permitan medir la representatividad de las instituciones e, inversamente, evaluar la proporción no sindicalizada del magisterio (7).

Para orientar una búsqueda en este tema, cabe señalar algunos hechos: 1. el gremialismo docente en Chile no fue de afiliación obligatoria -excepto desde 1972 a 1973, como efecto de la Tegalización del SUTE; 2. la afiliación formal no es índice de participación real; en los hechos, se podía estar inscrito pero no pagar las cuotas y, por lo tanto, no ejercer derechos ni deberes en la institución; se podía pagar las cuotas y de todas maneras, no hacer vida activa en el gremio.

Basándonos en nuestra experiencia personal (8), podemos levantar las siguientes hipótesis:

i) Hay un porcentaje variable de profesores que no se incorpora a las organizaciones gremiales, sea por rechazo activo, de índole ideológica, sea por temor o por desinterés.

ii) Los diversos grados de vinculación al gremio dependían de las coyunturas: en épocas ordinarias, la afiliación debió ser menor que en etapas de conflicto económico; en este último caso, la masa pasiva tiende a incorporarse y "poblar" las estructuras gremiales, para retirarse de nuevo, una vez resuelto el conflicto; inversamente, en las etapas de normalidad hacen vida activa en los sindicatos sólo los sectores con mayor conciencia y responsabilidad sindical o política.

iii) Esta variabilidad de la participación se complica si se efectúa un análisis en diversas direcciones: a) según ramas de la enseñanza: el profesorado primario tiende a ser más activo que el de enseñanza media; b) según sexo: en la actividad gremial, proporcionalmente, participan más los varones; no obstante, dada la alta composición femenina del magisterio, las profesoras deben constituir uno de los sectores más numerosos de la población

femenina activa sindicalmente (9); c) según generaciones: los profesores jóvenes tenderían a ser más activos, aunque, inversamente, entre los profesores de mayor edad había una capa cualitativamente significativa, los veteranos de la Asociación General de Profesores y/o de la Federación de Maestros, de alta participación sindical y política; d) según filiación política: los maestros simpatizantes o militantes de la izquierda tendían a ser más activos, disciplinados y constantes que los de centro o los independientes; y e) según localización geográfica: al parecer, proporcionalmente, la mayor representatividad y participación sindical se lograba, en primer lugar en las grandes ciudades de provincia -Valparaíso, Concepción y Antofagasta- luego en Santiago y por último en las ciudades menores y pueblos.

El otro gremialismo

Es importante observar la evolución del sector del profesorado que rechaza activamente el sindicalismo magisterial. Una forma orgánica temprana de este sector se encontró en las instituciones agrupadas en la Unión Nacional de Educadores, activa entre 1932 y 1936.

En el período 1936-1970, obviamente hay docentes que rechazan el sindicalismo porque éste no sería compatible con la "dignidad profesional" del magisterio, que pondría a éste por encima de prácticas más bien propias del mundo obrero e inaceptable entre profesionales educados. Otros lo rechazan porque advierten su politización. Hubo grupos que la resistieron porque el sindicalismo habría caído bajo la influencia marxista y sería antinacional y subversivo. Otros, por la tendencia laica y de sustentación del Estado Docente que caracterizó a los sindicatos, etc. Muchos profesores sumaban varias de estas razones para oponerse al sindicalismo.

En una primera parte del período, el sector no sindicalista no logra nuclearse en instituciones importantes. Pero en 1954 se funda la Asociación de Profesores de Estado. Esta institución, paralela a la FEDECH y a la SONAP, intentó agrupar a los profesores de enseñanza secundaria graduados en las Universidades. Su principal motivación fue la defensa de la dignidad profesional, expresada principalmente en el título universitario, supuestamente amenazado en su valor por la invasión de "interinos", es decir, docentes sin formación apropiada, o por la práctica de emplear maestros primarios en plazas de profesores secundarios.

Fuerte incidencia en los orígenes de la Asociación de Profesores

res de Estado parece haber tenido la existencia de la Unión de Estudiantes Católicos de Pedagogía, UECP, organización de inspiración confesional, entonces mayoritaria entre los alumnos del principal establecimiento formador de profesores secundarios. Jóvenes profesores ex-miembros de la UECP, impulsaron y dirigieron la Asociación y parecen haber reeditado en ella el sentido estrechamente gremialista y apolítico que tenía la UECP.

La Asociación de Profesores de Estado no logró superar en representatividad a la SONAP y al FEDECH. Pero contribuyó a crear cierto ambiente favorable a la idea de crear un Colegio de Profesores.

La fundación del Colegio de Profesores se proyectó y estuvo cerca de materializarse en los últimos años de la década del 60. La democracia cristiana y los partidos de derecha, con mayoría en el Parlamento, tramitaron proyectos de ley en este sentido.

Se trataba de crear una entidad corporativo-gremial que agrupara obligatoriamente a los profesores de Estado, esto es, a los profesores de educación media titulados en las Universidades, defendiera sus derechos y prerrogativas, velase por la ética profesional y cumpliera diversas funciones propias de las demás órdenes profesionales de tipo liberal como el Colegio de Abogados, el de Médicos, Ingenieros, etc.

La FEDECH, por una parte, y los parlamentarios de izquierda y radicales se opusieron vigorosamente. Pero, lo que en definitiva aplazó esta creación fue el giro de la D.C., que, cerca de 1970, desechó la idea de establecer un Colegio. Por el contrario, la D.C. prefirió reforzar el sindicalismo y luego contribuyó también a la fundación y a la legalización del SUTE.

Cualquiera sea la representatividad real de las organizaciones sindicales y de su estructura coordinadora, la FEDECH, por un lado, y de las organizaciones no sindicales y de los sectores conscientemente anti-sindicales, por otro, las entidades agrupadas en la FEDECH aparecieron como mayoritarias y poderosas, por tanto, voceras legítimas del profesorado nacional.

En la práctica, las organizaciones sindicales lograban -no sin dificultad- movilizar a la gran mayoría del magisterio en los momentos de disputa con los Gobiernos. Tuvieron, por lo mismo, un poder de negociación relativamente fuerte, con el que lograron numerosas conquistas. Entre otras, se obtuvo el derecho de los docentes a participar como cuerpo en la fijación de las políticas educacionales, el cual fue ejercido activamente por las entidades gremiales. A ellas se reconoció, primero de hecho y más tarde de

derecho, la condición de interlocutoras ante el Estado y se les invitó a formar parte de ciertas estructuras oficiales de participación. Es el caso de la representación de las organizaciones magisteriales en el Consejo Nacional de Educación, obtenida en 1953; en el Consejo Administrativo de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, a partir de 1964; y en el Consejo Directivo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, desde 1967, además de la participación en múltiples comisiones transitorias o de ser consultadas por el Parlamento en numerosas ocasiones (9).

Gremio docente y movimiento sindical

El movimiento general de los trabajadores alcanza en el período un amplio e importante desarrollo, aunque las organizaciones sindicales legalizadas sólo encuadraran a una fracción de la fuerza de trabajo, fracción cuyo volumen osciló en el tiempo, en períodos de avance y unificación y períodos de retroceso y dispersión.

A pesar de sus debilidades, el movimiento sindical de los trabajadores -y su expresión política- es una fuerza de significación en el esquema social vigente en el período. A diferencia de etapas anteriores, el movimiento laboral tiende a integrarse en la fórmula social que fundamenta el llamado "Estado de compromiso". En los hechos, deja de buscar una ruptura de la formación social capitalista y más bien busca una inserción más favorable en el ordenamiento social imperante, el cual, por su parte, no apunta a excluir a la clase trabajadora sino a incorporarla -en condiciones obviamente subordinadas- en el proyecto de desarrollo.

La Unión de Profesores de Chile surge, en 1936, como manifestación de un desplazamiento en las fuerzas sociales, consistente en un intento de la burguesía industrial por diferenciarse y oponerse a los sectores mercantil-financieros y agrarios tradicionales. Para ello busca un compromiso con la clase obrera por mediación de las capas medias. Se persigue con esto, la cimentación del proyecto de industrialización sustitutiva apoyado en el desenvolvimiento del mercado interno. La expresión política de este reacomodo es el Frente Popular, que, como se ha dicho, tiene también fundamentos en el nivel internacional.

No es extraño que un gremio que expresaba a un sector avanzado de las capas medias asalariadas, junto con unificarse internamente, se convirtiera en parte importante del proceso de unidad sindical y, por ende, en fundador e integrante de la Confederación

de Trabajadores de Chile, nacida en 1936.

Sin embargo, la adscripción de la Unión de Profesores a la nueva central sindical no significó una participación unánime, permanente y fácil del conjunto del magisterio en el movimiento de los trabajadores. En verdad, los sectores moderados de aquél, que se fueron desgajando de la UPCH o que no se incorporaron a ella, no se ligaron a la organización general de clase. Concretamente, las organizaciones del profesorado de enseñanza media, fundadas a comienzos de la década del 40, o la vieja SONAP, no llegaron a formar parte de la CTCH.

Tampoco la Federación de Educadores alcanzó a integrarse a la CTCH, entre 1944 y 1946. A partir de ese año, la crisis y división que experimentó el movimiento laboral dificultó que la FEDECH llegara a incorporarse. En efecto, la central sindical se escindió profundamente entre un sector de orientación socialista y otro de inspiración comunista. La propia Unión de Profesores experimentó las consecuencias de esta división. Hasta la IX Convención, de 1951, estuvo semi-paralizada y semi-fraccionada, como lo estaba el movimiento obrero.

En esas condiciones y siendo inconducente la incorporación a alguna de las centrales obreras rivales, la alternativa para la FEDECH fue su ligazón con el movimiento de los empleados públicos y particulares (11), dando origen a la Junta Nacional de Empleados de Chile, JUNECH. La Federación de Educadores fue parte fundadora y pivote de esta estructura unitaria. La clase media asalariada ocupa el espacio vacío que deja el debilitado movimiento obrero y asume la representación del conjunto de la clase trabajadora, severamente afectada por la ruptura del bloque social establecido en 1936-39 y castigado por un fuerte proceso inflacionista.

Con las características propias de un movimiento de las capas medias, menos masivo, menos politizado y a la vez "más respetable" e inédito, se libran las luchas de sectores como los bancarios, los empleados de los servicios de utilidad pública, los semi-fiscales, etc. Entre ellas, se darán las primeras acciones huelguísticas del magisterio desde la primera parte de los años 30. Junto con sumar su aporte a las expresiones protestatarias de los diversos gremios de empleados, el profesorado participa, a través de la FEDECH, en los sucesivos esfuerzos unitarios que, a partir de la JUNECH, llevan hasta la fundación de la Central Unica de Trabajadores, CUT, en Febrero de 1953 (12).

Retomando una antigua tradición, la Federación de Educadores se afilia a la nueva Central y también lo harán directamente más

tarde, algunos de sus gremios integrantes (13). Allí permanecerá formalmente hasta su conversión en Sindicato Unico de los Trabajadores de la Educación.

Sin embargo, la vinculación de la FEDECH a la CUT no significa adhesión del conjunto del profesorado a la Central. Ni implica una relación fácil entre ambas estructuras dirigentes. Podría decirse que sólo los sectores más avanzados del magisterio se sentían realmente parte del movimiento general de clase. Por otra parte, en el nivel de direcciones hubo situaciones de conflicto. A menudo, la FEDECH aparecía impulsando sus reivindicaciones, con su propia dinámica, al margen de los intentos de la CUT de amarrar y generalizar demandas; visto desde el ángulo de la CUT, probablemente el movimiento docente parecía poco disciplinado y poco solidario, con una tendencia autosuficiente; visto desde la óptica de una parte numerosa del profesorado, la CUT probablemente parecía una superestructura politizada y nada comprensiva de las peculiaridades del gremio docente. En diversas oportunidades, en sus movimientos reivindicativos, el magisterio buscaba solidaridad popular al margen de la CUT, acudiendo directamente a los sindicatos de base, afiliados o no a la CUT, y a otras expresiones del movimiento popular, por parecerle poco suficiente el apoyo verbal proporcionado por la dirección de la CUT (14).

Una vinculación más fácil con otros sindicatos se encuentra en la pertenencia de la FEDECH al Comando Unico de Empleados Civiles del Estado y más tarde al Comando de Trabajadores del Estado. En efecto, en 1944, la FEDECH integró al Comando de Empleados Civiles, que fue presidido conjuntamente por Alejandro Ríos Valdivia, Secretario General de la Federación y por Clotario Blest, Presidente de la Agrupación Nacional de Empleados Fiscales, ANEF (15). Después de algunas experiencias comunes de lucha, el Comando se disolvió. Más tarde, en 1955, se conformó el Comando de Trabajadores del Estado, como estructura integrante de la CUT, al cual obviamente se incorporó la FEDECH (16). La relación de la FEDECH con estas estructuras orgánicas fue más fluida, en cuanto los participantes tenían en común la extracción social media de sus afiliados, el ser importantes federaciones y asociaciones de alcance nacional y, sobre todo, su común dependencia del "patrón Estado".

La participación de las entidades gremiales del magisterio en el movimiento sindical general, se veía complicada aún más con la incidencia de las rivalidades político-partidistas. Como se detallará más adelante, en términos gruesos, en las organizaciones docentes tuvieron mayoritaria influencia los radicales, en tanto que comunistas y socialistas eran minoría. En la Central Unica, en cambio, éstos eran mayoría y las radicales minoría e

incluso, en algún momento, se alejaron de la dirección nacional de la CUT. Igualmente, los demócrata-cristianos alcanzarán alguna presencia en la FEDECH y en sus ramas afiliadas, a la vez que estarán ausentes o mantendrán una actitud crítica hacia la CUT.

Las vinculaciones internacionales del gremio docente en el período 1936-1970 fueron también complejas. Siempre hubo unanimidad en las organizaciones chilenas respecto a las relaciones con los gremios latinoamericanos. La Unión de Profesores y la Sociedad Nacional de Profesores patrocinaron, en Diciembre de 1943, el IV Congreso Americano de Maestros, celebrado en Santiago. Allí se funda la Confederación Americana de Maestros, la que más tarde será sucedida por la Confederación de Educadores de América, hasta hoy subsistente. La FEDECH se afilió a ambas. Los maestros chilenos fueron parte importante de estas organizaciones continentales, por la solidez de los sindicatos de este país, por el prestigio de su sistema educacional y por las condiciones democráticas que entonces prevalecían en Chile.

La incorporación del gremio docente chileno a las centrales mundiales de educadores constituyó un problema, a partir de la situación de guerra fría y de la escisión del movimiento internacional de los trabajadores. Cabían varias opciones al respecto: i) la afiliación a la WOCTP, o CMOPE, Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza, prevaleciente en el mundo occidental y de tendencia demócrata anticomunista; ii) la afiliación a la FISE, Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza, entidad prevaleciente en los países del campo socialista y en algunos de Occidente; o iii) la no alineación en ninguna de las organizaciones mundiales, aunque con "relaciones fraternales" con ambas.

Esas opciones fueron permanentemente discutidas en las convenciones de las ramas y en los consejos directivos de las instituciones de la FEDECH, a partir de comienzos de los años 50. Hubo persistentes esfuerzos de acordar la incorporación a la FISE o a la CMOPE. La fórmula consensual que terminó por imponerse fue la de relaciones fraternales de la FEDECH con ambas centrales, sin afiliación formal a ninguna. En la práctica, las relaciones fueron más estrechas con la FISE y, en algún momento, entidades como SONAP se afiliaron directamente a la FISE (17).

Obviamente, las posiciones partidistas incidieron fuertemente en las decisiones sobre relaciones internacionales. Los comunistas defendían la afiliación a FISE. Los socialistas optaban por la no alineación. Los radicales y los demócratas cristianos oscilaban entre la independencia y las mejores relaciones con CMOPE. No obstante, dirigentes sindicales de todas las tendencias participaron en las jiras al extranjero respondiendo a invi-

taciones de las entidades internacionales para participar en Congresos, Seminarios, "stages", etc.

Quizás, en mayor grado que la pertenencia a la CUT, el problema de la afiliación internacional de la FEDECH poco interesaba a la masa del magisterio, la cual aparentemente permanecía ajena a estas opciones. Sólo se sentían realmente representados en las organizaciones mundiales aquellos grupos de maestros de más avanzada conciencia sindical y política.

Gremio docente y partidos políticos

En principio, las diversas instituciones del magisterio se definen como gremiales y en tal condición, se abstienen o prescinden de la adscripción religiosa y de la política partidista (18). Quizás como lejano eco de las posiciones apartidistas de la Asociación General de Profesores de los años 20, como fruto de la experiencia negativa de la polarización política del período 1931-1935, o como reacción a las rencillas de los años 40, había cierta demanda de la base del magisterio para que sus organizaciones priorizaran los aspectos sindicales, que unificaba, y dejaran de lado la manipulación partidista, que los dividía.

Sin embargo, los partidos políticos existían y rivalizaban en el contexto nacional y también actuaban y se expresaban veladamente en el interior de las organizaciones del profesorado, así como jugaban o intentaban hacerlo en la administración educacional.

Por otra parte, en el contexto del "Estado de compromiso", la actividad sindical, como la actividad educativa, tenían inevitables implicaciones políticas -aunque no necesariamente partidistas. De allí que el discurso de las organizaciones magisteriales sobre la vida política haya sido complejo.

Podría decirse que se rechaza formalmente la ingerencia partidista en el interior del gremio, pero a veces dirigentes que son militantes políticos actúan interesada y sectariamente en nombre de la independencia sindical (19). Se afirma el carácter sindical de las organizaciones pero a la vez, se sostienen oficialmente opciones políticas básicas, como las definiciones democráticas, la defensa del Estado Docente y las posiciones frente a los problemas del desarrollo, como se verá en el capítulo siguiente.

Todavía más, las organizaciones defienden el derecho -y casi podría decirse, el deber- de los educadores a mantener posiciones político-partidistas fuera de los muros de la escuela, y la obli-

gación de contribuir, dentro de las aulas, a la formación cívico-social de sus alumnos. Así, en 1944, la FEDECH fijó sus puntos de vista al respecto:

- 1°. Las instituciones gremiales del magisterio no toman, como tales, beligerancia en la lucha político-partidista, pero a sus miembros les asiste el derecho de actuar en la vida política de acuerdo con sus propias convicciones, asumiendo la responsabilidad del cumplimiento de un deber cívico que para un maestro debe ser considerado como el más fundamental;
- 2°. La prescindencia de las instituciones gremiales del profesorado en la política partidista no significa que ellas adopten una posición de neutralidad en la lucha política del momento presente, pues tienen la obligación de defender, en forma activa, el régimen democrático;
- 3°. Los maestros no se dedican en sus clase ni fuera de ellas, a perturbar la conciencia de los niños, ni a envenenar sus almas con doctrinas de odio, pero tampoco adoptan frente a sus alumnos el papel de recitadores pasivos, porque tienen la obligación moral de despertar en ellos inquietudes espirituales y de crear desde la escuela, una conciencia clara de los problemas políticos, económicos y sociales que constituyen la fisonomía de Chile y del mundo;
- 4°. Los maestros, en su acción política, no reconocen más tutores que sus propias conciencias, que les indican el deber de luchar por los ideales que han abrazado, no para servir bastardas ambiciones, sino para realizar a través de ellos la felicidad de la Patria. Por ningún motivo aceptan que se alcen ante ellos, en calidad de rectores o de censores de su conducta, políticos que en su agitada y larga vida han creado, usado o contribuido a propagar todos los vicios de que adolecen nuestras luchas cívicas ..." (20).

Por su parte, el Congreso Nacional de Educación Secundaria declaraba en 1946:

"Considerando:

- 1°. Que la Constitución Política asegura a todos los ciudadanos el libre ejercicio de sus derechos políticos y sociales;
- 2°. Que la función docente implica una actividad al servicio de la democracia,

Acuerda:

- 1°. Que el maestro como elemento formador de una mentalidad democrática en las generaciones jóvenes, tiene no sólo el derecho sino el deber incorporarse a la lucha que nuestro pueblo sostiene en favor de la consolidación y perfeccionamiento del régimen democrático en sus aspectos social, político, económico y cultural.
- 2°. Reiterar la necesidad de que la legislación en vigencia no coarte en modo alguno los deberes y los derechos políticos del Magisterio" (21).

Más tarde, la IX Convención de la Unión de Profesores acordaba en 1951:

- A. Mantener en forma inflexible los principios fundamentales de la Unión de Profesores y que dicen relación con la libertad ideológica y estabilidad de los maestros en sus cargos.
- B. Luchar por la independencia de nuestra organización sindical, a fin de evitar la intromisión oficial en sus destinos.
- C. Organizar un movimiento gremial que permita derogar la Ley de Defensa de la Democracia.
- D. Luchar por la reincorporación de los maestros exonerados y la rehabilitación en sus derechos cívicos a todos los profesores que les fueron cancelados". (22).

Aunque sólo una parte del magisterio participaba activamente en los partidos -una parte quizás no tan minoritaria como en otros gremios- por su formación cultural y profesional, por su rol como educadores, su cercanía a los problemas doctrinarios y por razones históricas que se han señalado en capítulos anterior-

res, el conjunto del profesorado parecía estar más cerca de las definiciones políticas que otros funcionarios, otros profesionales u otros trabajadores (23).

Por otro lado, en el nivel de los afiliados más activos de los gremios docentes y en el nivel de sus dirigentes, el grado de politización era alto, lo que hacía aparecer al grueso del magisterio comprometido en las organizaciones partidarias.

A continuación -y a base de la experiencia del autor como participante de las organizaciones- se tratará de señalar la influencia de las diversas corrientes, el modo como se insertan en el sindicalismo docente y algunas de sus posiciones más permanentes y significativas.

El Partido Radical, como es natural, es el grupo más sólido y ampliamente asentado entre los profesores, lo que podría explicarse por: a) su influencia en el aparato del Estado en general y en la administración educacional en particular; b) por su condición de partido centrista, intérprete del esfuerzo por ligar la burguesía industrial y burocrática con las capas medias. Era un partido con conductas ambiguas y cambiantes, cuya indefinición ideológica y laxitud organizativa lo hacía atractivo a las capas medias. Integrado por diversos sectores de clase y grupos, era capaz de desdoblarse en varios niveles y de aplicar estrategias a veces encontradas.

El P.R. estuvo formalmente en el poder entre 1938 y 1952 y compartió responsabilidades gubernamentales entre 1958 y 1964. No obstante, en los restantes lapsos se mantuvo firmemente asentado en la burocracia educacional. Para muchos profesores, el ingreso al PR era la vía más segura para ingresar a al enseñanza pública, para hacer carrera en los servicios educacionales y para conseguir facilidades en el orden previsional, municipal, etc. El clientelismo parece una de las características centrales de este partido.

Por otra parte, ya desde 1944, el PR es mayoritario en las directivas gremiales. Radicales fueron todos los presidentes de la FEDECH y la mayoría de los presidentes de la UPCH y la mayoría de los presidentes de las ramas afiliadas. Los dirigentes magisteriales de militancia radical, en el período, se ven cogidos entre dos polos; uno, la presión de las bases del gremio por sus demandas salariales y profesionales crecientemente apremiantes; y los límites estructurales del modelo de desarrollo, que dificultaba las posibilidades de redistribución del excedente por la vía del presupuesto estatal, lo que se expresaba en la resistencia de los gobiernos a ceder a dichas demandas.

Podría señalarse la forma notable como los dirigentes radicales supieron jugar con esta situación. Respondían, al principio tardía y renuente, a los requerimientos de la masa del profesorado, pero terminaban por encabezar la lucha por las demandas. A la vez, en los hechos cuidaban que las reivindicaciones no pudiesen en juego la estabilidad del sistema y se empleaban a fondo para obtener concesiones de las autoridades políticas. Estas concesiones, ayudaban a lograr apoyo político y electoral al PR. y, por otra parte, favorecían la permanencia de los radicales como dirigentes del gremio. Más adelante se verá como el magisterio va de "campaña" en "campaña", obteniendo siempre una parte limitada de sus peticiones, gracias a su movilización combativa, pero también gracias al papel mediador de los radicales, a las dos caras de este partido: a su expresión gremial y a su expresión político-administrativa.

El papel mediador de los dirigentes gremiales radicales fue fácil entre los años 1938 y 1949, pero en los años siguientes fue dificultándose progresivamente, como lo demostrará el examen que se hará de los larguísimos y ásperos conflictos salariales desde 1950 en adelante.

El debilitamiento de la influencia del PR en las organizaciones docentes, a fines del período en estudio, quizás tenga que ver con el agotamiento del modelo de desarrollo y de sus posibilidades de articulación de presiones, por una parte, y con la irrupción de una tendencia rival -la democracia cristiana- que le disputará la clientela y terminará desalojándolo de las posiciones principales en el Ministerio de Educación y disputándole influencia en las organizaciones gremiales.

La Democracia Cristiana es otro partido que puede caracterizarse como centrista que también intentaría expresar la alianza burguesía empresarial-capas medias, aunque con diferencias en los grupos específicos que articula y en la amplitud de los grupos populares que quiere cooptar. También tiene diferencias en el orden ideológico: cristianismo social frente a laicismo socialdemócrata.

La DC empieza a crecer sostenidamente desde comienzos de los años 50. Pero inicialmente su presencia en el gremio organizado es débil, aunque no en la masa de profesores no organizados. Al parecer, por razones ideológicas, se desarrolló más fácilmente entre el profesorado de educación particular y entre el profesorado de los liceos estatales que entre los maestros primarios estatales. Después de intentar opciones organizativas paralelas al esquema FEDECH, la DC terminó por buscar inserción e influencia en las organizaciones sindicales docentes.

La DC fue menos heterogénea y contradictoria que el PR. Unificaba a sus adherentes una concepción ideológica definida y bien socializada. Su creciente influencia en la Iglesia y en su aparato educacional, primero, y en las universidades y en el Ministerio de Educación más tarde, probablemente fortaleció su significación en el gremio, hasta sobrepasar al PR hacia fines del período.

También la DC tuvo que jugar, en un lapso menor de tiempo, en condiciones más difíciles y con menos éxito, el papel de mediador que antes desempeñaba el PR, entre las demandas cada vez más radicalizadas de la base y las posibilidades de satisfacción cada vez más estrechas, en virtud de la crisis final del modelo de desarrollo orientado hacia el mercado interno.

El Partido Socialista incorporó a sus filas una proporción minoritaria pero importante del magisterio, especialmente de la educación primaria. Buena parte de la dirigencia y de los miembros de la ex-Asociación General de Profesores, aportaron al PS un importante capital ideológico y organizativo. En efecto, podría decirse que los veteranos de la AGP, junto con elementos intelectuales y profesionales formados en el movimiento estudiantil de los años 20, inyectaron al socialismo chileno los componentes libertarios, humanistas y latinoamericanistas que lo han distinguido. Por otra parte, numerosos dirigentes nacionales y parlamentarios del PS fueron profesores, en tanto que maestros eran columna vertebral de las direcciones medias y locales del PS a lo largo del país.

Los educadores socialistas también jugaron un rol como minoría participante en la conducción sindical del gremio. Siempre hubo dirigentes socialistas en las organizaciones de las ramas, en la FEDECH y en estructuras informales como el "comando provincial de Santiago", o "comando movilizador", al que se aludirá más adelante. Igualmente proporcionaron cuadros de importancia al movimiento sindical de los trabajadores (24).

En los primeros años de gobierno de Frente Popular, los socialistas ocuparon algunas posiciones secundarias en la administración educacional, dominada entonces por los radicales. Al mismo tiempo, rivalizaban con radicales y comunistas por la dirección de la UPCH. Es posible que en esa época hayan quedado expuestos en algún grado a los procesos de burocratización que experimentó el PS en su conjunto al participar en gobierno de coalición con partidos de la burguesía. Similares situaciones pudieron producirse cuando fracciones socialistas colaboraron, efímera y secundariamente, en el gobierno de González Videla -en que hubo los únicos Ministros de Educación de militancia socialista, Armando Mallet y Eleodoro Domínguez- y en el gobierno de Car

los Ibáñez -en que el PSP tuvo influencia en la Dirección de Educación Profesional y en la Superintendencia.

Pero en el resto del período en estudio, en su mayor lapso, los socialistas fueron oposición al gobierno educacional y oposición a la conducción sindical de los radicales. Desde mediados de los años 50, superadas las experiencias de "colaboración de clases" y en la medida en que el PS va radicalizando su ideología y su conducta política, los profesores socialistas van enfrentándose más acremente con radicales y demócrata-cristianos en el interior de las organizaciones docentes; al mismo tiempo, hablan en éstas un lenguaje más abiertamente político y van paulatinamente construyendo una posición educacional que podría denominarse "clasista", sobre todo a partir del conocimiento y difusión de la experiencia educativa cubana (25).

Podría decirse que, en la segunda mitad de los años 60, los socialistas expresan, en el interior del gremio, las posiciones de izquierda más extrema. En esa medida, fueron avanzando en representatividad y organización.

Las relaciones entre socialistas y comunistas en el gremio del profesorado fueron complicadas. En algunos momentos, los socialistas enfrentaron alianzas radical-comunistas (1939-41 y 1946-1947); en otro momento, una fracción socialista se alía con los radicales para combatir a los comunistas (1947-1952), en tanto que otra fracción tiende la mano al perseguido PC. En los años siguientes, la relación habitual será la alianza, pero una alianza en la que hay varias cuestiones que separan: i) las relaciones internacionales (oposición socialista a la política de bloques mundiales, apoyo del PS a la insurrección húngara y rechazo a la intervención soviética en Checoslovaquia, adscripción de FEDECH a la FISE); ii) el carácter de las alianzas de los partidos obreros (el PS sostenía la "línea de frente de trabajadores", que implicaba independencia y no vinculación con partidos de la burguesía); y iii) estrategias de lucha (el PS impulsaba estrategias ofensivas, bajo la fórmula "avanzar sin transar"), etc.

El Partido Comunista también tuvo permanente presencia en las organizaciones sindicales del magisterio; también como el PS fue minoría. Pero la disciplina y persistencia de sus cuadros parecía aumentar su real alcance. Por otra parte, puede suponerse limitado por la estricta sujeción de sus militantes a una línea general de partido y por una fuerte inversión de energías en actividades ajenas al quehacer más propiamente sindical y educacional. Muchos de los más destacados cuadros de dirección política del PC provenían del magisterio y fueron extraídos de éste para desempeñarse en otras esferas (26).

La base principal del PC estaba en el magisterio primario, en donde su columna vertebral estaba formada por ex-miembros de la Federación de Maestros. Sólo en los últimos años del período, el PC alcanzó un mayor desarrollo en la SONAP, en tanto que fue siempre minoría reducida en la enseñanza profesional y en la normal.

El PC careció de las ventajas y de los peligros de una inserción en la maquinaria del Ministerio de Educación. Sólo hubo jefes de servicio comunistas en el breve período de su participación en el gobierno de González Videla. Pero podría decirse que su accionar político tuvo un doble respaldo material y político: el apoyo de un partido orgánicamente poderoso y las vinculaciones internacionales con los sindicatos de la FISE, incluidas las organizaciones oficiales de los países socialistas.

Por lo general, el PC mantuvo una actitud crítica o de oposición a los sucesivos gobiernos del período. Las excepciones corresponden a los primeros momentos del período de Frente Popular y al de su participación en el régimen de González Videla. Vivió, además, el largo período de su exclusión en virtud de la llamada Ley de Defensa de la Democracia, que lo ilegalizó como partido, aunque en realidad no impidió su existencia y su accionar (1948-1957).

Sin embargo, durante la etapa que se estudia en este capítulo, la estrategia del PC no consistió, al parecer, en cuestionar en la práctica el esquema imperante sino en insertarse en él en términos críticos, sumando fuerzas mediante una amplia política de alianzas para enfrentar la llamada penetración imperialista, para perfeccionar la democracia en un sentido social y para obtener mejores relaciones de Chile con el campo socialista. Los objetivos revolucionarios que en principio propugnaba el PC se habrían entendido como condicionados al cumplimiento previo de una sumatoria de fuerzas favorables.

En consecuencia, el proyecto educativo y sindical del PC no habría tenido el carácter alternativo y rupturista que tuvo en el período 1931-1935. La conducta política de los comunistas contribuyó a facilitar los consensos construídos en el gremio en torno a la política educacional y a las luchas sindicales. Esto también explica que, durante parte importante del período, haya preferido alianzas con el PR en vez del PS y que, cuando se entendía con el PS intentara ampliar la alianza hacia las fuerzas centristas.

Gremio docente y Estado

Dado el carácter del régimen político imperante y la definición del propio movimiento gremial del magisterio, la tónica general de la relación entre éste y el Estado parece ser de integración. Esto es, aunque el movimiento del magisterio se mueve en el plano de la sociedad civil, no está enfrentado al aparato estatal ni es contestatario de éste (27). Lo anterior ocurre a pesar de la condición de trabajadores asalariados que tenían los docentes y la condición "patronal" del Estado respecto a aquellos, lo que se tradujo en frecuentes conflictos laborales.

Por el contrario, la existencia y desarrollo del movimiento magisterial es permitida por el Estado y reconocida de hecho, aún cuando no lo fuera de derecho (28). Más aún, podría entenderse a las capas medias asalariadas, de las cuales el profesorado era parte importantísima, como componentes indispensables del juego de alianzas que hizo posible la permanencia del Estado de compromiso. La presencia de segmentos de las capas medias en el movimiento sindical general, parecía contribuir a que la clase obrera no se levantara en actitud cuestionante frente al proyecto de desarrollo capitalista nacional ni frente al Estado correspondiente. Las capas medias y, especialmente sectores como el magisterio organizado, ayudaron a integrar el proletariado industrial al esquema imperante.

El sector docente estatal estaba materialmente interesado en la consolidación del Estado de compromiso, en el fortalecimiento de su papel interventor en la economía y en su estrategia redistributiva. No podía haber, pues, oposición entre movimiento magisterial y Estado. Aquél era parte de la base social de sustentación de éste. El fortalecimiento del papel del Estado en la economía, en los servicios sociales y la educación, era visto como condición del desarrollo del sector docente.

Esta confluencia de intereses no excluía, sin embargo, el conflicto. No hubo una relación fácil y unilineal entre magisterio y Estado. El Estado democrático necesitaba al sector docente y a su movimiento gremial. Pero la existencia y funcionalidad social de éste suponía un costo: la expansión y mejoramiento del sistema educativo, un tratamiento salarial adecuado y una participación mínima de las organizaciones de educadores en la definición de las políticas educacionales y laborales. Pero la implementación de estas premisas tenía un límite: la capacidad del modelo de desarrollo para allegar y asignar recursos que las financiaran, sin poner en peligro la naturaleza estructural del modelo, como se verá en el próximo capítulo.

El movimiento del magisterio se movía dentro de parámetros que no afectarían la subsistencia del proyecto de desarrollo. Pero se empeñaba en extraer de éste el máximo posible de condiciones para el fortalecimiento del sector social que representaba. En este empeño, a menudo bordeaba el límite y llegaba a situaciones conflictivas y difíciles de resolver. Esto fue particularmente visible en los momentos de crisis del modelo de desarrollo, como ocurrió a fines de la década del 60.

Como se ha demostrado en el capítulo anterior, las organizaciones del magisterio se declaran partidarias de la institucionalidad democrática, aunque propugnan su ampliación hacia los niveles social y económico. Apoyan el fortalecimiento del proyecto industrializador y el desarrollo de una economía autónoma, viéndolo en el intervencionismo estatal socializante una condición necesaria. Demandan una creciente participación de los trabajadores en general y del magisterio en particular. En los hechos, sin embargo, no apuntan a la sustitución revolucionaria del capitalismo dependiente, aunque hacia fines del período vayan desarrollándose en su seno tendencias partidarias de esa sustitución.

La contrapartida es que el Estado, paulatinamente va ampliando el sistema educativo en el que se inserta y se justifica el sector docente; va invirtiendo crecientes porciones del excedente en su desarrollo, la mayor parte del cual se dirige a remunerar al personal de educación; va consolidando la condición funcional de los docentes, con crecientes derechos; va abriendo mecanismos de expresión y de representación de intereses e, incluso, de coparticipación de las organizaciones magisteriales, etc. Todo ello, ni graciosa ni automáticamente, sino como fruto de largas negociaciones en las que el magisterio debió ponerse fuertemente en juego su capacidad de presión.

Es sugestivo el hecho, ya indicado, de que la dirección del movimiento gremial del magisterio haya estado por largo tiempo en manos de un grupo que se identificaba no sólo con el carácter del Estado sino con la filiación política de la mayoría de los gobiernos del período. Al mismo tiempo, se producen, desde 1950, largas desafiadas y castigadas movilizaciones huelguísticas del profesorado.

En suma, podría hablarse de una "integración conflictiva" para referirse a las relaciones entre los gremios magisteriales, el esquema socio-político y el aparato del Estado de compromiso (29).

N O T A S

- (1) En un homenaje rendido a Alejandro Ríos Valdivia, el Presidente de SONAP, Fidel Iturra, describía así la evolución de esa entidad: "... Pasa el tiempo y la Sociedad centra su acción en los asuntos de la Educación Media; sus componentes son, en su mayoría, profesores de la Educación Secundaria; celosos de sus prerrogativas, se ñores de su ciencia especializada; un tanto aislados en sus establecimientos, en sus asignaturas y en su autoperfección; un sí es no es escépticos y difíciles de movilizar para fines auténticamente gremiales. La Sociedad refleja, de modo inevitable, estas características y parece ser, en el hecho -como lo repiten algunos colegas con evidente exageración- una casa de la calle Moneda, un Directorio de hombres sesudos y graves, que se reúnen de tarde en tarde entre cuatro paredes y acuerdan congratular a los Ministros o a los Directores Generales y, además, una nota necrológica en los diarios".

"Sea como sea, a partir de las tres presidencias consecutivas de Alejandro Ríos, la Sociedad Nacional de Pro

fesores experimenta un cambio notable y una significación insospechada. Al independizarse de las influencias oficiales, adquiere sustantividad, personería gremial; se pone cordialmente al servicio del profesorado; aborda con decisión los más urgentes problemas educacionales; actúa en conjunto con las demás instituciones de maestros; sale a los diarios, a la calle; se moderniza, se democratiza, en una palabra. La inspiración, la valentía de Ríos y la comprensión de los que le acompañan dan nuevo vigor a nuestra Sociedad y la empujan resueltamente por el camino de su definida evolución".

"Boletín de la Sociedad Nacional de Profesores", N° 4, Santiago, Noviembre de 1945; p. 2.

En la misma fuente, una nota del Directorio de la SONAP incluía el siguiente párrafo: "Pero el carácter esencial de la Sociedad es el de ser una organización de lucha por el mejoramiento de las condiciones de todo orden del gremio, como lo atestigua su participación en toda campaña de mejoramiento económico y en toda actividad que diga relación con la función educacional" (p. 35).

- (2) Henríquez E., Oscar: "La Educación Primaria en Chile", Valparaíso, 1945; pp. 72-73.
- (3) "Magisterio Valdiviano", N° 2; Valdivia, 24 de Julio de 1954; p. 1.
- (4) La FEDECH se componía de los siguientes organismos: el Congreso Nacional, convocado por acuerdo del Consejo Directivo Nacional; Conferencias o Concentraciones Nacionales, con carácter consultivo, integradas por delegados de los Consejos Provinciales y Comités Locales; Concentraciones Zonales; Consejos Provinciales y Comités Locales, en aquellas provincias o departamentos donde existieron por lo menos dos de las instituciones afiliadas; el Consejo Directivo Nacional, formado por representantes de los directorios de las asociaciones miembros. "Magisterio ..."; op. cit.; pp. 1 - 2.

Según Fidel Iturra, la FEDECH era una "organización federativa que no anula ni debilita a las instituciones que la integran ..." "Boletín ...", op. cit.; pp. 23-24. En la misma fuente, Iturra expresaba que "en conformidad al N° 1 de las bases que sirvieron de pauta de confederación, las instituciones mantie-

nen su autonomía, entienden de sus específicos problemas, dilucidándolos y resolviéndolos de acuerdo con recursos y procedimientos propios, o bien planteándolos en el seno de la FEDECH y, en todo caso, colaborando con las soluciones y directivas de la Central". (p. 8).

- (5) Las únicas variaciones fueron la salida de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, a fines de la década del 50 y la incorporación de representantes del personal administrativo de los establecimientos secundarios y del personal del Ministerio de Educación.
- (6) El Consejo Directivo Nacional de la FEDECH estaba formado por 6 representantes de la UPCH, 5 de la SONAP, 3 de la ASEIM, 2 de la Sociedad de Escuelas Normales, 2 de ASTECO, 1 de la Sociedad de Profesores de Escuelas de Adultos, 1 de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria y 1 de los jubilados. Como se ve, frente a los 5 representantes de los maestros primarios se contaban, por lo menos 10 de las entidades de la enseñanza media.
- (7) En 1951, SONAP tiene 1900 socios ("Boletín ...", N° 8, pp. 6-7). El número de profesores de enseñanza secundaria es, en esos años, aproximadamente de 2.800 personas.
- (8) El autor tuvo activa participación en las organizaciones magisteriales entre 1955 y 1973.
- (9) Habría que estudiar a la profesión docente como vehículo masivo y temprano, conducente a mayores niveles de igualdad y liberación femenina. Igualmente, al sindicalismo docente como un espacio importante de educación social y política de la mujer en Chile.
- (10) La inserción del SUTE en las estructuras de gobierno de la educación, a partir de Noviembre de 1970, la influencia alcanzada por sus dirigentes en las esferas oficiales y el reconocimiento legal del Sindicato Unico, elevaron a un mayor nivel la participación de las organizaciones magisteriales en la determinación de los rumbos de la educación y le permitieron obtener importantes mejoramientos económicos y sociales, sin necesidad de conflicto.

Mientras el gobierno de la Unidad Popular consideró al SUTE como el representante apropiado y legítimo del profesorado y demás funcionarios de la educación, el régimen militar que le sucede no sólo desconoció su representatividad sino que recogió el discurso anti-sindical, disolvió al SUTE y a las entidades de ramas que aún subsistían. En 1974 estableció un Colegio de Profesores de afiliación obligatoria y designó a sus dirigentes. El Colegio subsistió como tal hasta 1981. La política neo-liberal dominante, reputó a los Colegios como monopolios y los redujo a la condición de meras asociaciones gremiales.

- (11) En Octubre de 1944, el profesorado de Santiago inició una campaña económica coincidiendo con el resto de los funcionarios públicos. Este hecho facilitó la formación de un Comando Unico de los Empleados Civiles del Estado, co-presidido por Alejandro Ríos Valdivia, Secretario General de FEDECH y diputado radical, y el Presidente de la Agrupación Nacional de Empleados Fiscales, Clotario Blest Riffo.

El Comando Unico se organizó para luchar por: i) gratificación de auxilio por 1944; ii) reajustes de sueldos; iii) despacho de la ley de Estatuto Administrativo, que hacía compatible la pensión de jubilación y el desahucio; iv) reforma de la Caja Nacional de Empleados Públicos; v) baja efectiva de las subsistencias y fomento de la producción nacional. "Boletín Informativo del Profesorado de Chile", N° 1, Santiago, Mayo de 1945; p. 2.

Sobre la fundación de la JUNECH y sus diversas acciones ver: Maximiliano Salinas, "Clotario Blest", Santiago, 1981; capítulo "La escalada amplia y unitaria 1939-1953"; Taller Nueva Historia, "Historia del Movimiento Obrero 1820-1970", Santiago, 1980; pp. 88-90; Manuel Barrera, "Desarrollo Económico y Sindicalismo en Chile 1938-1970", Santiago, 1979; pp. 17-18.

- (12) Sobre la fundación de la Central Unica de Trabajadores ver la misma bibliografía citada en (11); además: Jorge Barría: "Historia de la CUT", Santiago, 1972.
- (13) En el Consejo Directivo de la CUT fue elegido miembro el entonces Presidente de la UPCH, Ramón Núñez, socialista.

- (14) Ver en el capítulo IX, la sección dedicada a la huelga de 1968.
- (15) Ver nota (11).
- (16) El Comando de Trabajadores del Estado, fundado en 1955, estuvo formado por la Asociación de Obreros Fiscales, la Agrupación Nacional de Empleados Fiscales, la Asociación de Empleados Semifiscales; la Federación de Trabajadores de la Salud, la Federación Industrial Ferroviaria, con sus filiales Unión de Obreros, Federación Santiago Watt y Asociación de Empleados; Asociación Nacional de Empleados Municipales, Junta Nacional de Obreros Municipales, Comando Nacional de Jubilados y la FEDECH.
- (17) La IX Convención de la SONAP acordó: "...Fortalecer el movimiento mundial de los educadores, promoviendo la adhesión directa o fraternal con la FISE, tanto de las organizaciones nacionales o las sectoriales de cada país ... Ampliar las relaciones de SONAP con FISE mejorando el convenio existente y desarrollando un plan efectivo de acción. "Principales resoluciones de la 6a. Convención de la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP)", Santiago, Junio de 1967.
- (18) Ver Estatutos de la Federación de Educadores de Chile, "Magisterio Valdiviano", N° 2, Valdivia, Julio de 1954; Estatutos de la Sociedad Nacional de Profesores, "Boletín de la SONAP", N° 7, Santiago, Abril de 1951; estatutos de la Unión de Profesores de Chile.
- (19) El Consejo Directivo Nacional de UPCH, elegido en la VIII Convención, en 1949, y formado exclusivamente por radicales y la fracción "socialista de Chile", manifestaba que la Unión de Profesores era "una institución gremial realizadora de labores propias del gremio en beneficio de sus asociados", pero que "desgraciadamente, tras este período, la política asoma a sus puertas y la labor realizadora y efectiva se detiene y llevada por corrientes políticas opuestas, hicieron marcar el paso de las realizaciones...". Aludían con estas palabras al período en que dominaron en UPCH los comunistas, en alianza con los propios radicales. Se refieren luego a su propia ofensiva política para tomar el control del gremio, en los siguientes términos: "Afortunadamente los elementos no contaminados detienen bruscamente esta senda equivocada e imponen

en la VIII Convención rumbos nuevos que la transforman en institución realizadora en el aspecto educacional, gremial y económico de sus asociados ...". "Magisterio", N° 1; Santiago, Octubre de 1949.

- (20) "Boletín de la SONAP", N° 3, Santiago, Octubre de 1944; p. 22.
- (21) Sociedad Nacional de Profesores: "El Congreso Nacional de Educación Secundaria", Santiago, 1952; pp. 64-65.
- (22) "Educación Moderna", N° 3, Santiago, Junio de 1951; p. 41.
- (23) Un dato significativo es que la Constitución Política de 1925 declaraba a los cargos de Diputados y Senadores incompatibles con todo empleo público "a excepción de los empleos, funciones o comisiones de la enseñanza superior, secundaria y especial, con asiento en la ciudad en que tenga sus sesiones el Congreso" (Art. 29).
Con esta excepción se quiso reconocer el valor del aporte de muchos educadores a la función pública. Por lo mismo, en ambas Cámaras y en los Municipios hubo siempre una importante proporción de docentes.
- (24) Es el caso de Bernardo Ibáñez, Secretario General de la CTCH, Oscar Núñez, Secretario General de la CUT, el ya citado Ramón Núñez, dirigente nacional de la primera directiva de la CUT y Fidelma Allende y Livia Videla, también dirigentes nacionales de la CUT.
- (25) Ver Waldo Suárez y otros: "Aportes Socialistas a la Construcción de la Nueva Educación Chilena", Santiago, 1971.
- (26) Es el caso de dos Secretarios Generales del PC, Ricardo Fonseca y Luis Corvalán, de dirigentes nacionales como César Godoy Urrutia, Luis Guastavino y Gladys Marín y de líderes sindicales como Domiciano Soto.
- (27) Ver capítulo II, en las secciones sobre el pensamiento educacional de las organizaciones del profesorado.

- (28) El Estatuto Administrativo establecía que "Los empleados y obreros que presten sus servicios al Estado no podrán sindicarse ni pertenecer a sindicato alguno, ni formar brigadas, equipos o grupos funcionales de carácter esencialmente político ... Tampoco podrán declararse en huelga ..."

En consecuencia, las diversas organizaciones del magisterio adquirirían personería jurídica como asociaciones gremiales y mutuales, para los efectos de adquirir y administrar su patrimonio. Pero en la práctica se comportaban como organizaciones sindicales y los distintos gobiernos de la época reconocieron tácitamente esta condición al entablar negociaciones con aquellas. También se toleró la existencia de los grupos políticos organizados en el interior de los gremios. Por ejemplo, en las huelgas de 1950 y 1968, que se relatarán en el próximo capítulo, se podrá observar que los gobiernos correspondientes aceptan la participación del grupo de profesores del partido de gobierno en la negociación.

- (29) Son expresivos de esta relación los siguientes párrafos del "Boletín Informativo del Profesorado de Chile" (N° 1 y 2, Santiago, 1945):

"No luchamos ni lucharemos contra un Ejecutivo y un Congreso comprensivos, sino contra los que tienen ojos y no quieren ver, oídos y no desean oír: contra los egoístas y explotadores; contra los que no saben valorar las inversiones en el campo fértil y rendidor de la cultura ..."

"¡A la acción! Con ella ilustraremos a la opinión pública y la ganaremos; estimularemos al Parlamento de 'buena voluntad', o lo estigmatizaremos, con verdad y justicia, en el supuesto de que no sea fiel representante de los intereses máximos del país; respaldaremos la iniciativa del Ejecutivo, toda vez y siempre que él tenga alma, hechura y realizaciones propias de verdadero estadista y mentor ...".

CAPITULO II

LAS ORGANIZACIONES DEL MAGISTERIO Y LA EDUCACION

Recogiendo una tradición de las primeras instituciones del cuerpo docente, continuada más tarde por las organizaciones sindicales de las décadas del 20 y 30, sus continuadoras de los años 40 a 70 estuvieron permanentemente opinando y actuando frente a la realidad educacional de Chile.

En este capítulo examinaremos el carácter del compromiso de los gremios magisteriales con el cambio educativo en el período 1936-1970, el contenido de sus posturas y demandas ante los problemas del sistema escolar, y algunas de sus actuaciones concretas ante procesos y coyunturas del acontecer educacional del período.

Anticipamos que el pensamiento y la acción educacional de las organizaciones magisteriales se inscribe claramente en la corriente democrática y modernizadora que en esos años se convierte en predominante y, a la inversa, se opone a la tendencia de

conservación de la práctica educativa tradicional. Por otra parte, tuvo poca acogida en el seno del magisterio organizado la corriente de cambio radical que alcanzó fuerte influencia en la década del 20 y hasta 1935 (1).

A diferencia de los períodos anteriores y especialmente de la época del movimiento de reforma de la Asociación General de Profesores, el cambio educativo tiene ahora un rango secundario en las preocupaciones del gremio, estando en el primer rango las demandas salariales y administrativo-profesionales (2). También a diferencia del pasado, la participación de la masa del magisterio en la elaboración de las posiciones que apuntan al cambio educacional es más restringida. En verdad, las transformaciones educacionales son originadas y proyectadas en un circuito que tiene tras principales instancias: las directivas gremiales, los funcionarios directivos y técnicos del Ministerio de Educación y los grupos políticos activos en el seno del profesorado. Podría hablarse de una élite de educadores que promueve las reformas democráticas y modernizadoras desde posiciones en el gremio, el Ministerio y los partidos de centro y de izquierda, focos de influencia entre los cuales se mueven e intercambian los miembros de esta élite (3).

Por otra parte, es observable una relativa unidad y continuidad en el pensamiento educacional del gremio a través de más de tres décadas, sin perjuicio de algunas variaciones en el tiempo -aparición de nuevos temas, distintas intensidades, reacción ante problemas diferentes, etc.- y variaciones según las ramas educativas en que se insertan las diversas organizaciones.

En los siguientes apartados describiremos las líneas principales de la posición del gremio ante las cuestiones educacionales y en los párrafos finales del capítulo se examinará la conducta de las organizaciones ante varios momentos y problemas del proceso de cambio educacional en el período (4).

Los juicios críticos

Las posiciones sustentadas por las instituciones gremiales del profesorado derivan de una gran insatisfacción acerca del estado de la enseñanza pública y respecto a las políticas educacionales vigentes durante este lapso.

Los análisis y resoluciones de los congresos gremiales, las declaraciones de las directivas y artículos y editoriales de las publicaciones de los organismos magisteriales, abundan en enfo-

ques críticos frente a la situación educacional.

En ellos -y dentro de una gran variedad de temas- la primera importancia la tienen las denuncias acerca de la escasa cobertura del sistema y ante los problemas de déficits en los recursos educacionales, esto es, construcciones, equipamiento, plazas de maestros, servicios asistenciales, presupuesto, etc.

Hay también juicios ante la estructura y gestión del sistema educacional, particularmente en lo que se refiere a su falta de unidad y correlación a la irracionalidad y defectos de la administración general del sistema, a la ausencia de políticas educativas definidas y al deterioro del principio de Estado Docente.

En un lugar secundario están los enfoques acerca de los fines y objetivos de la educación y de las diversas ramas y niveles del sistema, el carácter de los planes y programas y su inadecuación a las necesidades de la sociedad y a las características e intereses de los educandos. Son escasas las referencias concretas a las metodologías, al rol docente, a la organización escolar, etc. Tampoco abunda la crítica a la formación y perfeccionamiento de los profesores.

En cambio, es observable que los análisis críticos del sistema y del proceso educativo, por lo general, van enmarcados en tomas de posición respecto a los rasgos estructurales de la sociedad chilena, a los esquemas políticos imperantes y a los programas gubernamentales globales en cada etapa. Sin duda, las organizaciones magisteriales superaban una consideración puramente técnica de los problemas educativos y no temían incursionar en las relaciones entre la educación y el contexto general ni omitían manifestarse frente a éste.

Del relativamente amplio material disponible, se han seleccionado algunos textos representativos de la visión crítica del gremio, los cuales se reproducen a continuación:

1. Comunicación de la directiva de FEDECH al Ministro de Educación Enrique Marshall, en Abril de 1945:

"Existe consenso público en el sentido de que todo nuestro sistema de enseñanza reclama una reforma substancial que lo armonice con las necesidades del país y le imprima un carácter orgánico, porque hasta ahora las distintas ramas de la educación se han desenvuelto aisladamente, dando al conjunto del sistema una deplorable falta de unidad. De ahí que estimemos que si bien la iniciati

va del Gobierno tendiente a renovar la enseñanza secundaria es justificada, presenta, sin embargo, el serio inconveniente de perseverar en reformas parciales que no se inspiran en la adopción de una política educacional amplia, orientada al establecimiento de la efectiva unidad y coherencia de nuestra educación pública. Tampoco se inspira en la previa fijación de una jerarquía de las necesidades educacionales; la existencia de los serios problemas que afectan a nuestra enseñanza primaria, la que carece de capacidad para atender adecuadamente a la población escolar (hay 300.000 niños privados de atención escolar); el proceso de renovación que se opera en nuestra vida económica, reclama el progresivo desarrollo de la enseñanza técnico-profesional, la que se encuentra sólo en las primeras fases de su crecimiento cuantitativo; un millón de adultos analfabetos, el bajo promedio de escolaridad de la población y los agudos problemas de todo orden que la afectan, exigen la impostergable creación de un vasto sistema de educación de adultos; hay que agregar a este cuadro las necesidades de más de medio millón de jóvenes cuya edad oscila entre 12 y 18 años, a los que el Estado no proporciona una oportunidad educacional, y las condiciones deficientes de la educación secundaria, hecho que tanto el Gobierno como las instituciones magisteriales coinciden en reconocer". (5)

2. Congreso Nacional de Educación Secundaria, organizado por la Sociedad Nacional de Profesores, Julio de 1946:

"... la educación chilena no responde en su orientación ni en su organización a las necesidades actuales del país. A pesar del mandato constitucional que hace de la educación la atención preferente del Estado, a pesar de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que hace recaer sobre el Estado la responsabilidad de proporcionar los medios para que esta obligación se cumpla, todavía la población escolar no goza de efectivas oportunidades educacionales a las que las leyes le dan derecho; es así como del 30% de la infancia y el 90% de los adolescentes están al margen de los beneficios de la educación. Por otra parte, nuestro sistema educacional no ha ensanchado suficientemente su radio de acción ni ha modernizado adecuadamente los principios que lo inspiran, ni las finalidades que persigue, por lo cual no contribuye a la solución de las apremiantes

necesidades del país. Finalmente, es innegable el hecho de que el Estado carece de una política educacional coherente y bien definida" (6).

3. Discurso del Presidente de la FEDECH, Eleodoro Cereceda, en concentración pública de la JUNECH, Marzo de 1950:

"... La necesidad de educarse que se viene acentuando en nuestro pueblo y en la clase media no encuentra sa t^{is}facción. Medio millón de niños carece de escuela. Miles de adolescentes ven frustradas sus esperanzas de obtener educación secundaria o profesional. No hay cabida en los establecimientos existentes, faltan liceos, faltan escuelas técnicas, falta mobiliario es colar, los locales son estrechos e inadecuados, los colegios no disponen de los materiales indispensables para desarrollar el trabajo escolar. No hay fondos suficientes para la atención del desayuno y almuerzo escolares. De este modo, el principio del Estado do cente que obliga a la Nación a cumplir por sí misma u na de las funciones primordiales en todo Estado bien concebido, la de educar a las jóvenes generaciones, es tá siendo vulnerada y convirtiéndose en letra muerta ..."

"Queremos pedir a nuestros gobernantes con toda la urgencia que el caso reclama, que elaboren una política educacional, que formulen concretos programas de re alizaciones y que busquen y encuentren los recursos e conómicos para crear escuelas primarias, liceos, es t^{ab}lecimientos técnicos y que abran la Universidad a las aspiraciones y anhelos profesionales de nuestra juventud ... Fondos para la educación, recursos es peciales extraordinarios de emergencia para atender a nuestra población en estado de educarse ..." (7).

4. III Convención Nacional de la SONAP, 1958:

"... el sistema escolar mismo presenta una serie de rasgos negativos que determinan su actual estancamiento. Estos se manifiestan, fundamentalmente en:

- a) Un completo divorcio entre finalidades y propósitos teóricos y los actuales planes de estudio y programas;

- b) Un notorio desajuste y retraso de los contenidos de la enseñanza y actividades de los alumnos, frente a los extraordinarios avances científicos y tecnológicos que caracterizan el desarrollo cultural de nuestros días;
- c) La ausencia de una planificación científica, desde la escuela primaria a la Universidad, que asegure la unidad del proceso educativo y la continuidad de estudios. Esta circunstancia coloca al Liceo chileno en la imposibilidad de poder cumplir con eficiencia las responsabilidades que sobre él recaen de escuela formadora de una cultura general, agencia distributiva de los adolescentes hacia otras escuelas y etapas preparatoria de estudios superiores para quienes llegan hasta sus últimos cursos;
- d) La falta de una tecnificación de los servicios que garantice, desde la Superintendencia y el Ministerio de Educación Pública, el funcionamiento expedito e integrado del sistema, a la vez que su orientación, control y ayuda técnica, y
- e) La abismante insuficiencia de recursos materiales que van desde el local escolar hasta el laboratorio y la biblioteca, pasando por los materiales auxiliares del trabajo docente, y que condenan a la educación secundaria a un verbalismo inoperante, reñido con la más elemental norma de la pedagogía contemporánea". (8)

5. Respuesta de la FEDECH a un Memorándum del Ministro de Educación Eduardo Moore, Enero de 1961:

"... Cuando se habla de enfoques con espíritu ampliamente democrático del sistema educacional, de planificación de éste y se adoptan medidas sin ir a la raíz misma de hechos substanciales como los señalados, ello equivale en el mejor de los casos a mantener las cosas donde está o cuando no, a empeorarlas, consolidando la discriminación social y cultural".

"La extensión del analfabetismo no es cuestión de una simple disposición legal sobre gratuidad y obligatoriedad. Las medidas para hacerlas efectivas, tales como las reformas económicas, la asistencia social y

las iniciativas para incrementar, año a año, un Fondo Nacional de Educación, no han sido adoptadas, o lo han sido en forma tan leve que no han garantizado a la población escolar de Chile su derecho a la educación".

"Cuando se habla de deserción escolar, es preciso examinar detenidamente sus causas. Es muy bajo el porcentaje de niños de escasos recursos que logran completar su escolaridad. Por otra parte, el sistema escolar está organizado de tal manera que garantiza a los niños de las clases adineradas recibir más educación y en mejores condiciones materiales que los niños de la clase proletaria". (9)

6. IV Convención Nacional de la SONAP, 1961:

"... La Cuarta Convención Nacional hace público el grave estado en que se encuentra ... el Sistema Educativo, producto de la incapacidad, desidia y lentitud para afrontar con valentía los siguientes aspectos:

- a) Incapacidad del Sistema Escolar Estatal para absorber la población en edad escolar y saldar los déficit educacionales actuales, especialmente el porcentaje de analfabetos. De diez alumnos que ingresan a la escuela primaria, sólo tres terminan el sexto año; los siete restantes pasan a ser analfabetos potenciales o alfabetos deficientes.
- b) Absorción obligada y antipedagógica de la población escolar: exceso de alumnos, asistencia alterna y horarios recargados.
- c) Carencia de materiales escolares básicos y de todo orden de recursos audiovisuales, bibliotecas, laboratorios, mapotecas, proyectoras, etc.
- ch) Insalubridad de los locales escolares. Las tres cuartas partes de nuestros establecimientos no han sido construídos para escuelas.
- d) Falta de una política asistencial democrática que asegure, estimule y promueva a los escolares venidos de las clases más modestas a través de todo el sistema escolar.

- e) Notoria escasez de profesores titulados, especialmente en las asignaturas científicas y técnicas, provocada por las exiguas rentas del magisterio, la ausencia de carrera docente y de una política realista de formación y perfeccionamiento del profesorado.
- f) Insuficiencia del presupuesto de educación que impide que el Estado asuma sus responsabilidades constitucionales, de modo que permita la igualdad de oportunidades y posibilidades a todos los jóvenes y adolescentes; que diversifique y amplíe científicamente la educación secundaria y universitaria, y que ofrezca educación general básica a todos". (10)

Democracia y educación

Las propuestas educacionales de las organizaciones magisteriales, en el período, se fundamentaban en una visión crítica de la realidad socio-educacional y también en un consenso respecto a la democracia como el régimen político y social deseable y a cuya defensa, perfeccionamiento y/o profundización debía contribuir la educación (11).

Así, al proponer en 1944 las bases ideológicas de una política educacional del Estado, la FEDECH sostenía que dicha política debía tener como finalidad "la realización de la democracia", basada en los siguientes principios que asegurarían que una sociedad se constituyera como democrática:

"1°. EN EL ORDEN MORAL: El respeto y la dignificación de la persona humana, sin distinción de raza, edad, sexo, clase social y credo religioso; la libertad de conciencia y la libertad de expresión del pensamiento.

2°. EN EL ORDEN POLITICO: a) La soberanía popular como base de la elección del Gobierno y del funcionamiento del Estado, y el respeto de las libertades públicas y de las garantías individuales; y b) La cooperación y solidaridad entre los hombres y pueblos del mundo, considerando a cada Estado como un miembro igual de la comunidad internacional, cuyo desarrollo vital es el resultado de la interdependencia de los pueblos.

3° EN EL ORDEN SOCIAL: Desarrollo y dignificación de

la vida familiar y organización de la sociedad a base de la igualdad de medios y posibilidades que determinen la abolición efectiva de todo privilegio.

4°. EN EL ORDEN ECONOMICO: Desarrollo de la economía bajo la dirección del Estado, para establecer la armonía entre el interés colectivo y el individual y para afirmar la solidaridad internacional en función de los intereses económicos recíprocos de los pueblos.

5°. EN EL ORDEN INTELECTUAL: La adopción de métodos científicos para el libre examen e interpretación de los fenómenos de la vida social y de la naturaleza.

6°. EN EL ORDEN CULTURAL: El derecho al goce de los instrumentos y creaciones de la cultura.

7°. EN EL ORDEN BIOLÓGICO: El derecho a la salud, mediante la satisfacción integral de las necesidades materiales del individuo en todas las etapas de su vida". (12)

A partir de esta conceptualización de la democracia y en el supuesto de su vigencia en Chile y de la necesidad de ampliarla y desarrollarla, la educación es visualizada por el gremio como requisito y apoyo de la democracia. Las organizaciones magisteriales sostienen que la democracia no puede ser plena mientras subsistan las carencias y discriminaciones educacionales y culturales que impiden la plena participación del pueblo en el goce de sus derechos. En ese sentido, la lucha por la expansión y mejoramiento del sistema educativo es considerada como parte del proceso de perfeccionamiento de la democracia (13). En consecuencia, como se irá perfilando en las páginas siguientes, las propuestas de cambio educativo que haga o apoye el gremio docente tendrán primordialmente un carácter democratizador.

La democratización del sistema educacional es entendida por las organizaciones magisteriales en una triple dimensión:

1) Igualación de las oportunidades de acceso y progreso en el sistema escolar, lo que supone políticas de expansión de los servicios educacionales y políticas de asistencialidad en favor de los estudiantes que provienen de las capas sociales desfavorecidas.

2) Exposición de la población infantil y juvenil a una trayectoria escolar común, que contribuya a eliminar diferencias económico-sociales y culturales y a integrar la nacionalidad, lo

que supone la aplicación del principio de unidad del sistema de enseñanza y una opción por la estatización de los servicios educacionales.

3) Estructuración de currículos que favorezcan el desarrollo de actitudes democráticas y una formación cívica y social apropiada a la defensa del régimen democrático y a su profundización en un sentido social y económico.

Estado y educación

En una de las escasas publicaciones de volumen que editaron las organizaciones gremiales docentes, se lee que "... la Federación de Educadores de Chile ... se identifica con una valiosa tradición de enseñanza del Estado. No se trata de una actitud circunstancial ... Cada vez que el magisterio se ha reunido en congresos o convenciones la ha precisado y definido ... Los profesores de Chile tienen, pues, una persistente y seria tradición de apoyo a la idea y a la tendencia histórica de la enseñanza del Estado. Ella se encarna en algunos de sus más altos maestros y ha sido defendida en memorables campañas de bien público" (14).

El Estado es visto como "la expresión más auténtica de la voluntad educativa y cultural de la nación" (15). Una educación que tenga una función social, que cree "las bases de una efectiva cohesión nacional, eliminando, por una parte, los peligros de una desintegración anárquica y, por otra, los de un orden feudal o una clasificación antidemocrática ... , sólo puede ser asumida con eficacia por el Estado" (16).

Esta concepción idealizadora del Estado y de su función educacional fue, no obstante, matizada por las instituciones gremiales. En la publicación ya citada, la FEDECH proclamaba "el sentido esencialmente dinámico del concepto de Estado Docente" y quiere entenderlo como "democrático en su orientación; científico y pleno de un humanismo integrador en su contenido; popular y masivo en su extensión. Capaz de impartir una educación formativa y liberadora, que enraizada en los valores nacionales de la cultura los desarrolle en armonía con los valores universales; que coopere y se incorpore constructivamente al proceso de cambios progresivos de la sociedad y contribuya a la consolidación de una convivencia pacífica entre los pueblos" (17)

El Congreso Nacional de Educación Secundaria, en 1946, demandaba que debía fortalecerse el Estado Docente, de modo que la educación llegara a ser realmente una atención preferente del Es

tado. Sostenía el Congreso que:

"Corresponde al Estado, en el desempeño de su función docente, proporcionar los medios económicos a la educación pública para que ésta pueda asegurar la igualdad de oportunidades educacionales y llegar a su más amplio desarrollo y perfeccionamiento; orientar técnicamente a toda la enseñanza nacional; controlar y supervigilar la enseñanza privada y hacer efectiva la laicidad de la enseñanza del Estado; fijar la política de la educación nacional, a la cual deben someterse todas las escuelas del país" (18).

El gremio docente, por lo general, manifestó una tolerancia limitada hacia la educación particular ya existente y se puso a la expansión de dicho sector. En 1951 rechazó la dictación de la ley de subvenciones a la enseñanza privada (19). Perdida la batalla, desde entonces, las organizaciones magisteriales lucharon por la supresión de tales aportes (20).

Así, en 1957, la FEDECH declara su alarma en los siguientes términos:

"...mientras la primera y segunda enseñanza del Estado, a pesar de los claros preceptos constitucionales, permanecen estacionarias y aún en condición regresiva, derivada de la carencia de materiales, de útiles, del carácter ruinoso de los edificios, etc., la enseñanza particular crece y prospera, adquiriendo un volumen insospechado. Tonificada por generosas subvenciones fiscales ... cuya inversión no controla ningún organismo estatal".

"La ofensiva para socavar y apoderarse de la enseñanza pública no sólo se refiere al grado primario y secundario, sino también a la Universidad y, especialmente, al establecimiento que forma los profesores del Estado. Es así como el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile viene siendo, desde hace tiempo, víctima de una sistemática penetración confesional que dificulta el desarrollo de sus delicadas tareas".

"La ofensiva de que damos cuenta es singularmente peligrosa, porque se apoya en la desorientación ideológica que domina en las altas esferas de la administración educacional de Estado, en la política regresiva

del Gobierno y en el concurso de elementos sectarios incrustados en el Ministerio de Educación Pública. Sus finalidades, sin embargo, son claras: la destrucción de nuestro sistema nacional de enseñanza" (21).

La percepción de este peligro llevó a la FEDECH a formar en esos años un Comando de Defensa de la Educación Pública, presidido por el político y profesor universitario Alberto Baltra, y a librar combates no sólo contra las subvenciones, sino contra la creación de Universidades y escuelas normales particulares y contra la autonomía concedida a éstas para otorgar títulos profesionales.

El rechazo a la educación particular se fundamentaba en un supuesto carácter clasista o elitista de ésta, en el carácter sectario o confesional que asumía parte de la enseñanza privada o en la condición mercantil de otra parte de la misma. Se basaba también en que el financiamiento de la educación particular se hacía en gran medida con recursos públicos, que se restaban a la enseñanza estatal, que se entendía como democrática (22).

Modernización pedagógica

Las organizaciones magisteriales se inscriben dentro de la corriente modernizadora de la educación chilena que, fundamentándose en el desarrollo de las ciencias de la educación, venía lidiando con la práctica educativa tradicional y promoviendo una pedagogía renovada (23).

Junto con afirmar los principios de educación nacional, democrática, estatal, laica, asistencial, etc., el gremio reivindicó constantemente una educación de carácter científico y luchando por una verdadera "tecnificación" del servicio educacional.

Implícitamente, las organizaciones gremiales docentes compartían las modernas concepciones pedagógicas de base científica y de carácter activo y funcional que se habían difundido en las primeras década del siglo y que se habían convertido en la doctrina educativa oficial, particularmente en la enseñanza primaria.

Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en las décadas del 20 y 30, el ámbito de las organizaciones propiamente sindicales deja de general, discutir y difundir ideas pedagógicas. El cam

bio educativo y, particularmente, las innovaciones técnico-pedagógicas se estudian, elaboran y propagan más bien desde los gabinetes técnicos ministeriales, desde las escuelas y liceos experimentales y desde los centros formadores de maestros.

Esto no significa que las instituciones sindicales fueran o puestas ni ajenas a la renovación curricular. Muchos de los dirigentes gremiales fueron también partícipes de los movimientos de cambio educacional. Pero el gremio, como institución, se ocupó más bien de luchar por crear, defender o mejorar las condiciones, instrumentos y resultados de la práctica pedagógica renovadora y de la diseminación de esos resultados al conjunto del sistema. En otros términos, las organizaciones gremiales prefirieron ocuparse de lograr las premisas políticas, administrativas y materiales del cambio educativo antes que de construir, discutir y proponer un proyecto pedagógico propio u original.

Los tres textos que se reproducen a continuación son expresivos del alcance y contenidos de las posiciones pedagógicas sustentadas por las organizaciones a lo largo del período.

La IX Convención de la Unión de Profesores de Chile, celebrada a comienzos de 1951, acordó los siguientes puntos referentes a la transformación educacional:

"II. Bases para una Reforma Educacional.

A. Medidas generales indispensables para promover el proceso de reconstrucción del Sistema Educacional, que conduzca a una Reforma Integral:

1. Precisar una filosofía social del Estado que permita esclarecer los conflictos ideológicos que actualmente se plantean en relación al problema educacional. La existencia de diferentes interpretaciones del concepto de democracia, ha permitido la adopción de medidas contradictorias, dispersas e inorgánicas que, en muchas ocasiones, han determinado cambios que vulneran los contenidos y propósitos democráticos del Sistema Educacional.
2. Crear los organismos de adaptación y aplicación de los propósitos y aspiraciones nacionales con amplia participación del magisterio y de todos los sectores de la ciudadanía, para formular la política educacional adecuada a los fines y a las condiciones reales del país y de cada región.

3. Distinguir las fuerzas e influencias educativas y promover su integración y coordinación.

4. Ampliar y coordinar las actividades de Investigación Educativa y realizar las modificaciones que de terminan las experiencias y conclusiones del avance científico.

5. Establecer una relación orgánica, efectiva y funcional entre las instituciones del magisterio y las en tidades sindicales, sociales, culturales, etc., de empleados y de obreros para movilizar el pensamiento y la acción de la ciudadanía en torno a los problemas educacionales.

6. Propender a la modificación de la estructura de los planes de estudio y programas de los establecimientos de formación del profesorado, de tal manera que se tienda, a través de una Escuela Unica de Pedagogía, a dar igual jerarquía profesional a todo el profesorado; a atender las diferentes funciones educacionales y sus correspondientes especializaciones y a asegurar una actitud profesional consecuente con los fines democráticos y la naturaleza científica de la función educacional.

7. Organizar y crear las condiciones que permitan el perfeccionamiento dinámico y funcional del magisterio en servicio, alrededor del conocimiento y solución de los problemas concretos de la docencia y de sus factores.

B. Medidas inmediatas para acelerar la reconstrucción progresiva de la Educación Pública:

1. Aplicación de las experiencias y conclusiones de la Investigación Pedagógica que proporcionan soluciones al problema de la correlación y unidad de la enseñanza y a los problemas del proceso educativo. Esto implica:

a) La creación de Escuelas Consolidadas o Unificadas en diversas localidades del país.

b) La creación de nuevas instituciones y la aplicación de los procedimientos más adecuados para servir las ne cesidades educacionales de la comunidad.

c) La transformación de algunas escuelas primarias, a lo largo del país, en Escuelas Modelos al servicio de la comunidad, para que pongan en práctica las experiencias obtenidas por las Escuelas Experimentales.

d) La transferencia de las experiencias alcanzadas en los Liceos Renovados y Liceo Experimental "Manuel de Salas" a los demás liceos de la República, previa adaptación a las condiciones particulares de cada localidad o región.

e) El fortalecimiento del movimiento de renovación científica del Sistema, dotando a la Investigación y Experimentación Pedagógicas de medios materiales y extendiendo su acción a las diversas zonas del país, facultándola, además, para el estudio de diversos tipos del problema.

2. Procurar los más vastos y variados recursos y volcar toda la capacidad económica que así se obtenga, a atender las necesidades de la Educación Fiscal, a fin de crear las plazas y escuelas necesarias y asegurar la dotación de material suficiente y adecuado.

3. Reafirmar el concepto de Educación Asistencial mediante la adopción de las siguientes medidas:

a) Dotar de medios y recursos para la amplia satisfacción de las necesidades biológicas, sanitarias, económicas y sociales del escolar.

b) Establecer la dependencia del Ministerio de Educación de todos los organismos y servicios que atienden a los menores en situación irregular"(24).

En los inicios de 1961, el Ministro de Educación, señor Eduardo Moore quiso conocer el pensamiento del gremio respecto a una eventual reforma educacional. La FEDECH le envió un memorándum que fue resumido por el diario "El Mercurio" en los siguientes términos:

"Extensión y mejoramiento del sistema educacional. Creación de plazas de profesores, cargos educacionales y horas de clases y cátedras ... Construcción funcional de edificios escolares y mejoramiento de las condiciones materiales de los existentes. Dotar

ción suficiente y adecuada de mobiliario, material de enseñanza, laboratorios, bibliotecas, talleres, equipos audiovisuales, etc. Extensión de los servicios de educación parvularia. Nueva orientación y extensión de la educación rural. Promoción de un plan nacional de alfabetización y educación popular vinculado a las necesidades reales del medio y de acuerdo con la moderna concepción de educación de adultos. Revisión de planes y programas en todas las ramas que asegure la unidad y correlación del proceso educativo. Efectiva extensión, divulgación y aprovechamiento de la investigación y experimentación pedagógica en todas las ramas, para planificar ulteriores reformas de la educación pública".

"Formación del profesorado en un nivel común de preparación general de grado superior. Perfeccionamiento permanente del magisterio de acuerdo con el progreso científico y tecnológico y las exigencias del desarrollo nacional. Provisión de cargos en todos los planos, especialmente en los de la dirección superior de los servicios y promoción del personal, a base de un escalafón, en concordancia con una política que resguarde el desarrollo de la educación democrática dentro de una concepción científica y antidogmática que respete los méritos profesionales, la libertad ideológica y la estabilidad funcionaria. Reestructuración, tecnificación y racionalización del Ministerio de Educación dentro de una concepción científica y democrática del proceso educativo y de los principios de unidad en la dirección y descentralización administrativa. Creación de organismos técnicos: Departamentos Pedagógicos, Consejos Técnicos a nivel de las Direcciones Generales, Consejos Provinciales de Educación, etc. Transformación de las actuales funciones de visitación e inspección en asesorías verdaderamente técnicas y, a la vez, orientadoras y promotoras de la renovación y perfeccionamiento de la labor docente. Elaborar y aplicar una forma de control y supervisión de la enseñanza particular durante todo el año escolar". (25)

En Junio de 1964, la FEDECH participó en un foro patrocinado por la Comisión de Educación Pública de la Cámara de Diputados, que quería auscultar la posición de diversas entidades sociales acerca del proyectado planeamiento integral de la educación. El Vicepresidente de la FEDECH, César Escobar, señaló,

entre los principios de "una política educacional democrática", los siguientes, que atingían al tema y que fueron acordados por la XIII Convención Nacional de la UPCH, en Mayo de 1959:

"Organización y contenidos científicos de la educación.

La naturaleza científica de la educación debe traducirse en la organización y administración del sistema, en sus planes, programas y prácticas y en la formación profesional del magisterio y su perfeccionamiento.

Una política educacional de nuevo tipo debe traducirse en la estructuración de un sistema educacional de acuerdo con modernas y democráticas concepciones, lo que implica la consideración, entre otras, de las siguientes bases, principios y normas:

1. Principio de unidad: La función educativa debe realizarse de manera que asegure la unidad en la dirección y propósitos del sistema de enseñanza, cuidando que la atención de los educandos considere sus diversas etapas de desarrollo psicobiológico y las necesidades sociales que plantea el progreso de la nación.

La función educativa debe asegurar la integración y continuidad del proceso escolar, desde el grado parvulario hasta los ciclos superiores de la enseñanza, como asimismo el desplazamiento orgánico de la población escolar a través del sistema.

2. Principio de racionalización: Implica el aprovechamiento racional de medios y recursos (técnicos, materiales, legales, humanos, etc.), que concurren a la realización de los fines educacionales. Supone, además, la revisión permanente de los instrumentos técnicos de orientación, desarrollo, control y evaluación de las funciones pedagógicas; mejoramiento de las técnicas de enseñanza; la formación, especialización y perfeccionamiento de la función docente y el descubrimiento científico de métodos y normas que importen vitalizar la acción escolar.

3. Principio de autonomía técnica y administrativa: Las funciones impartidas por los servicios educacionales deben desarrollarse al margen de los intereses políticos, partidarios o confesionales, "pri

mando" su carácter técnico y científico, consultándose la suficiente libertad para aprovechar racionalmente los recursos económicos otorgados por el Estado

6. Principio de investigación educacional: Favorece el perfeccionamiento del sistema educacional; establecido sobre la base de las investigaciones científicas educacionales..." (26).

Además del pensamiento oficial de las organizaciones nacionales del magisterio, que se ha tratado de bosquejar más arriba, debe considerarse que existían organizaciones gremiales menores, encuadradas en las anteriores, pero que agrupaban a los docentes en razón del sector específico, función profesional o especialidad. Era el caso de la Asociación de Profesores de Escuelas Experimentales, APEX, de la Asociación de Profesores de Liceos Experimentales y Renovados, ANTEX (27). Otro ejemplo eran las agrupaciones de profesores secundarios según disciplinas o asignaturas: Centro de Profesores de Biología y Química (28), Centro de Profesores de Francés (29), etc. Todas estas entidades se ocuparon más cercanamente que las organizaciones sindicales nacionales, de los problemas profesionales, educativos y curriculares, y contribuyeron también al cambio educacional.

En suma: fuera de pronunciarse sobre las condiciones para el cambio educativo y de proponer ciertas bases o principios -como el carácter científico de la educación- el gremio no elabora una concepción pedagógica alternativa ni detalla el contenido de la posición modernizante que implícitamente asume.

Estructura, gestión y administración del sistema educacional público

Uno de los temas privilegiados del pensamiento educacional de las organizaciones magisteriales fue el de la organización, gobierno y administración del sistema escolar del Estado.

En esta materia y siguiendo las líneas propuestas por el movimiento reformista de los años 20, el principio pedagógico de unidad de la función educacional -fundado en la unidad del desarrollo biopsicológico y social del educando- es extrapolado a la organización del sistema educacional. Se sostiene, así, el principio político de la unidad de éste, contrapuesto a la realidad de segmentación o "parcelación" de la organización educacional basada en razones de clase o en intereses políticos

y burocráticos. La unidad del sistema educativo se expresaría en varias dimensiones: a) una formación básica común para todos los niños y adolescentes, con un currículum nacional obligatorio (escuela primaria común de seis años, prolongada en un primer ciclo secundario general de tres años o educación general básica de 8 ó 9 años) (30); b) coeducación de los sexos; c) formación unificada del magisterio; d) dirección integrada del sistema escolar, etc.

Concomitante con el principio de unidad y ligado también a los principios de democratización, se sostiene el de continuidad del proceso educativo, de manera que la organización institucional no obstaculice y, por el contrario, facilite el flujo de los alumnos hacia los niveles superiores del sistema, de acuerdo con las capacidades e intereses individuales y con las necesidades sociales. La expresión curricular de este principio era la de correlación entre los planes y programas de los diversos tramos y canales, a fin de favorecer el tránsito de los alumnos, en sentido vertical y horizontal.

El principio de unidad no es entendido como uniformidad de la educación. Por el contrario, se defiende el principio de diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la estructura curricular y de la organización institucional. Todo ello, en función del imperativo de atender, por una parte, a la diferenciación de intereses, aptitudes y posibilidades individuales y, por otra, a la creciente complejidad de las necesidades sociales y a un mercado ocupacional cada vez más estructurado. En el sentido institucional, se propone una diferenciación de canales, a partir del término del tronco básico común (9° grado) y sin perjuicio de continuar la formación general hasta el término de la enseñanza media. Se postula también la necesaria regionalización o localización de los programas y de las instituciones educativas, para responder adecuadamente a las características desiguales del desarrollo nacional, lo cual supone también una adecuada descentralización de la administración.

Otro principio básico que levantan las organizaciones magisteriales es el de racionalización, expresado también como planificación del desarrollo educativo, principio que se manifiesta tanto al nivel de la práctica pedagógica como al nivel de la unidad escolar o al de la gestión del sistema en su conjunto.

De los principios señalados, se desprenden criterios para de mandar la reorganización de la administración educacional. En particular, se demanda la "tecnificación" del Ministerio de Educación, entendida en un doble sentido: 1) rechazo a las interferencias político-partidistas o de intereses burocráticos, de manera que "los técnicos", es decir, los educadores calificados pue-

dan dirigir la educación; 2) privilegio de las funciones técnicas por sobre las administrativas, en la organización y en el funcionamiento mismo del Ministerio. Se demanda también el establecimiento de mecanismos de participación en la conducción del sistema; en primer lugar, para el profesorado y luego para los padres de familia y para diversos sectores y entidades sociales. Por último, se exige una solución definitiva y permanente para el problema del financiamiento de la educación, liberándolo de la tiranía de los presupuestos anuales, dependientes de la coyuntura económica y política, mediante el establecimiento de un Fondo Nacional de Educación.

Se propone una reestructuración del Ministerio de Educación Pública, sobre bases como las siguientes: a) atacar la "parcelación" de la estructura administrativa -las tres direcciones generales por ramas- mediante la creación de un órgano de dirección superior unificada del servicio educacional - la Superintendencia, prevista en la Constitución Política; b) el establecimiento de divisiones administrativas funcionales: personal, finanzas, técnico-pedagógicas y de investigación, etc., unificadas y con jurisdicción sobre todo el servicio educacional; c) la descentralización y desconcentración geográfica de la administración, creando, para todo el sistema, instancias de dirección regional, provincial o local, hasta entonces existentes sólo en la educación primaria; y d) la fundación de un Consejo Nacional y de Consejos Provinciales y Locales de Educación, a fin de permitir la vinculación de los diversos sectores de la comunidad con los asuntos educativos y de contribuir a la descentralización de la administración y a la diferenciación regional de la enseñanza.

Como se verá más adelante, todas estas ideas tomaron forma, primero, de proyectos de "ley orgánica de educación" y, a partir de 1953, de propuestas de reforma de la Superintendencia y del Ministerio.

En algunos de los textos citados en la sección anterior hay referencias a la temática institucional. Los siguientes son otros textos que manifiestan las posiciones del movimiento magisterial sobre la misma:

En Enero de 1946, la VII Convención Nacional de la Unión de Profesores proponía el siguiente esquema de organización del sistema escolar:

"La educación escolar constará de las siguientes etapas:
a) Educación parvularia; b) educación general, común y obligatoria; c) educación secundaria; d) educación superior.

La educación parvularia atenderá al niño menor de seis años, por medio de secciones educativas especializadas y de una adecuada orientación pedagógica de los padres.

La Educación General será común y obligatoria y comprenderá nueve años, divididos en: a) Seis años de escuela primaria, y b) Tres años de enseñanza media.

La Educación Secundaria comprenderá tres o cuatro años y abarcará en unidad funcional, los actuales Liceos y Escuelas Profesionales.

La Educación Superior estará constituida por la Universidad.

Durante un período de transición se autorizará la existencia de Escuelas Profesionales de emergencia sobre la base de la Escuela Primaria completa". (31)

En 1950, Fidel Iturra, presidente de la SONAP sintetizaba así los postulados de FEDECH, al criticar el proyecto de Ley Orgánica del Ministro Bernardo Leighton y proponer un proyecto alternativo:

- "a) Que nuestro sistema educacional se fundamente en una filosofía social de carácter democrático, que refleje la aspiración nacional de construir una democracia social y económica en concordancia con las necesidades actuales del país;
- b) Que en el sistema educacional se afiance el principio del Estado Docente, haciéndolo efectivo en la satisfacción de las necesidades educacionales del país y en la ampliación de las oportunidades educacionales, consideradas tanto en cantidad como en calidad;
- c) Que nuestro sistema educacional obedezca a un sentido de unidad en todos sus aspectos y de correlación entre las diversas ramas de la enseñanza;
- d) Que se dé armonía a los diversos servicios existentes de carácter técnico-pedagógico y demás funciones afines sobre la base de una nueva Dirección General de Investigaciones Educacionales y Servicios Especiales;
- e) La necesidad de establecer una vinculación más estrecha y positiva entre el sistema educacional y las

actividades sociales y económicas del país, fuerzas que deben estar representadas tanto en el Consejo Nacional de Educación como en los organismos regionales;

f) La necesidad de descentralización del sistema educacional para aprovechar los elementos hoy dispersos e inoperantes que existen en nuestro país, al mismo tiempo que dar flexibilidad al sistema y rapidez en su acción;

g) El postulado de mayor significación sostenido por las convenciones y congresos de maestros para dar solución a los agudos problemas económico-financieros de la educación es el que se refiere a la creación de un fondo nacional de educación" (32).

En Mayo de 1959, la XIII Convención de la Unión de Profesores de Chile, acordaba las siguientes bases, principios y normas para "una nueva estructuración del sistema educacional que esté de acuerdo con modernas y democráticas concepciones ..." (además de los principios de unidad, de continuidad, de racionalización y de investigación, que se citaron en el apartado anterior):

"Principio de autonomía económica, técnica y administrativa: Las funciones impartidas por los servicios educacionales deben desarrollarse al margen de los intereses político-partidarios o confesionales, primando su carácter técnico y científico, consultándose la suficiente libertad para aprovechar racionalmente los recursos económicos otorgados por el Estado y asegurándose de que el régimen de administración del sistema sea expedito, eliminando el excesivo centralismo burocrático, dando mayores atribuciones resolutorias a los organismos directivos intermedios y locales.

Principio de descentralización administrativa: Permite asegurar a los servicios una forma de operar más en acuerdo a las reales necesidades y problemas locales, facilitando una mayor iniciativa, responsabilidad y actuación a los organismos y autoridades locales y representantes gremiales en la dirección y control de las funciones educacionales.

Principio de coparticipación gremial: Asegura la participación activa de las instituciones gremiales del Magisterio en la planificación de las funciones educacionales y, particularmente, en todo cuanto diga relación

con reestructuración de los servicios y normas legales y reglamentos que regulan las actividades funcionarias del personal.

Principio de comunidad: Permite la coordinación de los elementos integrantes de la comunidad para el máximo desarrollo de ella". (33).

El conjunto de principios que se ha enunciado, en realidad era representativo de la doctrina educacional del conjunto de las organizaciones de FEDECH y tuvo una vigencia permanente. Prueba de ello es que, como ya se dijo, en 1964, son presentados por el Vicepresidente de FEDECH como "principios básicos para una Política Educacional Democrática" enarbolados por la Federación de Educadores.

Interesantes son también los acuerdos de la Segunda Convención Nacional de la SONAP, adoptados en 1955:

"1. Señalar que es de absoluta necesidad reorganizar el Ministerio de Educación sobre nuevas bases que le permitan impulsar un efectivo desarrollo del sistema escolar, asegurar la unidad orgánica y funcional de la enseñanza y atender adecuadamente las siguientes áreas fundamentales: de educación regular, de educación suplementaria, de educación fundamental y de extensión cultural.

La nueva organización del Ministerio debe asegurar la coordinación de las funciones técnicas y administrativas a través del organismo consultivo y de los organismos ejecutivos nacionales. Con este fin, deberá crearse, a base de la Superintendencia de Educación y de las Direcciones Generales, una Dirección Nacional unificada del Servicio de Educación Pública.

Dicha Dirección unificada deberá asesorarse por un Departamento Técnico que centralice y coordine las funciones técnicas y por un Departamento Administrativo que, a su vez, centralice las distintas funciones de esta naturaleza. La Orientación Técnica de los distintos grados y especialidades de la Educación deberá estar a cargo de distintos organismos especializados en las funciones de investigación, elaboración, orientación, supervigilancia y evaluación del trabajo docente. Del mismo modo, la administra-

ción se organizará en servicios que aseguren el cumplimiento de los fines educativos.

2. Señalar que es indispensable complementar los servicios destinados al cumplimiento de funciones técnicas, asistenciales o sociales del Ministerio, con otros, de modo que todos ellos, en coordinación con los Departamentos Técnicos y Administrativos, cumplan, entre otras, las siguientes funciones o tareas:

- a) De estadística educativa y censos escolares;
- b) De planificación de la edificación escolar;
- c) De asistencia social del escolar;
- d) De orientación educacional, vocacional y profesional;
- e) De bienestar del personal;
- f) De racionalización del Presupuesto de Educación; y
- g) De una editorial pedagógica.

3. Luchar porque la nueva organización del Ministerio se descentralice, entregando la dirección y coordinación de los servicios en plano zonal a organismos de estructuras y funciones semejantes a las de la Dirección Nacional unificada a la cual deberán subordinarse.

4. Considerar que para alcanzar la unidad orgánica del sistema de enseñanza, es indispensable establecer la coordinación y unificación de los institutos formadores del profesorado nacional y demás personal especializado que requieren los servicios, con la intervención de los organismos técnicos del Ministerio.

5. Estimar que es necesario extender la experimentación educativa a todas las ramas y tipos de enseñanza, en especial a la profesional y propender a su descentralización en conformidad a la estructura general del servicio. Al mismo tiempo, los distintos establecimientos de experimentación educativa deberán coordinarse bajo la Dirección Técnica de los organismos competentes del Ministerio a fin de que sirvan eficazmente a la transformación progresiva del sistema escolar de conformidad con las nuevas condiciones, características y tendencias de la vida nacional" (34).

Economía, desarrollo y educación

Después de haber integrado formalmente el Frente Popular -a través de la CTCH, de la que Unión de Profesores fue parte- era natural que en la década del 40 el gremio magisterial apoyara se el proyecto de desarrollo nacional cimentado en la ampliación del mercado interno y en la industrialización. En los primeros años de esa década, las organizaciones gremiales docentes expresaban una visión optimista acerca de las transformaciones que Chile estaba viviendo entonces:

Así, el Congreso Nacional de Educación Secundaria declaraba en 1946 que:

"...en Chile todavía prevalecen formas correspondientes a un régimen simi-feudal y semi-colonial ... sin embargo, en los últimos años se ha iniciado un proceso de superación hacia formas más avanzadas de producción y distribución de la riqueza. Como resultado de esta contextura económica, en contraste notorio con la abundancia de riquezas naturales ... se plantean a la población serios problemas que tienden a agudizarse. Como reacción contra tal estado de cosas, un principio de planificación todavía débil e inconsistente comienza a guiar la política económica del Estado, como lo revelan los planes y realizaciones de la Corporación de Fomento a la Producción.

El perfeccionamiento de estos planes y su complemento con medidas tales como la reforma agraria y otras, contribuirán a superar el retraso económico del país. Por otra parte, el aumento progresivo de la producción manufacturera y la relativa diversificación de la producción agropecuaria tienden a limitar los efectos del capitalismo extranjero, a aumentar los medios de producción, a racionalizar la explotación de nuestras riquezas, a crear nuevas oportunidades ocupacionales a la población y a satisfacer mejor las demandas del mercado interno. Finalmente, se ha comprendido que la política económica chilena es fructífera sólo en la medida en que participa de los grandes lineamientos de la política económica internacional..." (35).

Fidel Iturra, Presidente de la SONAP, afirmaba que "la ten

dencia a la industrialización se afirma cada vez más y su proceso en marcha, tanto en las ciudades como en el campo, afecta día a día a mayor número de habitantes; el nivel de vida -no obstante la aguda crisis que atravesamos- se ha elevado considerablemente; masas cada día más importantes de la población despertan a la conciencia política y se incorporan a la vida ciudadana; la estática sociedad semifeudal que añoran algunos espíritus conservadores y cuya imagen sigue guiando su concepción de la vida, se desmorona irremisiblemente y está siendo reemplazada por otra que ofrece mayores oportunidades a sectores más amplios de la ciudadanía". (36).

No obstante, estos enfoques no excluían juicios críticos como los expresados por el mismo Congreso Nacional de Educación Secundaria y que se reprodujeron en el apartado correspondiente de este mismo capítulo.

Visualizada la situación chilena como de transición entre un orden tradicional "semi-feudal", "oligárquico" o "semi-colonial", y un desarrollo hacia formas económico-sociales más modernas y justas, por la vía del desenvolvimiento de las fuerzas productivas bajo el impulso de un Estado motor y regulador, se ubica a la educación como un factor imprescindible de dicho desarrollo.

Así, el Congreso Nacional de Educación Secundaria sostenía que "se impone la renovación de nuestro sistema educacional, particularmente en bien de la enseñanza media, a fin de adaptarlo a las exigencias de nuestra realidad económico, social y cultural, que tiende hacia una organización más racional de la economía, hacia una realización más efectiva de la democracia política, social y económica y hacia la progresiva incorporación a la vida de la cultura de todos los sectores de la nacionalidad"(37).

En otro texto, el mismo torneo declaraba que "el sistema educacional debe contribuir al proceso de transformación de la realidad nacional, vinculándose estrechamente a todas aquellas manifestaciones de la política del Estado que signifiquen superación de las actuales condiciones económicas y sociales del país y ser un sector decisivo en la preparación de las nuevas generaciones para que participen activamente en los procesos de producción y consumo de bienes y servicios, en la recuperación y conservación de la riqueza nacional y en el científico aprovechamiento de nuestras fuerzas y capacidades de producción"(38).

Fidel Iturra, por su parte, afirmaba que "en la época en que vivimos, los profesores no pueden permanecer ajenos a ninguno de estos problemas y la escuela en todos sus grados debe abordar su reestructuración constante para crear la mentalidad

de las generaciones que han de encararlos con el ánimo resuelto de encontrar las soluciones adecuadas. Vivimos un activísimo período de transformación en todos los órdenes de la vida social".

"Para ampliar el goce de los derechos económicos, sociales, culturales y políticos del pueblo -proseguía Iturra- y para que éste comprenda los valores y principios que supone el régimen democrático, en Chile pensamos que corresponde a la educación organizarse de tal manera que pueda imprimir a la juventud el sentido vital que distingue al hombre de una sociedad moderna. Pero este sentido no sólo se dará a las nuevas generaciones sino que se hará extensivo a todos los habitantes del territorio, especialmente a la enorme masa desatendida en su desarrollo intelectual, y, por lo tanto, en su capacidad productora. La educación deberá, pues, interpretar estas tendencias, hacerse sensible a estos cambios, tanto en sus finalidades, principios y contenidos, como en el régimen de vida de sus instituciones y formar el tipo de hombre ampliamente desenvuelto que participe integralmente frente a las nuevas modalidades sociales. Una escuela que se petrifica por no revisar sus principios y su organización, es una escuela ineficaz, que no cumple el papel de la educación en la democracia" (39).

Específicamente, el servicio de la educación al desarrollo es visto por las instituciones magisteriales en una triple dimensión, como ya se ha señalado en secciones anteriores:

1°. A través del carácter o contenido de la educación general, a la cual, por una parte, se desea como "científica" y por tanto, apta para promover la modernización, y por otra, orientada a preparar no sólo "hombres cultos" o "ciudadanos" sino también productores y consumidores. Expresivos en este sentido son los principios de una política educacional del Estado, propuestos por FEDECH en 1944, entre los cuales los siguientes atañen directamente a la vinculación educación-desarrollo:

"b) Desarrollar las capacidades intelectuales de los individuos dentro de las normas del espíritu científico, y valorizar este desarrollo intelectual como un instrumento para el progreso económico -basado en un poderoso impulso al desarrollo industrial- y para el perfeccionamiento de la convivencia humana.

c) Alcanzar y mantener la eficiencia económica de los individuos, que tenga por objetivo la formación de una economía puesta al servicio de las necesidades nacionales, eliminando el predominio de los intereses

de minorías privilegiadas". (40)

2°. A través de la diversificación del sistema educativo, de manera que sobre una amplia formación básica, desarrolle en cantidad y calidad la educación técnico-profesional de nivel medio y superior, junto con políticas complementarias para mejorar la calificación de la población adulta.

3°. Mediante la vinculación de los sectores sociales productivos (empresarios y trabajadores) con los planes educacionales y mediante la adecuación de los mismos a las características regionales y locales.

Este primitivo enfoque de las relaciones entre desarrollo y educación fue complicándose en la medida en que el esquema de industrialización sustitutiva empezó a mostrar sus limitaciones. Promediando la década del 50, las organizaciones magisteriales acentúan su crítica y empiezan a exigir transformaciones de las que más tarde se denominarían "estructurales": reforma agraria, nacionalización de las industrias extractivas básicas, etc. Así, en 1951, la IX Convención de la UPCH invitaba a "luchar por la total recuperación de nuestras fuentes de materias primas y trabajar en acción mancomunada con las fuerzas de obreros y empleados para que la orientación de la economía nacional tienda, fundamentalmente, a satisfacer las necesidades básicas de la población, entendiéndolo por tales las que se refieren a su superior desarrollo material y cultural" (41).

Con el tiempo, este enfoque fue profundizándose y haciéndose se más imperativo. Así, en 1965, la FEDECH dirige al Ministro de Educación Juan Gómez Millas, una nota referente a la Reforma Educacional que en esos días se anunciaba al país. Entre otras consideraciones, se expresaba que "existe una correlación entre el proceso educativo y las estructuras socio-económicas, como cuestiones básicas para una profunda transformación educacional. En consecuencia, pensamos que toda reforma al sistema educativo tiene que ir acompañada de medidas sustanciales que modifiquen en profundidad la injusta tenencia de la tierra, de la distribución de la renta y la apropiación de nuestras riquezas básicas en relación a los intereses nacionales" (42).

Al iniciarse los años 60, la temática "educación-desarrollo" es retomada por las organizaciones gremiales docentes como reacción a la difusión de los conceptos del "planeamiento integral de la educación" y los intentos de ponerlo en práctica en el país. La posición específica asumida ante ese intento será descrita en la penúltima sección de este capítulo. Lo mismo se hará en la última sección, respecto a la radicalización del jui

cio crítico y a los esbozos de una postura anti-capitalista y so
cializante que se va abriendo paso en las organizaciones magister
riales en los últimos años de la década.

Las organizaciones magisteriales y los cambios educacionales

En el período 1936-1970, el cambio educacional en Chile se manifestó en los siguientes procesos:

- a) Crecimiento acelerado de la cobertura de la educación;
- b) Cambios menores en la institucionalidad de la educación;
- c) Diversificación de la oferta educacional; y
- d) Esfuerzos de renovación curricular.

En los hechos, las organizaciones magisteriales gastaron sus mayores y más enérgicos esfuerzos en la lucha por reivindicaciones económicas y profesionales que en la generación, apoyo o defensa de los cambios educacionales. Cuando hicieron esto último, el énfasis fue puesto más en los procesos a) y b) que en los sig
nados como c) y d).

Por otra parte, una constante en el accionar de los gremios docentes es la lucha por la ampliación de la cobertura del sistem
a y por el mejoramiento de las premisas materiales de su funcion
namiento. Todo ello implica, en primer lugar, una constante dem
anda por el aumento absoluto y relativo del Presupuesto Fiscal dedicado a Educación y, en segundo lugar, demandas respecto a au
mento de matrículas, aumento de plazas de docentes, más construcc
iones escolares y mejoramiento y extensión de la asistencialid
ad escolar. Exigencias de este tipo van incluidas en todos los programas de movilización gremial, aunque nunca son priorizados por sobre las demandas salariales y profesionales.

En las secciones siguientes, se examinarán algunas de las act
itudes específicas que asumieron las organizaciones magisterial
es ante diversos procesos y coyunturas de cambio educacional en la década del 40 al 70.

El Plan San Carlos y la "consolidación de la educación pública": (43)

El Plan Experimental de Educación del Departamento de San Carlos, llevado a cabo entre 1944 y 1948 en un área rural del cent
ro-sur del país, tiene un claro origen gremial. En términos hist
óricos, deriva de la concepción educativa de la Asociación Gener

ral de Profesores y de la reflexión y elaboraciones de la tendencia "funcionalista" descrita en otro trabajo. En términos inmediatos, se gesta con la presencia de Víctor Troncoso, el ex-líder de la AGP en la zona señalada y con la fundación en ella de una Liga pro-Nueva Educación Rural, influida por los enfoques "funcionalistas".

La Liga sería la institución que realizó los estudios preliminares, discutió los fundamentos del Plan y diseñó sus líneas principales, para la propuesta que Víctor Troncoso sometió a las autoridades ministeriales -entre las cuales tenía influencia Daniel Navea, ex-dirigente de la AGP.

Según los defensores y ejecutores del Plan, éste fue conocido y apoyado por la Convención de la UPCH celebrada en 1944 y por el IV Congreso Americano de Maestros. Entre 1945 y 1946, el Plan San Carlos fue saludado y defendido en diversas declaraciones de FEDECH, con motivo del lanzamiento del Plan de Renovación de la Educación Secundaria. Como se verá más adelante, la FEDECH estimaba, no obstante, que ambos planes debían insertarse dentro de una estrategia de cambio más amplia, de reforma integral, fundada en la dictación de una Ley Orgánica de Educación.

Desgraciadamente, el Plan comenzó a ser atacado por grupos reaccionarios locales, a partir de 1946, justamente cuando el gremio y particularmente la UPCH entra en una situación de crisis, derivada de las luchas entre socialistas y comunistas, primero, de la alianza comunista-radical, más tarde y de la exclusión y persecución a los comunistas y socialistas opositores, por último. Habría contribuido también a esta indefensión, un doble hecho: por una parte, el Plan San Carlos no interesa mayormente a la SONAP y probablemente muchos profesores secundarios lo vieron con desconfianza; tampoco motivaba a los gremios de enseñanza profesional; por otra parte, los dirigentes del Plan no militaban en ninguna de las tendencias políticas en disputa; socialistas y comunistas no se jugaron suficientemente en su defensa y los radicales más bien contribuyeron a la liquidación del Plan (44).

El movimiento de "consolidación educacional", que sucedió al fracaso del Plan San Carlos, aproximadamente a partir de 1949, fue, en cambio, apoyado y defendido por la Unión de Profesores. Las bases teóricas del movimiento de escuelas consolidadas eran coincidentes con los principios de democratización, unidad, continuidad, diversificación, continuidad y otros que postulaba el gremio. Por otra parte, con el tiempo, las escuelas de este tipo fueron multiplicándose y sus profesores se convirtieron, a menudo, en los núcleos más fuertes de la organización sindical en sus localidades, así como en Santiago eran el sector más poderoso de la importante Asociación de Profesores de Escuelas Experimentales,

a su turno, base significativa de la UPCH metropolitana. Estas razones habrían llevado a la Unión de Profesores a comprometerse con las escuelas consolidadas y a defenderlas cuando se discute su existencia y funcionalidad (45).

Los gremios de enseñanza media, por su parte, mantuvieron frente a este movimiento una permanente indiferencia, probablemente explicable porque la existencia de estas escuelas -que siendo dependientes del servicio de educación primaria ofrecían niveles de educación secundaria y en algunos casos, de profesional- parecía invadir el campo ocupacional y la identidad educativa de las correspondientes ramas.

El Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria (46)

Si bien el Plan de reforma de la educación secundaria, presentado en 1945 e implementado a partir del año siguiente, no fue concebido directamente en la organización gremial, sus fundamentos coinciden cercanamente con las posiciones de la FEDECH (47), a la vez que varios de los educadores que lo propusieron y condujeron eran o habían sido directores de la Sociedad Nacional de Profesores o de otros gremios de la docencia (48).

En consecuencia, al nombrarse una Comisión para estudiar y proponer el Plan, FEDECH y SONAP estuvieron de acuerdo con el propósito y con las consideraciones que movieron al Gobierno a dar este paso. Sin embargo, ambas instituciones estimaron que era necesaria una reforma integral de la enseñanza y la dictación de la ley orgánica de los servicios educacionales, marco dentro del cual cobraba sentido la renovación del Liceo. Del mismo modo afirmaron el principio de la indispensable participación gremial en la Comisión redactora y la necesidad de que sus estudios fuesen conocidos y discutidos por el profesorado secundario (49).

Como efecto de estas demandas, cuando el Plan estuvo elaborado, se sometió a discusión en los Consejos de Profesores de los liceos, y se incorporó a la Comisión -que seguiría a cargo de la ejecución del Plan- al Presidente de la SONAP, Fidel Iturra. En cambio, el Gobierno no procedió a una reforma general ni presentó un proyecto de ley orgánica. El ministro de la época, Enrique Marshall, estimó inconveniente la estrategia de reformas globales y prefirió avanzar con dos procesos parciales y paralelos: la renovación de secundaria y el Plan San Carlos.

En 1946 iniciaron sus labores los primeros Liceos experimentales o renovados. La concreción del Plan despertó polémica y

avivó la sorda resistencia de la propia burocracia ministerial. De allí que SONAP, y también UPCH y FEDECH deberan salir en defensa del Plan y apoyar su extensión y mejoramiento (50).

A fines de 1952 y comienzos de 1953, los liceos experimentales viven momentos difíciles. El gobierno saliente de González Videla los había congelado en su crecimiento e implementación. El nuevo gobierno -del general Ibáñez- designó una Comisión para estudiar una política respecto a la reforma del Liceo. Esta emitió un informe favorable a la labor de los liceos experimentales y propuso la extensión de sus innovaciones exitosas al conjunto de la educación secundaria.

La I Convención Nacional de la SONAP, reunida en Enero de 1953, sobre la base de los acuerdos del Congreso Nacional de Educación Secundaria de 1946 y coincidiendo con los principios del Plan y con los fundamentos del Informe de la Comisión, declaró que el sistema educacional requería una revisión total y particularmente la necesitaba el liceo. Reconoció la eficacia de los liceos renovados para el cambio educativo y demandó la extensión de sus progresos al conjunto de la enseñanza humanística (51).

Sin embargo, la Ministro de Educación María Teresa del Canto y el Director de Educación Secundaria, Miguel Angel Vega, desconocieron el informe e intentaron prácticamente suprimir los liceos renovados, acusándolos de privilegiados e intentando incitar en su contra a los profesores de los liceos "tradicionales".

De inmediato, se movilizaron los gremios docentes y junto con ellos, los padres de familia y estudiantes de los liceos afectados (52). Gracias a esta enérgica actitud, la estrategia ministerial no prosperó. Un nuevo Ministro, Juan Gómez Millas, aseguró la continuidad de la experiencia renovadora.

En los años siguientes, las organizaciones magisteriales se guirían apoyando declarativamente a los liceos y escuelas experimentales. Sin embargo, la diseminación de los logros ensayados en éstos fue muy lenta y limitada, sin que los gremios docentes se jugaran por la renovación pedagógica con la energía suficiente para romper la inercia de la enseñanza tradicional.

Los intentos de reforma del sistema (53)

Desde temprano las organizaciones gremiales docentes desconfiaron de las reformas parciales, por ramas o áreas del sistema, o por variables aisladas, como planes y programas y métodos. Por

el contrario, consideraron indispensable transformaciones generales del sistema, con el sustento de una "ley orgánica de educación", que reestructurase la organización educacional y diese racionalidad a la administración del sistema, conforme a los criterios esbozados en una sección anterior.

En la década del 40, abundaron los proyectos de "ley orgánica". En Agosto de 1942, la directiva de la SONAP entregó al Presidente Ríos un primer proyecto (54). El Ministro de Educación Benjamín Claro Velasco, envió otro proyecto al Parlamento, sin que se aprobara. El tema principal del Congreso Nacional de Educación convocado por FEDECH, en Enero de 1945, fue justamente "ley orgánica de los servicios educacionales" y "reforma general de la educación" (55). Ya hemos visto como en torno a la elaboración del Plan de Renovación del Liceo, las organizaciones magisteriales insisten en el mismo tema. En 1947, Víctor Troncoso y Daniel Navea, elaboraron un proyecto de ley que más tarde sirvió de base para otro del senador socialista y catedrático universitario Eugenio González Rojas (56). En las décadas siguientes, las entidades gremiales del sector docente seguirán demandando la misma solución, por cuanto los poderes públicos se limitaron a reformas parciales en la administración o a reformas curriculares de menor o mayor alcance.

Hubo un aspecto particular en que las aspiraciones del gremio tuvieron una satisfacción relativa: el establecimiento de la Superintendencia de Educación Pública.

La Superintendencia, como órgano de dirección superior e inspección de la educación nacional, estaba prevista en la Carta constitucional de 1833 y en la de 1925. Bajo la presión del movimiento reformista del profesorado, fue creada y después suprimida durante el primer gobierno de Ibáñez.

Las organizaciones magisteriales replantearon en la década del 40, la necesidad de restablecer la Superintendencia, entendida en un triple sentido: a) como dirección superior unificadora del sistema de educación pública y supervigilante de la educación privada; b) como órgano de tecnificación del servicio educacional; y c) como ámbito de participación, a través del cual las diversas entidades sociales interesadas pudieran vincularse a la gestión educacional.

En los proyectos de ley orgánica mencionados y en proyectos especiales se contempló la creación de este organismo. Especial mención debe hacerse del proyecto elaborado por el Ministro Bernardo Leighton, en 1950 (57). La IX Convención de la UPCH lo rechazó y pidió la elaboración de un contraproyecto (58). La

FEDECH, junto con explicitar la crítica, elaboró las bases de un proyecto alternativo.

"Para la orientación y coordinación de los servicios educacionales", la FEDECH propuso establecer un Consejo Nacional de Educación, compuesto por las más altas autoridades educacionales del país y representantes de las organizaciones magisteriales, de padres de familia, empresariales y laborales; propuso también que la Superintendencia estuviese compuesta por las tres Direcciones Generales más una nueva Dirección de Investigaciones Educativas y Servicios Especiales, bajo la tuición del Superintendente.

"Para asegurar la participación de las diversas actividades nacionales en la empresa educacional y la descentralización de los servicios educacionales", FEDECH propuso la creación de Consejos Provinciales y Departamentales de Educación y eventualmente, la creación de Consejos Comunales y Locales.

Finalmente, "para suplementar los recursos educacionales", se mandó el establecimiento de un Fondo Nacional de Educación integrado con subvenciones, legados e impuestos especiales. El 80% del Fondo sería puesto a disposición de los Consejos Provinciales, con una distribución tendiente a favorecer a las provincias más pobres. (59) Es interesante registrar algunas de las funciones que el proyecto de FEDECH atribuía al Consejo Nacional de Educación, porque se recogieron casi textualmente en la ley que en definitiva lo fundó:

1°. Formular la política educacional del Estado, velar por su correcta aplicación, y orientar y coordinar la marcha de los servicios educacionales dentro de los principios de la educación democrática y de acuerdo con las necesidades que plantee el progreso de la nación hacia la realización de los ideales de la democracia social y económica.

2°. Adaptar los servicios educacionales a las necesidades sociales y económicas de la nación y de sus diversas regiones, considerando especialmente las exigencias de la agricultura, la minería, el comercio y los servicios públicos.

3°. Supervigilar el cumplimiento de las leyes, decretos y reglamentos educacionales y tomar o proponer todas las medidas necesarias para desarrollar y mejorar la educación pública.

4°. Evaluar periódicamente la eficacia del sistema escolar en relación con las necesidades del país y con las finalidades de la educación democrática.

5°. Proponer oportunamente al Gobierno el presupuesto nacional de educación.

6°. Preparar planes de realización gradual y sistemática destinados a resolver los grandes problemas de la educación: analfabetismo, educación del adulto, educación rural, educación preescolar, edificación y material escolares, etc.

7°. Estimular la labor de extensión cultural tendiente a elevar el nivel moral, intelectual, artístico, físico y social de la nación.

8°. Promover el perfeccionamiento constante del profesorado en servicio, velar por la formación del personal docente en cantidad y calidad adecuadas a las necesidades del país; reconocer y estimular el trabajo educacional meritorio, y asegurar la estabilidad y el bienestar del personal docente y administrativo de la educación pública.

9°. Administrar el Fondo Nacional de Educación de acuerdo con los reglamentos que se dicten al respecto.

10°. Estimular la investigación y la producción científica, pedagógica, técnica, artística, literaria, y su difusión, mediante premios, recompensas, publicaciones, etc.

11°. Orientar, supervigilar, coordinar y controlar la labor de los Consejos Provinciales, Departamentales y Locales de Educación y resolver las consultas y dificultades que estos organismos formulen.

12°. Supervigilar, coordinar y controlar la educación particular.

13°. Promover la investigación y la experimentación educacional en condiciones que aseguren su independencia técnica, desarrollar los servicios educacionales especiales.

14°. Proponer al Gobierno las ternas para designar al Superintendente de Educación y a los Directores Generales.

15°. Resolver, en última instancia, todo conflicto que se suscite entre organismos educacionales y las apelaciones por medidas disciplinarias graves.

16°. Aprobar y proponer al Gobierno, previo informe de la Superintendencia, las disposiciones relativas a planes de estudio, programas, métodos de enseñanza, sistemas de calificaciones y exámenes, creación de establecimientos y cursos, normas para los concursos y provisión de cargos, aprobación de textos, correlación de las diversas ramas de la enseñanza, grados y diplomas y proyectos de leyes y reglamentos que estime necesarios.

17°. Fijar los derechos de matrícula, material de enseñanza, atención médica, exámenes, grados, títulos y diplomas.

18°. Promover el interés público por el fomento y progreso de la educación e informar periódicamente al país de la marcha y de las necesidades de los servicios educacionales". (60).

Cuando se llegó a la creación de la Superintendencia, se recogieron muchas de las proposiciones del gremio. Varias de las atribuciones asignadas al Consejo Nacional coinciden con las propuestas por FEDECH. La composición del mismo es también muy similar. Se recogió la idea de crear el Fondo Nacional de Educación, pero no prosperó la idea de establecer los Consejos Provinciales, Departamentales y Locales (61).

Entre 1951 y 1953, las organizaciones magisteriales siguieron demandando el establecimiento de la Superintendencia. Así, la I Convención Nacional de la SONAP declaraba, en Enero de 1953: "Reconocer la necesidad impostergable de coordinar los diversos servicios y ramas de la enseñanza dentro de una clara política educacional. Ello supone la creación de una vez por todas, de la Superintendencia de Educación Nacional ... Supone, asimismo, la tecnificación del Ministerio de Educación ..." (62).

El mismo día de Abril de 1953, en que el catedrático Juan Gómez Millas asumió el Ministerio de Educación, se dirigió al local de la FEDECH y ante el Consejo de ésta, anunció su propósito de fundar la Superintendencia de Educación. En los días siguientes elaboró un anteproyecto y lo discutió con la FEDECH. Finalmente, a comienzos de Junio, se dictó el Decreto con Fuerza de Ley que creaba el nuevo organismo, siguiendo en buena parte los lineamientos defendidos por el gremio docente.

En la composición del Consejo Nacional de Educación se estableció la presencia de cuatro representantes de las organizaciones del profesorado y se entregó esa representación a las principales ramas de la FEDECH, con lo cual ellas quedaban reconocidas oficialmente. Desde entonces -hasta Septiembre de 1973- el magisterio organizado dispuso de un canal legalizado de participación en la generación de las políticas educacionales y en una serie de funciones estatuidas en la ley de creación de la Superintendencia (63).

Sin embargo, la conquista fue relativa. La Superintendencia no tuvo las atribuciones ejecutivas que había propuesto el gremio. Se le definió más bien como consultiva y asesora. Más aún, una legislación posterior confirmó las facultades ejecutivas de las tres Direcciones Generales y conservó sus atribuciones de carácter técnico, superponiéndolas a las de la propia Superintendencia. El gremio manifestó en diversas oportunidades su discrepancia con la perpetuación del esquema de tres Direcciones Generales sin integración (64). También manifestó su oposición a algunas maniobras para debilitar aún más el papel coordinador que en principio se asignaba a la Superintendencia, especialmente cuando se intentó marginarla del proceso de planeamiento integral de la educación, como se verá en la próxima sección.

Entre los años 1954 y 1955, el Consejo Nacional de Educación debatió el llamado "Segundo Informe sobre Planes y Programas", preparado por una Comisión del Consejo, a base de una propuesta del funcionario Oscar Vera, ex-dirigente de la SONAP y uno de los líderes de la renovación de la enseñanza secundaria (65).

El referido documento recogía muchas de las proposiciones del gremio, al proponer una reestructuración del sistema escolar, establecer nuevos fines para la educación general y profesional y fijar objetivos de política educacional. En especial, se debatió extensamente la proposición de establecer una dirección unificada de la educación, a cargo de la Superintendencia.

En el debate, se alinearon a un lado, los representantes del sector tradicionalista y los directores generales de educación y a otro, los funcionarios reformistas de la Superintendencia y los representantes gremiales. El Director General de Educación Primaria, Luis Gómez Catalán, hizo honor a su pasado de dirigente de la AGP y de la reforma de 1928 y adhirió a las propuestas de unificación (66).

El Presidente de la FEDECH, Raúl Rojas Valencia, expresó en ese debate:

"El magisterio nacional ... piensa (que es necesario) dotar a la educación nacional de un organismo que asegure la unidad del proceso educativo y propenda al progreso de la educación nacional en forma que en todo momento hubiese esta correlación, hubiese una unidad".

"Cuando empezó a gestarse la idea de la Superintendencia de Educación Pública, el magisterio tuvo un críterio, en realidad desde un principio diferente- y lo ha seguido manteniendo después -con respecto a cómo debía crearse la Superintendencia de Educación Pública y cuáles deberían ser sus atribuciones o facultades".

"Nosotros ... creemos que la Superintendencia de Educación debe tener facultades de tipo resolutivo, y no simplemente facultades o atribuciones que propiamente no alcanzan a este campo resolutivo, y que son propias de un organismo técnico, asesor -como ocurre en la actualidad- cuyas resoluciones pueden o no pueden llevarse a la práctica, en base a la resolución que al respecto acuerde ... el señor Ministro de Educación que en la oportunidad correspondiente esté rigiendo los destinos del Ministerio de Educación Pública" (67).

El Ministro de esa oportunidad, que ya no era Juan Gómez Millas, archivó la propuesta de reforma del sistema acordada democráticamente por el Consejo Nacional de Educación.

El planeamiento integral de la educación

Las organizaciones gremiales del magisterio tuvieron una actitud ambigua ante los intentos del gobierno de Jorge Alessandri para establecer y aplicar mecanismos de "planeamiento integral de la educación".

Por una parte, reconocieron y aceptaron la necesidad de llevar a cabo un planeamiento global de la educación y por otra, formularon una serie de requisitos para un verdadero y aceptable proceso de planeamiento. Así, la IV Convención de la SONAP sostenía en 1961 que un planeamiento educacional es positivo siempre que:

1. Forme parte de una política educacional realista acorde con otros planes de desarrollo nacional: económico, de salud, agrario, tributario, administrativo, etc.
2. Asegure la prominente y directa participación de las organizaciones de educadores, cuya experiencia y capacidad profesional garantizan un trabajo serio, científico y popular.
3. Cuente, desde la partida, con un presupuesto educacional capaz de proporcionar los medios efectivos y oportunos para llevar a la práctica dicho planeamiento, y que tales recursos no impongan nuevos gravámenes a los sectores asalariados.
4. Consulte estudios objetivos de la realidad nacional a cuyo desarrollo debe servir..."

Sostuvo también dicha reunión gremial que "el planeamiento de la educación debe estar vinculado al desarrollo económico nacional, pero estrictamente dentro de una concepción democrática, unitaria, científica, funcional y descentralizada del proceso educativo". (68)

En razón de su coincidencia básica con la idea de planificar la educación (69), los gremios docentes pidieron y obtuvieron representación en la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, a través del Presidente de la FEDECH, Humberto Elgueta. Más aún, la Federación fue copatrocinante de un Seminario sobre Planeamiento destinado a difundir los procesos, principios y técnicas propias de esta actividad entre los profesores (70).

En suma, la actitud de la FEDECH ante el intento de introducir el planeamiento fue más bien de aceptación y colaboración que de rechazo. Sin embargo, la organización magisterial sostuvo también críticas y discrepancias. Por una parte, mantuvo su oposición a la política educacional y económico-salarial del Presidente Jorge Alessandri (71). Por otra parte, no aceptó los intentos de marginar al Consejo Nacional de Educación del conocimiento y análisis previo de iniciativas tan importantes como el planeamiento, y de encargar a comisiones ad hoc y no a los organismos técnicos de la Superintendencia los estudios conducentes al planeamiento y la ejecución misma de éste. Finalmente, criticó y expresó divergencias con el proyecto que pretendió establecer legalmente las normas para el planeamiento,

que creaba la Oficina de Planeamiento Educacional y que autorizaba la realización de ensayos pilotos para una reforma educacional (72).

Las críticas de diversas entidades y el hecho de terminar su mandato sin que lo sucediera un régimen de parecido signo político, llevó al gobierno de Alessandri a no insistir en la iniciativa de establecer el planeamiento integral.

La Reforma Educacional de 1965-1970

La actitud de las organizaciones sindicales del magisterio ante la reforma educacional impulsada por el gobierno de Eduardo Frei, fue compleja. En principio, ellas no se opusieron a una reforma de carácter global. Precisamente, era el tipo de cambios que las organizaciones docentes venían demandando (73). De allí que su primera postura no fue de oposición, aunque tampoco de adhesión. Podría definirse como de neutralidad y de vigilancia crítica (74). Se reconoce la necesidad de una reforma, pero se cuestionan diversas dimensiones de la que propone el gobierno:

a) Se imputa a la reforma una desvinculación con la realidad económico-social, política y educacional del país. La reforma no tendría sentido si no iba acompañada de cambios estructurales en la tenencia de la tierra, en la distribución del ingreso, en la propiedad de las riquezas básicas, etc. (75). Más aún, se considera que los lineamientos de la reforma tendrían fuerte influencia foránea, específicamente norteamericana, hecho que contribuiría a reforzar la situación de dependencia del país (76).

b) Se critica el carácter y la estrategia de la reforma. En un primer momento se señala que es apresurada y que no se cumplen algunas condiciones previas (77). Más tarde, la gran variedad de disposiciones y medidas adoptadas, hacen pensar en una falta de organicidad y se llega a negarle el carácter de reforma y a sostener que sólo se trata de un grupo de medidas de política educacional (78).

c) Se señalan diversas omisiones o insuficiencias. Las más graves serían: "carencia de una clara fundamentación filosófica" y/o falta de difusión de principios, fines y objetivos; "inadecuación de la estructura administrativa del Ministerio de Educación" y ausencia de una ley orgánica que la reestructure

conforme a las necesidades de la reforma; "bajos montos presupuestos", "limitaciones en la asistencialidad escolar", "necesidad de aumentar el personal docente", "incremento efectivo del material didáctico", etc.

d) Por último, se enfatizan las críticas al carácter político de la reforma. Se advierte y se rechaza el triunfalismo del partido único de gobierno. Se le acusa de sectarismo proselitista, paternalismo y demagogia efectista. Se le reprocha también que no permitía suficiente participación del magisterio y otros sectores en la determinación de la política educacional (79).

No obstante, las organizaciones gremiales del profesorado, de alguna manera, participan en la conducción de la reforma. En el Consejo Nacional de Educación -que por mandato legal debía ser consultado respecto a las principales medidas de cambio y especialmente a las de índole curricular- los representantes gremiales tienen una conducta ambigua. No se oponen frontalmente. A menudo se abstienen de votar, otras veces prestan su asentimiento en general y hacen observaciones puntuales (80). Esta conducta ha servido para que publicistas de la reforma pudieran decir que ésta contó con la colaboración del gremio (81).

En verdad, el gremio y el gobierno negociaron ciertos progresos largamente demandados por el profesorado: el "acuerdo magisterial", que elevó y reajustó las remuneraciones durante cuatro años (82), la fundación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas -en cuyo Consejo Directivo hubo representación de las organizaciones gremiales- y la creación del Servicio de Bienestar del Magisterio -organismo que sería dirigido democráticamente por los propios maestros, etc.

Contribuiría a esta ambigüedad para situarse frente a la reforma, lo que podría ser la ausencia de un sólido proyecto educativo propio de las organizaciones magisteriales, que pudiera haberse levantado como alternativa al coherente proyecto oficial. Sin embargo, a partir de 1967, se intenta llenar esta ausencia.

La búsqueda de un enfoque alternativo

Entre 1967 y 1970, se produce en el interior de las instituciones magisteriales lo que podría denominarse un giro a la izquierda.

Como telón de fondo de este sesgo, cabría considerar la cri-

sis global del modelo de desarrollo, la radicalización de las demandas del movimiento popular y la consiguiente agudización de las tensiones sociales. En el campo educacional, las dificultades de financiamiento (83) y la incapacidad del gobierno para romper las rigideces de la administración burocrática del sistema escolar, conspiran contra una fácil o racional operacionalización de la reforma. El gravísimo conflicto huelguístico de 1968 (84), que enfrentó violentamente al gremio magisterial con el gobierno, debe haber contribuido fuertemente a separar a aquél del destino de la reforma y a deteriorar la necesaria confianza del magisterio en ésta.

En los tres últimos años del período en estudio, ocurren deslizamientos importantes en el interior de las organizaciones gremiales del magisterio: se abre paso la idea de Sindicato Único, el movimiento huelguístico de 1968 radicaliza las posiciones de sectores importantes del magisterio y se fortalecen las tendencias políticas de izquierda, a la vez que se perfila una oposición más tajante a la reforma educacional.

Por otra parte, la misma amplitud y profundida de la reforma y su inspiración en una concepción ideológica, política y pedagógica coherente, obligan a las organizaciones sindicales a reestudiar y a superar sus enfoques tradicionales sobre la educación. Desde 1967, es posible percibir nuevos análisis y nuevas propuestas, aunque hacia 1970 todavía no se conformaba en plenitud una concepción alternativa al reformismo modernizante, del cual las propias organizaciones habían sido lo que puede denominarse su "ala izquierda".

Una manifestación concreta del proceso de revisión y búsqueda, es el acuerdo tomado por la Federación de Educadores, en el sentido de celebrar un "Tercer Congreso Nacional de Educación" (85). Para este efecto se ordenó a la Comisión Técnica Educacional del Consejo Directivo de la FEDECH, que preparase una Convocatoria, el Temario y materiales diversos. La huelga de 1968 impidió que el torneo se efectuase ese año. En 1969 no volvió a reactivarse el propósito, probablemente por la cercanía de las elecciones presidenciales (86).

En el orden conceptual, se va esbozando un diferente diagnóstico de la realidad económico-social y política, que ya no idealiza los rasgos de la formación histórica y que avanza una crítica radical de la misma. Sobre esa base, se va perfilando una definición educacional alternativa (87).

Así, la VI Convención de la SONAP, denunciaba que "los cambios educacionales propiciados por el Gobierno se han puesto

en práctica en una estructura social-económica dominada por la oligarquía, los monopolios y el imperialismo ..." y que "los déficits educativos, las fallas del sistema escolar, la dotación humana y material del aula, la estrategia y tácticas modernas del currículo, la dignificación de la función docente no se resuelven profundamente sino con cambios sustanciales en el aparato político, social y económico de la sociedad."

Sostenía también la VI Convención que en la enseñanza media la juventud debía tomar "conciencia real del proceso histórico" y comprender que "las formas sutiles de penetración imperialista no sólo afectan a la mantención del subdesarrollo nacional y americano, sino también a los deseos de liberación y autosuficiencia de Chile". También debía comprender "las características de un país subdesarrollado y su influencia en el futuro: carencia de oportunidades para la elevación de formas creativas de vida y de trabajo, falta de emancipación del pensamiento y predominio de conductas sujetas a prejuicios, dogmas y creencias". La nueva educación media debía incitar a los jóvenes a participar responsablemente "en actividades sociales, culturales y económicas de la comunidad, sin aceptar la explotación o el enriquecimiento por parte de empresarios capitalistas" (88).

En la convocatoria al III Congreso Nacional de Educación, la Comisión Técnica de FEDECH declaraba que:

"Los caducos esquemas sociales, económicos y culturales de la vida latinoamericana se contraponen con aquellas concepciones dinámicas que implican una superación del estatus vigente".

"Se hace necesario realizar reformas profundas y aceleradas. Las fuerzas del trabajo tienen la responsabilidad de provocarlas para alcanzar los niveles de vida a que tienen legítimos derechos".

"En Chile, las organizaciones de trabajadores y las colectividades progresistas están conscientes de que los cambios auténticos sólo podrán lograrse a partir del momento en que, ejerciendo el poder, rompan viejos moldes y logren superar concretamente los intereses que impiden el desarrollo nacional".

"Dentro de las causas que determinan nuestra calidad de país subdesarrollado: dependencia económica del imperialismo norteamericano, concentración del poder econó

mico por las oligarquías nacionales, explotación y tenencia primitiva de la tierra, surgen como consecuencias de trágico relieve el analfabetismo, la desnutrición, la promiscuidad, la cesantía y el bajo nivel de escolaridad y cultura de la gran masa de nuestro pueblo".

"Los educadores, la clase trabajadora en su conjunto, tienen la obligación de denunciar la mixtificación reformista e inaceptable que hacen las minorías oligárquicas que continúan detentando el poder". (89)

El temario propuesto para el Congreso, formulaba el siguiente principio orientador de la reunión: "Para superar la crisis de Chile es necesario el cambio profundo de su estructura económica-social y el desarrollo de una política educacional democrática al servicio de los trabajadores".

A partir de este principio, la Comisión Técnica proponía la discusión de los siguientes puntos:

- 1°. LA LIBERACION DE AMERICA LATINA DEBE SER EL PRODUCTO DEL CAMBIO REVOLUCIONARIO DE SU ESTRUCTURA ECONOMICA-SOCIAL.
 - 1.1. Caracterización de los índices de subdesarrollo.
 - 1.2. Necesidad de profundos cambios estructurales.
- 2°. LA CRISIS EDUCACIONAL CHILENA ES CONSECUENCIA DE SU REALIDAD ECONOMICA-SOCIAL Y CULTURAL.
 - 2.1. Caracterización de la economía.
 - 2.2. Niveles de vida de su población.
 - 2.3. Educación clasista: 2.3.1. Proceso a las medidas educacionales del Gobierno; 2.3.2. Crisis de la Universidad.
- 3°. DEFINICION DE UNA POLITICA EDUCACIONAL DEMOCRATICA PARA UNA AUTENTICA REFORMA EDUCACIONAL.
 - 3.1. Fundamentación.
 - 3.2. Estructura y dinámica del sistema.
 - 3.3. Bases esenciales en la planificación y realización de una reforma educacional" (90).

En un esquema de puntos básicos para el desarrollo del Tema rio, la Comisión Técnico-educacional de FEDECH invita a discutir la "vertebración del sistema educacional" sobre la base de requisitos como "integral", "diferenciado", "descentralizado", "correlacionado", "continuo" y "articulado", y caracteriza a la educación deseada como "democrática, socialista y anti-imperialista" y como "educación de masas y educación permanente". El documento termina con un organigrama de un sistema educacional alternativo, bajo el epígrafe "Hacia un sistema educacional al servicio del desarrollo acelerado del país" (91).

El pleno despliegue de este enfoque de contornos revolucionarios ocurrirá al término del período estudiado, en el contexto de la instauración del régimen de la Unidad Popular (92)(93).

N O T A S

- (1) Esta tendencia vuelve a abrirse paso a fines de la década del 60. Una caracterización de la misma se encuentra en Iván Núñez P.: "Tradición, Reformas y Alternativas Educativas en Chile, 1925-1973", Santiago, 1979; pp. 31-36.
- (2) A esta conclusión se llega después de la revisión de un amplio conjunto de resoluciones de Congresos y Convenciones gremiales y de numerosas "plataformas de lucha" de la Federación de Educadores.
- (3) Un ejemplo lo proporciona el grupo que diseñó y dirigió la "renovación de la educación secundaria". Figuras destacadas de él fueron: Irma Salas y Oscar Vera, ambos ex-dirigentes de la Sociedad Nacional de Profesores, Daniel Navea, ex-dirigente de la Asociación General de Profesores, Fidel Iturra, Presidente de la SONAP. Entre los expertos del Plan de Renovación, eran o habían sido dirigentes gremiales de SONAP o

- UPCH, María Marchant, Francisco Salazar, Hernán Ramírez, Leopoldo Seguel, etc. También fueron dirigentes algunos de los primeros Rectores de Liceos experimentales, como Hernán Vera y Guillermo Gronemayer.
- (4) Como se verá en las notas siguientes, se utilizará un conjunto de textos provenientes de las reuniones gremiales, de revistas o periódicos de las organizaciones y de otras fuentes, a lo largo del período. Desgraciadamente, no se dispuso de materiales provenientes de todas las entidades.
- (5) "Boletín de la Sociedad Nacional de Profesores", N° 4, Santiago, Noviembre de 1945; pp. 18-19.
- (6) "Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena", Santiago, 1964; p. 59.
- (7) "Boletín ...", N° 5, Santiago, Junio de 1950; p. 2
- (8) "Algunos Antecedentes ...", op. cit.; p. 63.
- (9) "El Mercurio", Santiago, 27 de Enero de 1961; p. 22.
- (10) "Algunos Antecedentes ..."; op. cit.; pp. 64-65.
- (11) Los Estatutos de las organizaciones sindicales del magisterio consagraban la posición democrática de éstas. En el Estatuto de la FEDECH, se señalaba que la institución tenía por objeto: a) "Defender la cultura y la democracia y luchar contra toda ideología de tipo represivo que atente contra la libertad y la dignidad de los individuos y contra los bienes y valores humanos y espirituales", "Magisterio Valdiviano", N° 2, Valdivia, 24 de Julio de 1954; p. 1. En el Estatuto de la SONAP, se indicaban como finalidades generales: "a) Fomentar la cultura; b) Defender los principios democráticos", "Boletín ...", N° 7, Santiago, Abril de 1951.
- (12) "Boletín ...", N° 5, Santiago, 1945; p. 24.
- (13) La XIII Convención de la UPCH, sostenía en 1959 que "... Los programas de independencia económica, de autonomía política y de consecución de una convivencia auténticamente democrática, que representan la satisfacción de las necesidades y aspiraciones de los pueblos, están íntimamente ligados a la realización de

una política educacional, que contribuya a formar una ciudadanía consciente de los propósitos y necesidades colectivas, para capacitarla científicamente en la tarea de producción y responsabilidades de convivencia social". "Algunos Antecedentes ..." op. cit.; p. 53.

- (14) FEDECH: "Estado Docente y Libertad de Enseñanza", Santiago, 1958; pp. 18-19.
- (15) FEDECH: op. cit.; pp. 218.
- (16) FEDECH: op. cit.; pp. 18.
- (17) FEDECH: op. cit.; p. 219.
- (18) Sociedad Nacional de Profesores: "El Congreso Nacional de Educación Secundaria", Santiago, 1952; pp.22-23.
- (19) La IX Convención de la UPCH declaró:
- "a) Que rechaza totalmente la iniciativa del Ministro de Educación Pública, acogida por el parlamento, de subvencionar la Enseñanza Particular con fuertes aportes del Erario Nacional.
 - b) Que repudia por su contenido anticientífico y antidemocrático, el concepto de libertad de enseñanza con el cual se pretende falazmente atacar contra la Educación del Estado.
 - c) Que debe constituir preocupación permanente y principal de la plataforma de lucha de la Unión de Profesores, la acción dirigida a fortalecer el Estado Docente y sus recursos y a impedir todo nuevo intento que signifique favorecer el desarrollo y la independencia de la Educación Particular". "Educación Moderna", N° 3, Santiago, Junio de 1951; p. 41.
- (20) Ver "Plan de Reforma Educacional presentado por FEDECH", "El Mercurio", Santiago, 27 de Enero de 1961; p. 22; y acuerdos de la XIV Convención de la UPCH, en "Algunos Antecedentes ..."; op. cit.; p. 58.
- (21) FEDECH: op. cit.; pp. 21-22.
- (22) "Principales Resoluciones de la 6a. Convención de la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP)", Santiago, 1967; punto 1.8.

- (23) Ver Iván Núñez, "Tradición ..."; op. cit.; pp. 11-30.
- (24) "Educación Moderna", N° 3, Santiago, Junio de 1951; pp. 40-41.
- (25) "El Mercurio", Santiago, 27 de Enero de 1961; p. 22.
- (26) "Algunos Antecedentes ..."; op. cit.; p. 79.
- (27) La APEX publicó la interesante revista educacional y sindical "Avanzada" y la Asociación de Profesores de Liceos Experimentales publicó algunos números del Boletín "Renovación", que inicialmente fue editado por la Comisión de Renovación y más tarde por la Sección Experimentación de la Dirección de Educación Secundaria.
- (28) El "Boletín de la Sociedad Nacional de Profesores", N° 1, de Noviembre de 1942; pp. 11-12, publica una interesante reseña histórica sobre el Centro "Federico Johow".
- (29) Ernesto Schiefelbein destaca la tenaz oposición del Centro de Profesores de Francés a una disminución de horarios, en virtud de la reforma de 1967; "Diagnóstico del Sistema Educacional Chileno en 1970", Santiago, 1976; p. 54.
- (30) En diversos documentos de las organizaciones gremiales se hacen propuestas de nueva estructura del sistema escolar; por ejemplo: i) el Congreso Nacional de Educación de FEDECH, de 1945, en "Boletín de la SONAP", N° 4, Noviembre de 1945; p. 21; ii) la VII Convención de la UPCH, de 1946, y la XIII Convención, de 1959; en "Antecedentes ..."; op. cit.; pp. 52-53 y 54-57, respectivamente; iii) y Comisión Técnica Educacional de la FEDECH, de 1967, "Puntos Básicos para el Desarrollo del Temario del III Congreso Nacional de Educación", Santiago, 1967; el organigrama contenido en este texto fue también reproducida más tarde en: Lautaro Videla, "Una Nueva Estructura para el Sistema Educacional Chileno", en W. Suárez y otros, "Aportes a la Formulación de una Política Educacional", Santiago, 1971; p. 25.
- (31) "Antecedentes ..."; op. cit.; pp. 52-53.

- (32) "Boletín de la SONAP", N° 6, Santiago, Septiembre de 1951; pp. 9-10
- (33) "Antecedentes ..."; op. cit.; pp. 53-54.
- (34) "Antecedentes ..."; op. cit.; pp. 61-62
- (35) Sociedad Nacional de Profesores: "El Congreso Nacional de Educación Secundaria", Santiago, 1952; p. 20.
- (36) Fidel Iturra: "Los Cambios Sociales y la Educación" en Ministerio de Educación Pública, "Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena", Santiago, 1961; p. 141.
- (37) Sociedad Nacional de Profesores: "El Congreso ..."; op. cit.; p. 23.
- (38) Sociedad Nacional de Profesores: "El Congreso ..."; op. cit.; p. 22.
- (39) Fidel Iturra: "Los Cambios ..."; op. cit.; pp. 141-142.
- (40) Federación de Educadores de Chile: "Bases Ideológicas de una Política Educacional del Estado", en "Boletín de la SONAP", N° 4, Noviembre de 1945; p. 24.
- (41) "Educación Moderna", N° 3, Santiago, Junio de 1951; p. 39.
- (42) En: Wilfredo Telting, "Interpretación Dialéctica del Movimiento Gremial del Magisterio Chileno", Chillán, 1970; anexo documental.
- (43) Una descripción de ambos procesos de cambio puede consultarse en: Iván Núñez P. "Reformas Educativas Ocurridas en América Latina en los Últimos 50 años. Informe de Base sobre Chile". Santiago, 1978; Capítulo III.
- (44) Francisco Funes y otros: "El Plan de Experimentación Educativa de San Carlos desde su génesis hasta 1948", Santiago, 1951.
- (45) "Educación Moderna", N° 3; Santiago, Junio de 1951; p. 41.

- (46) Una descripción de las reformas en la educación secundaria puede consultarse en: Iván Núñez P. "Reformas ..."; op. cit.; Capítulo IV.
- (47) Comunicación de la FEDECH al Ministro Enrique Marshall, Abril de 1945, en: "Boletín de la SONAP", N° 4, Santiago, Noviembre de 1945; pp. 18-19.
- (48) Ver nota N° 3, de este mismo capítulo.
- (49) Ver comunicación citada en nota N° 47 y acuerdos de la Junta de Delegados de la SONAP, de fecha 25 de Abril de 1945, en "Boletín ...", N° 4, Santiago, Noviembre de 1945; p. 6.
- (50) En Julio de 1946, el Directorio de la SONAP acordaba: "Prestar su decidido apoyo al Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, en su etapa de experimentación y protestar contra los ataques injustificados de que ha sido víctima de la Comisión que dirige este proceso de renovación", Boletín "Renovación", N° 1, Santiago, 1946; pp. 52-53. El Congreso Nacional de Educación Secundaria, celebrado el mismo mes y año, resolvía: "a) Prestar su aprobación a la labor del Liceo Experimental "Manuel de Salas" y al Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria; b) Ofrecer a estos organismos su cooperación para el mejor éxito de sus tareas; y c) Recomendar la extensión de los principios y prácticas que inspiran a dichos establecimientos, a otros liceos del país", Boletín "Renovación", N° 1, Santiago, 1946; pp. 63-66.
- (51) Sociedad Nacional de Profesores: "Reforma del Liceo", Santiago, 1953; pp. 26-40. En este folleto se incluye el Informe de la Comisión gubernamental, acuerdos de la SONAP y otros textos. Es interesante destacar que el Informe fue editado por la SONAP y no por el Ministerio de Educación.
- (52) Declaraciones de la Sociedad Nacional de Profesores en "El Mercurio", Santiago, 6 de Marzo y 3 de Abril de 1953.
- (53) Sobre la fundación de la Superintendencia de Educación y sus intentos de reforma del sistema escolar, ver: Iván Núñez P., "Reformas ..."; op. cit.; capítulo V.

- (54) "Boletín de la SONAP", N° 1, Noviembre de 1942; p. 5. Desgraciadamente, no se publica el texto mismo del Proyecto.
- (55) Según referencias hechas por Fidel Iturra en discurso inaugural del Congreso Nacional de Educación Secundaria de 1946, SONAP: "El Congreso ..."; op. cit.; p. 9.
- (56) Víctor Troncoso y Daniel Navea: "Chile Reconstruye su Educación. Anteproyecto de Ley Orgánica", Santiago, 1947.
- (57) Publicado in extenso en "Boletín de la SONAP", N° 6, Septiembre de 1951; pp. 14-16.
- (58) El rechazo se funda en que "... se plantea al margen de toda formulación de principios socio-educacionales de carácter esencialmente democráticos que deben orientar su acción; entrega responsabilidades técnicas y administrativas a elementos absolutamente ajenos a la educación y limita la amplia participación que le corresponde al magisterio y a la ciudadanía en este organismo", "Educación Moderna", N° 3, Santiago, Junio de 1951; p. 41.
- (59) "Boletín de la SONAP", N° 6, Septiembre de 1951; pp. 17-21.
- (60) "Boletín de la SONAP", N° 6, Septiembre de 1951; pp. 18-19.
- (61) Cfr. DFL. N° 104, de 3 de Junio de 1953, en "La Superintendencia de Educación Pública, Documentos I", Santiago, 1954; pp. 39-49.
- (62) "Antecedentes..."; op. cit.; p. 61.
- (63) Entre los 27 integrantes del Consejo Nacional de Educación, el DFL. N° 104 incluía ... "un representante de cada una de las dos organizaciones del Magisterio Primario y Secundario, un representante de las organizaciones nacionales de Enseñanza Comercial y Técnica Femenina y un representante de la organización nacional de profesores de Enseñanza Industrial, Ninera y Agrícola cuyo mandato durará dos años y podrá ser renovado por una vez". La misma Ley disponía que "... estos cuatro representantes serán designados por el Presidente de la República de ternas propuestas por las organizaciones respectivas.

Los representantes designados desempeñarán hasta 6 horas semanales de clases o funciones equivalentes en algún establecimiento de Santiago, conservando la propiedad de los cargos que desempeñen y la renta de que gocen, y recibirán una asignación equivalente al 20% de su renta global". En los hechos, hasta 1973, siempre se reconoció a las ramas de FEDECH como las "organizaciones del Magisterio" y los Presidentes de la República designaron a la persona que encabezaba cada terna propuesta. Generalmente se trataba de los Presidentes de las respectivas instituciones. La condición de Consejero liberaba al dirigentes de sus funciones de docencia y le permitía dedicarse plenamente al gremio y a su participación en el Consejo Nacional de Educación.

- (64) Ver los acuerdos de la XIII y XIV Convenciones de UPCH y II y III Convenciones de SONAP, en "Antecedentes..."; op. cit.; pp. 53-64.
- (65) Ver texto en Superintendencia de Educación Pública, "Dos Informes sobre Educación. Documento 4."; Santiago, 1958; pp. 91 a 106; también en "Antecedentes..."; op. cit.; pp. 39-46.
- (66) Ver actas del debate en Superintendencia de Educación: "Dos Informes..."; op. cit.; pp. 107 a 175.
- (67) "Dos Informes..."; op. cit.; pp. 147-148.
- (68) "Antecedentes..."; op. cit.; p. 65.
- (69) Es significativo que la Comisión de Planeamiento Integral, en su publicación "Antecedentes..."; op. cit.; haya incluido una serie de análisis y acuerdos de Congresos y Convenciones del magisterio, como fundamentos del proceso de planamiento.
- (70) La FEDECH colaboró en el Comité Organizador del Seminario. Su Presidente, Humberto Elgueta, hizo uso de la palabra en el acto inaugural y otro dirigente, en el de clausura. Ver "Antecedentes..."; op. cit.; pp. 149, 153-154 y 223.
- (71) En los años 1961 y 1963, se libraron álgidas huelgas del profesorado; ésta última, de 56 días de duración.

- (72) El Vicepresidente de la FEDECH, César Escobar, expresó los puntos de vista de este organismo en el Foro convocado por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, para consultar a diversas organizaciones sociales sobre el proyecto gubernamental de planeamiento de la educación; en el mismo Foro intervino el dirigente de la Central Unica de Trabajadores, Julio Benítez, manifestando una posición más crítica que la de FEDECH.
Ver Ministerio de Educación Pública: "Planeamiento Integral de la Educación"; op. cit.; pp. 77-82 y 87-89.
- (73) En Carta dirigida por el Consejo Directivo Nacional de la FEDECH al Ministro de Educación, Juan Gómez Millas, el mismo día 7 de Diciembre de 1965 en que se firmaba solemnemente el Decreto básico de la reforma educacional, se expresaba: "Deseamos expresar que desde largo tiempo los educadores hemos venido impulsando una profunda reforma integral de nuestro sistema, elaborado científicamente y con la participación masiva y técnica de los educadores". En Wilfredo Telting: "Interpretación ..."; op. cit.; anexo documental.
- (74) En la carta citada, de 7 de Diciembre de 1965, expresaba la FEDECH: "Las observaciones que hacemos llegar a Ud. ... llevan involucradas las reservas anteriormente señaladas y el deseo de los educadores de impulsar las soluciones a los graves problemas que afectan a la Educación Chilena, haciendo presente que deslindamos responsabilidades sobre las consecuencias que pueda acarrear la aplicación del nuevo sistema a contar del año 1966 ... El magisterio nacional, profundamente interesado en el futuro de la niñez y de la juventud, estará alerta y no escatimará esfuerzo alguno, cualquiera sea la posición del Gobierno, para que no se frustre la reforma que siempre ha estado impulsando la Federación y que no se posterguen los reales intereses del país". En Telting: "Interpretación ..."; op. cit.; anexo documental.
- (75) "Principales Resoluciones..."; op. cit.; puntos 1.1. y 1.7. de los acuerdos de la VI Convención de SONAP; y Carta de la FEDECH al Ministro Gómez Millas, en Telting "Interpretación ..."; op. cit.; anexo documental.

- (76) "Principales Resoluciones ..."; op. cit.; punto 1.3; y FEDECH: "Proceso a las Medidas Educativas del Gobierno", Santiago, sin fecha; éste documento mimeografiado, parece ser un material para la discusión en el proyectado Congreso Nacional de Educación, en 1967.
- (77) En la carta de la FEDECH al ministro Gómez Millas, se estima que la puesta en marcha de la nueva estructura del sistema educacional en 1966 es prematura por las siguientes consideraciones:
- "a) Necesidad de aumentar el personal idóneo para los nuevos planes; b) Elaboración incompleta y tardía de los planes y programas de estudio; c) Aumento y mejoramiento del material didáctico; d) Inadecuación de la estructura administrativa del Ministerio de Educación a los nuevos planes; e) Desconocimiento de los recursos financieros de que se dispondrá; f) Indeterminación de un sistema de renta para el personal docente y contratado o régimen de trabajo para los nuevos cursos; g) Ausencia de una orientación realista y científica para planificar la iniciación de la nueva estructura y para señalar los niveles educacionales en que se iniciaron; h) Necesidad absoluta de la participación masiva y orgánica de los educadores en el proceso operacional de una nueva estructura; e i) Falta de difusión de los principios, fines y objetivos del nuevo sistema", en Telting: "Interpretación ..."; op. cit.; anexo documental.
- (78) "... no haremos un proceso analítico a una Reforma Integral de la educación nacional, sino a un nuevo período de producir mecánicamente una seriación de medidas que tienden ... a crear un climax de expectación efectista ... El criterio de dar soluciones parciales aún cuando ellas sean de gran envergadura, no caracterizan una concepción integral de cambios ..." "Proceso a las medidas ..."; op. cit.
- (79) "... el programa del gobierno electo se vio compulsado a promover en diversos planos realizaciones con sentido publicista y defectos electorales. En lo educacional se ha venido dando sistemáticamente este proceso". "Proceso a las medidas ..."; op. cit.; "... a la sombra de los cambios reformistas proliferan los cargos de "asesores" inexpertos que, además de anarquizar los servicios carecen de idoneidad ...

nunca antes hubo tanto sectarismo y proselitismo político en el nombramiento y selección de los profesores ... precisar a la opinión pública que el magisterio no ha intervenido activamente en el proceso reformista ... Si las autoridades desean que los cambios sean democráticos, los profesores tienen que ser consultados en una forma apropiada y representativa ..." "Principales Resoluciones..."; op. cit.; puntos 1.4. a 1.6.

- (80) Ver en Superintendencia de Educación: "La Superintendencia de Educación y la Reforma Educacional Chilena", Santiago, 1969, las actas resumidas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación en que se discutieron y aprobaron las medidas de la reforma. Desgraciadamente no se incluyen todas las actas ni éstas son textuales.
- (81) "... la reforma fue objeto de cuidadosa atención por los gremios. Si bien aprobaron por unanimidad las reformas estructurales en las sesiones del Consejo Nacional de Educación, participaron activamente en numerosas comisiones de trabajo". Ernesto Schiefelbein: "Diagnóstico ...; op. cit.; p. 54.
- (82) Ver en el capítulo III, el apartado que se dedica a la huelga de 1968.
- (83) McGinn, Noel y Ernesto Schiefelbein: "Comprehensive Planning for Educational Reform: A Case Study of Chile 1965-70", en Russel Davis (editor): "Planning Education for Development", Vol. I, Cambridge, Mass, 1980; p. 131.
- (84) Ver capítulo IX.
- (85) La VI Convención de la SONAP adoptó el acuerdo de "... realizar un Congreso Nacional de Educación que, entre otras cosas retorne al gremio y a los trabajadores el papel de vanguardia en una auténtica reforma educativa". "Principales Resoluciones ..."; op. cit.; punto 1.11. c).
- (86) La idea fue retomada por el Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, la Central Unica de Trabajadores y el Ministerio de Educación Pública, los cuales convocaron al Congreso celebrado en Diciembre de 1971.

- (87) Según Kathleen B. Fisher, en los últimos años de la administración Frei se desarrolló una corriente de educadores socialistas que hicieron a la reforma tres críticas principales: 1) que la reforma fracasó en enfrentar las raíces de los males de la educación chilena; 2) que los esfuerzos de la administración Frei fueron supuestas reformas, que sólo servían para reforzar la existente estructura capitalista; y 3) que el esfuerzo mismo de reforma tendía a agravar más que aliviar la crisis educacional chilena. "Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976", University of California, Los Angeles, 1979; p. 66.
- Agrega K.B. Fisher que "la visión educacional a la que los "críticos" dieron expresión a fines de los 60 se convirtió en la clave de la política educacional pública durante la UP ... Los educadores socialistas enfatizaban la necesidad de una revolución educacional para acompañar la transformación socialista de la sociedad chilena ..."; op. cit.; p. 73.
- La caracterización de Fischer se basa en gran medida en los documentos contenidos en Waldo Suárez y otros: "Aportes Socialistas para la Construcción de la Nueva Educación Chilena", Santiago, 1971.
- (88) "Principales Resoluciones ..."; op. cit.; punto 1.13.
- (89) FEDECH, Comisión Técnica Educacional: "Convocatoria al Tercer Congreso Nacional de Educación", Santiago, 1967; mimeografiada; p. 1.
- (90) FEDECH, Comisión Técnica Educacional: "Tercer Congreso Nacional de Educación. Temario", Santiago, 1967; mimeografiado.
- (91) FEDECH, Comisión Técnica Educacional: "Puntos Básicos para el Desarrollo del Temario"; Santiago, 1967; mimeografiado.
- (92) Así el SUTE, sucesor de la FEDECH, incluyó entre sus objetivos estatutarios: "c) Por los cambios estructurales que permitan el rápido desarrollo económico, político, social y cultural del país; d) Por la democratización de la Educación y la Cultura Popular, el goce y beneficio de ella por todo el pueblo y su conducción por la clase trabajadora; e) Por una edu

cación científica nacional, laica, asistencial y gratuita". "Estatuto del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación", Santiago, Julio de 1970; mimeo grafiado.

- (93) Sobre el desarrollo de la tendencia alternativa, ver Iván Núñez P.: "Tradición ..."; op. cit.; pp' 31-36.

CAPITULO III

LOS CONFLICTOS ECONOMICOS ENTRE SINDICATOS DOCENTES Y ESTADO

En este capítulo se estudiará la constante pugna entre las organizaciones gremiales del profesorado y el Estado, en torno a la asignación de una parte del excedente económico administrado por éste. Como se ha señalado, el magisterio demandó permanentemente un fuerte crecimiento del presupuesto público destinado a educación, en forma tal que asegurara mejoras sustanciales en sus remuneraciones y mayores inversiones en la infraestructura y funcionamiento de los servicios educacionales. Este tipo de demanda está colocado en la primera prioridad de los programas de las instituciones y constituye el principal acicate movilizador del magisterio.

En verdad, todas las "campañas" del profesorado, la mayoría de las cuales culmina en una huelga, tienen un carácter "economicista" por el alcance de las reivindicaciones planteadas. No

obstante, puede decirse que en la medida en que está involucrado directamente el Estado y sus políticas económico-sociales y educacionales, dado el carácter ilegal, masivo y a veces violento de las movilizaciones y dada la participación diferenciada de los partidos, estos conflictos toman un carácter más amplio, con dimensiones político-sociales.

Se examinarán de modo general, la evolución de la situación objetiva del magisterio, en los aspectos económico y profesional, las demandas que de allí surgieron y la confrontación de estas demandas con el carácter del modelo de desarrollo. Luego, se hará un perfil de las luchas económicas de las organizaciones magisteriales, para terminar con una relación de dos casos típicos de huelgas, a modo de ilustración y objetivación de los enfoques propuestos en las primeras secciones del capítulo.

La situación económica y las demandas del sector docente:

Para las organizaciones del magisterio, el principal problema percibido en la situación laboral de sus asociados es el monto de las remuneraciones y de la permanente y grave desvalorización que éstas sufren como efecto de la inflación (1).

Diversos indicadores demuestran que, en líneas generales, durante el período, los ingresos reales del magisterio permanecieron o descendieron. Mientras en 1938, el sueldo base de un profesor primario era de \$ 600.- en 1945 ascendía a \$ 1.440.-, lo que respresenta un 240% de aumento en moneda sin deflactar. En el mismo lapso, el costo de la vida aumentó en 215,6% (2). Entre 1940 y 1950, el sueldo vital de Santiago aumentó de \$ 500.- a \$ 3.550.-, en tanto que el sueldo base del profesor primario subió de \$ 900.- a sólo \$ 3.250.- mensuales en el mismo plazo. Según estas cifras, mientras en 1940, el sueldo del profesor superaba en 80% al sueldo vital, en 1950 era inferior en 8,4%. Hacia 1966, un estudio de la Oficina de Planeamiento de la Educación descubría que las remuneraciones de los profesores, en términos constantes habían permanecido prácticamente sin variación en los últimos diez años y que eran inferiores a las percibidas por otros profesionales o trabajadores con similares niveles educativos (4) (5).

En consecuencia, las demandas más permanentes y privilegiadas que hacen las organizaciones magisteriales son las de aumento de las remuneraciones básicas y la obtención de reajustes anuales iguales o superiores al incremento del costo de la vida. A éstas, se suman constantes peticiones para establecer o mejo-

rar diversas "asignaciones" o aumentos adicionales al sueldo básico: i) por antigüedad en el servicio público, demanda importante si se considera que la mayoría de los docentes no tenían posibilidades de ascender como funcionarios, dada la escasa proporción de cargos directivos en la enseñanza; ii) por "zona", esto es, gratificaciones especiales concedidas a los empleados públicos en razón directa del alejamiento de sus sitios de trabajo respecto a la zona central del país; iii) por "cargas fami- liares", esto es, por cada hijo menor, el cónyuge u otros fami- liares directos que vivieran a expensas del funcionario; iv) por poseer "título profesional", discriminando en favor de los graduados en institutos de formación de docentes, en relación con los no graduados, etc.

Fuera de las mencionadas, hubo una amplia gama de reivindicaciones, la mayor parte de ellas con una incidencia económica, aunque no implicaran incrementos directos en los ingresos del profesorado. Algunas de las más importantes y persistentes de esas demandas en el período, son las siguientes:

El problema de la extensión de la jornada de trabajo se presenta principalmente en la enseñanza media, en la que se remunerara a los profesores por número de horas semanales de trabajo lectivo (6). Muchos profesores secundarios tenían sólo horarios parciales. Se lucha, por tanto, por obtener para los profesores horarios o jornadas "completas", es decir, un máximo de 36 horas semanales de trabajo, a la vez que una limitación del número de horas de clases propiamente tales, a fin de contemplar dentro del horario remunerado el conjunto de actividades educativas, sociales y administrativas que debía cumplir un docente.

Frente a la presencia de personal de enseñanza sin título profesional docente o sin estudios pedagógicos (7), la petición era la de conseguir incentivos salariales especiales para el profesional titulado y preferencia para ellos en los concursos para proveer plazas de profesores o de docentes directivos.

Respecto a las arbitrariedades en la selección para ingresarar al servicio, para ser nombrado en determinado establecimiento y ocupar determinada plaza, o para acceder a los cargos directivos, se pugnaba por establecer procedimientos objetivos que suprimieran la discrecionalidad de las autoridades y que reconocierán los méritos del postulante, esto es, título profesional, años de servicios, otros estudios, perfeccionamiento, labor desempañada, etc.

Se pedía estabilidad en los empleos y libertad ideológica, es decir, el reconocimiento del derecho de los maestros a mantener sus posiciones políticas, religiosas e ideológicas y a no ser discriminado, ni menos expulsado a causa de ellas.

Se demandaba el establecimiento de sistemas de perfeccionamiento profesional o el mejoramiento de los existentes y la consiguiente valorización de los cursos o actividades de perfeccionamiento en la promoción profesional del educador.

El reconocimiento objetivo al mérito profesional es otra de las aspiraciones del magisterio. En este sentido, se proponían sistemas de "calificaciones" que permitieran evaluar las condiciones personales y profesionales, el desempeño como docente, etc. Asociado con lo anterior iba la demanda por una verdadera carrera docente, que superara las limitaciones del escalafón meramente administrativo.

Así como había constante preocupación por incrementar las plazas docentes y por facilitar a los jóvenes recién egresados de los institutos de formación pedagógica su pronto o automático ingreso al servicio educacional público, había también preocupación por los maestros que terminaban su vida de trabajo. Los gremios de docentes pedían mejoramiento de las pensiones para los maestros ya jubilados. Pedían también que los maestros que cumplieran los requisitos de antigüedad pudieran retirarse con la misma remuneración que tenían en actividad.

Por último, se sostenían diversas aspiraciones relativas al bienestar, la salud, la vivienda y otras condiciones similares.

A modo de referencia, a continuación se resumen o se reproducen textualmente algunos ejemplos de peticiones elaborados y presentados por diversas organizaciones del magisterio. Algunos son acuerdos adoptados en Convenciones o Congresos Nacionales y tienen un alcance más permanente. Otros, son "plataformas" de las campañas económicas o procesos de negociación que el gremio emprendía. Se han excluido las demandas o propuestas de orden educacional o de tipo político, para circunscribirse a las de carácter profesional, salarial o socio-previsional:

1) Programa de reivindicaciones emanado de la I Convención de la Unión de Profesores de Chile, en 1936:

- "-Establecimiento de cursos de perfeccionamiento para profesores, de asistencia voluntaria y no selectiva;
- Sueldo de acuerdo con el costo de la vida para el profesorado tanto fiscal como particular;
- Reforma de la Caja Nacional de Empleados Públicos y Periodistas;

- No devolución de 5% descontado por la Caja y derogación del impuesto del 2% para los cesantes;
 - Casas de salud y reposo para los profesores y sanatorios para maestros tuberculosos;
 - Jubilación forzosa a los 30 años de antigüedad, con sueldo íntegro, voluntaria desde los 20 años y por imposibilidad física o mental en cualquier momento;
 - Facilitar las licencias por enfermedad a los profesores rurales;
 - Equiparar las pensiones de los profesores jubilados a los sueldos de los maestros en servicio;
 - Libertad ideológica, estabilidad de los profesores en sus cargos y reincorporación de los exonerados".
- (8).

2) Memorial presentado por la FEDECH en Mayo de 1945:

- Despacho urgente de una ley de reajuste de sueldos para el personal de educación, sobre la base de que ningún sueldo sea inferior al último grado de la escala fijada en el Estatuto de toda la administración pública. Se propone un 45% de aumento para los sueldos más bajos y un 10% para los más altos;
- Vigencia plena del nuevo Estatuto Administrativo, incluyendo el escalafón con sus correspondientes nuevas rentas. Se pide también la compatibilidad entre el pago especial por término de servicios (desahucio) y la pensión de jubilación.
- Revisión a fondo del régimen de previsión social.
- Enérgica acción gubernativa para impedir el alza de precios de las subsistencias (9).

3) Plataforma de reivindicaciones económicas de FEDECH para fines de 1949 y para el año 1950 (las peticiones fueron modificadas durante 1950, como se verá en el relato de la huelga de ese año):

- Bonificación de dos meses de sueldo para compensar el alza del costo de la vida en 1949;
- Equiparación de la "asignación familiar" de los empleados públicos, que era de \$ 240.- mensual, con la de los empleados particulares, que ascendía a \$ 520.-

- Reajuste de sueldos para 1950, en el porcentaje de alza del costo de la vida en el año anterior (35%);
- Nueva escala de asignación por antigüedad: cada cinco años de servicios un incremento que a los 25 años debía llegar al 150% del sueldo base;
- Como estímulo a la carrera docente: que todos los maestros primarios a los 20 años de servicios recibieran sueldo de Director de 2a. clase y de 1a. a los 25 años, y estímulos proporcionales para los profesores secundarios;
- Pensión de jubilación igual al sueldo en actividad;
- Reconocimiento del tiempo servido en la educación particular para efecto de calcular el pago de desahucio y la jubilación (10).

4) En Mayo de 1954, el motivo fundamental de una huelga fue exigir el cumplimiento de un acuerdo establecido entre el gobierno y la FEDECH, para otorgar al maestro primario sin años de servicios un "sueldo vital" más un 20%, y el consiguiente reajuste proporcional en todas las remuneraciones del personal de educación (el "sueldo vital" era un valor establecido anualmente para servir de base a las remuneraciones de los empleados particulares y se fijaba conforme al costo de la vida) (11).

5) Plataforma de lucha de la FEDECH, en Noviembre de 1959:

- Derogación de una disposición que facultaba al presidente de la República para trasladar de localidad a cualquier docente, como "medida de buen servicio";
- Nivelación de las remuneraciones del magisterio nacional con las que reciben los demás sectores de la administración pública;
- Bonificación compensatoria por el alza del costo de la vida en 1959;
- Reajuste de sueldos para 1960, conforme a desvalorización monetaria en el año anterior (12).

6) Plataforma de lucha de la FEDECH, en junio de 1966:

A) En lo económico:

- Exclusión del magisterio del proyecto de ley de Carrera Funcionaria;

-Aprobación de un proyecto de reestructuración del sistema de rentas del profesorado según las bases acordadas por una Comisión formada por los Subsecretarios de Hacienda y de Educación y por representantes de la FEDECH, que proponía:

- i) establecer un Sueldo Profesional Docente para todos los educadores, base común de remuneración estimada en dos "sueldos vitales" por una jornada de 24 horas pedagógicas de trabajo o 4 "cátedras" en el caso de los profesores secundarios;
- ii) asignación de antigüedad de 8 tramos trienales, que terminaba en 160% de aumento sobre el sueldo base;
- iii) asignación de título, 25%; asignación de nivel de estudios, 20% (para diferenciar a los profesores según el número de años de estudios de formación profesional); y de méritos y perfeccionamiento, hasta un 20%.

B) Aspecto previsional y de bienestar:

- Inmediata construcción del Hospital del Magisterio, invirtiendo los fondos que se han acumulado;
- Nivelar las pensiones de jubilación con las rentas del personal en servicio (13).

7) La VI Convención Nacional de la SONAP, en Junio de 1967:

- Renocer como positivo el Convenio Magisterial logrado entre gobierno y gremio y velar por su estricto cumplimiento (su incumplimiento dio origen a la huelga de 1968, que será descrita más adelante);
- Rápida puesta en marcha del Centro de Perfeccionamiento, para que se logre:
 - a) el perfeccionamiento masivo y en breve plazo del profesorado;
 - b) ampliar las oportunidades de perfeccionamiento mediante la descentralización del mismo;
 - c) lograr que la asignación de sueldo adicional por perfeccionamiento sea con efecto retroactivo; esto es, que reconozca anteriores actividades de este tipo;
- Reconocimiento del tiempo servido en la educación particular para todos los efectos legales;

- Reconocimiento del horario máximo de trabajo como culminación de la carrera docente y, en consecuencia, derecho a jubilar con renta reajutable a quién obtenga dicho horario;
- Jubilación del sector femenino del profesorado a los 25 años de servicios;
- Ampliación de las facilidades para que los profesores egresados o con estudios incompletos obtengan su título en las Universidades;
- Aprobar el Reglamento de la futura Corporación de Bienestar del Magisterio y lograr que una de las primeras realizaciones de éste sea la construcción del Hospital del Magisterio (14).

Demandas del Magisterio y modelo de desarrollo. Fundamentos de los conflictos:

El modelo de desarrollo imperante en el período 1936-1970, supone una ampliación del mercado interno y, por lo mismo, cierta redistribución de la renta nacional, que de hecho favoreció a los grupos medios por sobre los sectores obreros y campesinos. Pero esta redistribución tenía dos límites: 1) el monto del excedente a repartir, que crecía lentamente en comparación con el incremento de las demandas de los diversos sectores; y 2) el carácter "compromisario" del reparto, que implicaba no despojar a los sectores capitalistas. En consecuencia, dicho reparto tenía que ser difícil y conflictivo.

Por otra parte, la inflación crónica desvalorizaba los mejoramientos obtenidos por el sector trabajo y lo obligaba a una constante exigencia de reajustes salariales. Estos, a su turno, se cargaban a los costos, en las empresas privadas, u obligaban a incrementar el presupuesto público a base de mayores impuestos o de emisiones inorgánicas de moneda, dando origen a nuevas presiones inflacionistas y así sucesivamente.

En este cuadro se deben comprender las demandas del magisterio y los conflictos que surgieron en torno a ellas.

En principio, podría esperarse que el sector docente fuese uno de los principales beneficiarios en la redistribución del excedente, por su ubicación en las capas medias y por constituir un "grupo de presión" poderoso por su número, por su organización gremial y su influencia en la sociedad. Pero el poder gremial

del magisterio no era permanente ni gratuito y constantemente debía ser actualizado y demostrado. Aún más, ese poderío tenía un talón de Aquiles: la educación no era ni es una actividad de producción de bienes esenciales o de servicios imprescindibles en el corto plazo. Así, las paralizaciones en el sector no afectaban el funcionamiento de la economía.

Por otra parte, la gran mayoría de los profesores eran funcionarios estatales y sus organizaciones sindicales debían enfrentarse con un patrón "sui generis", el Estado. La legislación social chilena no alcanzó a contemplar esta realidad y no había mecanismos estatuidos de negociación salarial para los empleados públicos y/o profesores. Las "campañas económicas" del magisterio, en consecuencia, eran ilegales y enfrentaban al poder estatal en toda su magnitud.

A los límites ya señalados de la lucha por el reparto del excedente, en el caso del magisterio debía sumarse otra dificultad peculiar: la expansión educativa.

El crecimiento del sistema educacional se explica por un conjunto de factores, entre los cuales estaba la propia presión del magisterio organizado. Las organizaciones docentes estaban constantemente luchando por la creación de más plazas de maestros. La multiplicación del cuerpo docente, por una parte, fortalecía al gremio; por otra, dificultaba la atención de sus demandas económicas. En efecto, en un altísimo porcentaje, el presupuesto educacional era destinado a remuneraciones de personal. Todo aumento sustancial en el número de docentes tendía a expandir el presupuesto educacional hasta límites incompatibles con las políticas fiscales y económicas en vigencia. Paradojalmente, el progresivo incremento en el número de ocupaciones docentes se convertía en motivo o pretexto para dificultar el mejoramiento salarial de los maestros en servicio. De esta manera, el nivel de remuneraciones de los docentes -que, como se dijo, no aumentó realmente en el período- fue en los hechos, sacrificado en aras de la expansión educacional.

En consecuencia, dadas estas limitaciones generales y específicas y a pesar del gran tamaño y poderío relativo del gremio docente, la consecución de sus demandas se hizo extraordinariamente difícil. Necesitó una fuerte organización sindical, la cual se fue construyendo y perfeccionando a través de los años. Aún así, en su negociación con los sucesivos gobiernos, el gremio se vio obligado a recurrir a extremas formas de presión como las huelgas y, en éstas, a duraciones cada vez más largas y a manifestaciones más violentas y radicales. La expresión de las de

mandas del magisterio organizado tendrá, pues, carácter altamente conflictivo.

Las luchas económicas:

A partir del advenimiento del Frente Popular, las luchas sindicales del magisterio adoptaron un patrón persistente. Sin perjuicio de la vida normal de las instituciones y de su permanente preocupación por los problemas educacionales, sociales, administrativos, etc. que afectaban a sus asociados, por lo general una vez al año se emprendía una "campaña económica". Se entendía por tal, un esfuerzo especial de presión sobre el Estado para obtener determinadas aspiraciones -general o principalmente de tipo salarial-. Tras este esfuerzo, más o menos prolongado o conflictivo, el gremio volvía a su rutina, hasta que las circunstancias lo empujaban a una nueva "campaña". Como ya se ha dicho, desde 1950, las campañas ordinariamente culminaban en una huelga de tipo nacional. Antes de ese año no fue necesario llegar a ese recurso extremo, aunque se recurrió siempre a formas masivas de movilización.

El proceso de huelga: toda campaña se iniciaba con una discusión interna en las organizaciones para preparar la llamada "plataforma", es decir, el conjunto de reivindicaciones por las cuales se lucharía. Con frecuencia, esta discusión se iniciaba en las Convenciones Nacionales de cada una de las ramas y se complementaba con una Conferencia Nacional de Dirigentes de FEDECH. Normalmente, se facultaba al Consejo Directivo de la FEDECH para presentar la plataforma a las autoridades, para discutirla con ellas y para tomar ulteriores decisiones (15).

Acordada la plataforma, se procedía a una primera negociación con las autoridades gubernamentales y, a veces, con los grupos parlamentarios. Esta negociación iba acompañada de una creciente movilización; esto es, declaraciones públicas, reuniones masivas de profesores, desfiles, etc. Si estos medios bastaban y se llegaba a un compromiso que otorgara lo principal de las peticiones, la campaña terminaba allí.

Lo más corriente era que la primera fase de negociaciones -a veces larga y difícil- fracasara y que el gobierno no cediera en lo fundamental. En tal caso, se realizaba alguna forma de consulta respecto a la continuidad del conflicto. A veces, la decisión la tomaba el propio Consejo de FEDECH; otras, una Conferencia con dirigentes de las ramas y de las provincias, llegándose incluso a practicar un plebiscito entre las propias bases, como ocurrió

en 1966.

Adoptado el acuerdo de huelga, a veces se hacía un último esfuerzo ante los personeros de gobierno; otras veces, se pasaba directamente al paro de labores. Por lo general, éste se acordaba por plazos cortos -48 horas, 72 horas, etc.- especialmente al comienzo de lo que podría ser una huelga larga.

Ordinariamente, las huelgas magisteriales terminaban en un acuerdo o transacción relativamente favorable, logrado directamente con autoridades estatales o con mediadores calificados. Nunca las campañas terminaron en una consecución total de las demandas, ni nadie lo esperaba así. Tampoco significaron una derrota total. Lo cierto es que se obtenían logros de cumplimiento inmediato, otros eran diferidos y otros eran rechazados. Por dura que fuera la campaña, siempre había un "compromiso" final, una suerte de empate, que implicaba objetivamente, crear las premisas para una renovación posterior del conflicto.

En verdad, las huelgas del magisterio constituían fases de crisis, momentos altamente significativos en que se ponían a prueba la organización sindical y su representatividad y las relaciones que ésta anudaba con el gobierno, los partidos, el movimiento sindical general, etc. Podrían considerarse las huelgas como "momentos límites" en la dialéctica "integración-ruptura" dentro de la cual osciló el movimiento del magisterio en su posición frente al Estado.

Las huelgas: momentos claves.

Las huelgas fueron los puntos de más alta movilización del conjunto del profesorado. No sin dificultades -provenientes de la existencia de sectores moderados o de grupos más comprometidos con los gobiernos de turno- la masa del magisterio va abandonando sus labores; un creciente porcentaje participa en asambleas internas y en concentraciones públicas; los sectores más avanzados desfilan, se enfrentan con la policía y cumplen diversas tareas destinadas a fortalecer el movimiento.

En estas circunstancias se produce la mayor vinculación de la masa de maestros con las estructuras sindicales, la más alta participación y la ligazón más estrecha entre dirigentes y base. Por lo mismo, a veces se producen tensiones, en cuanto las formas organizativas normales del gremio no están adaptadas a una movilización masiva, y en cuanto el estilo político de los dirigentes no es normalmente apropiado al conflicto sino más bien al compro-

miso. Luego se verá que el magisterio supo encontrar soluciones a estos problemas.

Por otra parte, en torno a la huelga se operacionaliza la inserción del magisterio en el contexto social. Un análisis pormenorizado de los diversos paros permitiría desentrañar mejor las relaciones específicas entre el movimiento del magisterio y el aparato del Estado, los partidos, las demás organizaciones sindicales, los medios de comunicación de masas, las organizaciones sociales más amplia, etc. En todo caso puede adelantarse la siguiente caracterización:

Los aparatos de Estado reaccionan inicialmente frente a la huelga a partir de dos criterios: i) la ilegalidad del conflicto, en cuanto la ley prohíbe la sindicalización de los trabajadores del Estado y las huelgas en los servicios públicos; y 2) el "principio de autoridad", que impide a los personeros de gobierno entrar en tratos con quienes están incurriendo en una violación de la ley y sostienen una actitud de desafío.

En consecuencia, en las primeras fases de la huelga, el gobierno no negocia con el gremio, intenta ilegítimizar el movimiento y anuncia y a veces aplica medidas destinadas al fracaso del paro: descuento de los días no trabajados en el sueldo correspondiente, procesos administrativos contra todos los huelguistas, detención de dirigentes, prohibición de hacer manifestaciones callejeras y represión de las que se hagan, medidas para mantener los locales escolares abiertos, etc.

Generalmente, el enfrentamiento lo encabeza el Ministro del Interior y lo ejecuta la policía y los tribunales de justicia, cuando el gobierno pide proceso contra los dirigentes. El otro rol de choque lo cumple el Ministro de Hacienda. Generalmente es este ministro quien cautela con energía la asignación presupuestaria a educación y quien resiste más largo tiempo la aprobación de todo mayor gasto como el que resultaría de aceptarse las peticiones de los huelguistas.

El Ministro de Educación, en cambio, juega un papel de mediador (16). Ha estado en contacto más estrecho con los dirigentes, a veces es un educador. Conoce en directo las limitaciones financieras del servicio educacional y comprende, o dice comprender la justicia de las peticiones magisteriales. En algún momento, interviene para buscar solución al conflicto.

El Presidente de la República se reserva la palabra final. Rara vez interviene directamente en el juego represión-conciliación. Aunque la correlación final de fuerzas lo llevará a una

decisión, a ceder tardía y parcialmente a las demandas, y siempre a través de una mediación, el primer mandatario, por lo general, no quiere aparecer abdicando del principio de autoridad en una tratativa directa con los huelguistas.

El Parlamento cumple un papel mediador. En sus pasillos se desarrolla parte importante de la negociación. Los parlamentarios de izquierda ofrecen de inmediato sus buenos oficios, desde una posición de apoyo irrestricto al movimiento. Cumplen, además, un papel de portavoces del movimiento, de denuncia frente a su represión y de protectores de las manifestaciones callejeras. Los legisladores de derecha, por lo general, defienden el punto de vista del gobierno y no comparten la actitud de los huelguistas, pero terminan jugando un papel mediador cuando el movimiento se muestra robusto y persuasivo. El papel más complejo lo desempeñan los parlamentarios del partido de centro que hace de eje del gobierno, como ya se ha visto.

Los partidos políticos mismos, cumplen una función similar a las de sus representaciones parlamentarias. Pero con algunas especificidades. Los de izquierda, ofrecen su influencia sindical y de masas para estimular la solidaridad con el movimiento. Lo hacen porque están en juego partes de sus bases sociales y porque un conflicto del magisterio es una buena oportunidad para debilitar al gobierno de turno.

Los partidos de derecha no se cimentan en el magisterio. No tienen una necesidad básica de sus votos. Sólo quieren que el movimiento no se radicalice, lo que esperan que se impida mediante la fuerza; o mediante un compromiso, cuando no funciona el primer recurso.

Los partidos de centro tienen que equilibrarse delicadamente entre su participación en el gobierno, en el que uno de sus hombres es el Presidente, otros son Ministros, etc., su compromiso con el modelo de desarrollo, y su prestigio e influencia entre un gremio de clase media tan importante como el profesorado. En la búsqueda de este equilibrio fueron virtuosos.

Las campañas económicas ponen también en juego las relaciones con las demás organizaciones sindicales y particularmente con la central que las agrupa.

Como se ha señalado, los movimientos huelguísticos del profesorado tienen una debilidad congénita: no afectan el funcionamiento de la economía del país. En consecuencia, su fuerza es de índole política y moral. Pero a menudo no basta la unidad del magisterio en torno a su "plataforma" y a sus organizaciones, ni la

total y larga paralización de las labores escolares, ni la capacidad para manifestarse en la calle y ante la opinión pública. Entonces, se hace imperativa la actualización de la solidaridad entre los trabajadores. El gremio pide apoyo, directamente, a las principales organizacion-s, tanto a nivel directivo como a nivel de bases. Algunos sindicatos dan un apoyo discursivo; otros aportan fondos; otros realizan reuniones en favor del magisterio o lo acompañan en sus asambleas o desfiles; finalmente, algunos realizan breves paros de solidaridad.

Frecuentemente, los paros del magisterio se producen cuando otros grandes sindicatos o federaciones están en huelga o se preparan para hacerla. Entonces, la FEDECH busca compromisos para marchar juntos, aunque evita amarrar la suerte de su movimiento al de otros. A veces se pide a la CUT que coordine los conflictos; otras veces, es la propia CUT la que desea acompañarlos. Por último, la FEDECH cuando no logra solución a su problema, pide el apoyo solidario de la CUT, llegando hasta solicitar un paro nacional o al menos un paro de las principales federaciones y grandes sindicatos de trabajadores.

Sin embargo, el ejercicio de la solidaridad no es fácil. Muchos sindicatos no estaban en condiciones o no se sentían dispuestos a paralizar si no era por problemas propios y/o comunes de la clase trabajadora. El movimiento sindical no tenía un grado de homogeneidad y de conciencia y disciplina suficiente como para que tuviera éxito un paro acordado por la CUT en solidaridad con un gremio particular. Por otra parte, nunca el magisterio estuvo en condiciones de efectuar paros de solidaridad con otros gremios. A lo sumo, participaba en paros nacionales de todos los trabajadores; aún entonces, es dudoso si el grueso del profesorado asumía conscientemente la actitud de paro o si no concurría a sus labores por falta de transportes colectivos, o por temor a los disturbios, o porque el gobierno suspendía previamente las clases, etc. A veces, la FEDECH ofrecía, por su parte, apoyos verbales; a veces, aportes económicos. Con motivo de una larga y dolorosa huelga de los obreros del carbón, las organizaciones del magisterio se encargaron de evacuar de la zona y de alojar y alimentar a centenares de hijos de mineros. Pero nunca hicieron paros solidarios.

En suma: los movimientos huelguísticos fueron coyunturas que mostraron, sin velos, el carácter real de la solidaridad de clase, con lo que podrían ser sus grandezas, miserias y limitaciones.

Conscientes de que su sola fuerza no era suficiente y de que era difícil obtener un apoyo decisivo del movimiento sindical, los gremios magisteriales aprendieron a apelar a otros movimien-

tos sociales. El movimiento estudiantil estuvo entre los primeros en solidarizar, especialmente los estudiantes universitarios de Pedagogía y los alumnos de las Escuelas Normales; generalmente, se obtenían paros de apoyo de las Federaciones estudiantiles de la Universidad de Chile, Técnica del Estado y otras; el estudiantado de enseñanza media no concurría a clases y los grupos más avanzados de éste participaban en las expresiones masivas del movimiento.

Tanto a nivel de dirección nacional, como provincial y de bases, el gremio hacía esfuerzos por conseguir apoyo moral de los Centros de Padres y Apoderados, de organizaciones vecinales y de pobladores, de entidades culturales y de artistas e intelectuales, de las municipalidades, etc. Este soporte se consideraba fundamental, a fin de enfrentar la política oficial, de hacerla impopular e ilegítima y, por el contrario, reforzar el peso político de las demandas magisteriales.

En este aspecto, el gremio docente fue aprendiendo también la importancia de lograr que los medios de comunicación estuviesen permanentemente informando sobre el desarrollo del movimiento y de que, en lo posible, lo hiciese en términos favorables. Con el tiempo aprendió a "hacer noticia" y a ayudar a los órganos de prensa y radio a recogerla. Esto es, a generar acciones públicas que por su novedad, ingenio o dramatismo, meritaban espacio en los medios y mantuvieran la huelga "en primera página". En ellos se cifraban muchas esperanzas de éxito.

Los "Comandos": un hecho peculiar en los conflictos del magisterio fue la aparición de los "Comandos". Se trata de organismos sindicales de hecho, transitorios y paralelos a las estructuras gremiales normales y estatuidas. Inicialmente responden a una demanda de la base ante la falta de agresividad de la directiva de la FEDECH para canalizar las aspiraciones del magisterio y ante la falta de independencia y de voluntad de lucha de las estructuras gremiales establecidas (17). Surgen como órganos de vigilancia crítica y de impulso combativo desde la base. Llegan a encargarse de la "dirección táctica" del movimiento, ante la incapacidad de las directivas regulares, e incluso, participan con el liderazgo de FEDECH en la "dirección estratégica" del conflicto.

En concreto, los primeros "comandos" surgieron, desde 1949, entre el profesorado primario de Santiago, organizado en sus estructuras técnico-administrativas, los Consejos de profesores por escuelas, los cuales ante la inoperancia de las direcciones sindicales ordinarias, empezaron espontáneamente a discutir el pro-

blema económico, a exigir combatividad e independencia del gremio y, paralelamente, a designar "delegados" que tomaban contacto con los de otras escuelas vecinas o que aprovechaban las reuniones de Sector (esto es, de las siete u ocho jurisdicciones administrativas del servicio de educación primaria de Santiago), para generar un "Comando Económico" de cada Sector y un "Comando Económico Provincial". En las asambleas gremiales a que se vio obligada a convocar la FEDECH, esta estructura informal mostró su apoyo y representatividad, ante el conjunto del magisterio y ante las directivas oficiales.

El Comando Provincial logró en 1949, y sobre todo, en 1950, el reconocimiento de la FEDECH, como auténtico mediador entre ella y la base. En los sucesivos movimientos huelguísticos volvió a aparecer el Comando, hasta convertirse en una institución peculiar del gremio magisterial.

Hacia la segunda mitad de la década del 50, parece que el Comando empezó a perder sus aristas críticas y su condición de poder paralelo, a cambio de especializarse en la dirección práctica de cada huelga. En otros términos, más que un órgano de acci- cate y control de la base hacia los dirigentes, llegó a ser un órgano táctico, con el reconocimiento y apoyo de las directivas normales. Podría decirse que hubo una estrategia de cooptación por parte de las dirigencias ordinarias. Por otra parte, estas dirigencias habían aprendido la lección y evolucionaban hacia una mayor autonomía respecto al gobierno, a una mejor ligazón con la base y a un mayor espíritu combativo. De esta manera, el rol de "aguijón" ya no fue tan necesario y el Comando fue priorizando otras funciones.

En efecto, el Comando cobró extraordinaria importancia como "cerebro" y activador de la participación de la masa magisterial en las campañas. Se ocupó de incorporar al profesorado común en las diversas tareas de la huelga, de obtener solidaridad de los organismos sindicales y sociales, de allegar recursos, de establecer las "relaciones públicas" del movimiento y de dirigir las acciones callejeras y de masas. En todo ello, desplegó originalidad e iniciativa y contribuyó a que las campañas económicas del magisterio tuvieran la fuerza y la proyección suficiente como para lograr triunfos relativos en sus campañas.

Podría decirse que el surgimiento de los Comandos en la vida de las organizaciones docentes, fue expresivo de:

i) un desajuste entre las directivas sindicales y las bases del profesorado -particularmente de su sector más avanzado, el

profesorado primario de Santiago. Mientras las primeras mostraban una tendencia a la burocratización y a una politización extrema, las segundas expresaban una tendencia espontaneísta;

ii) el necesario cambio de ritmo entre el estilo de dirección normal del gremio y de la sencillez de los movimientos reivindicativos en la época de los gobiernos de Frente Popular, al estilo de "combate" propio de los conflictos a partir de la ruptura de esa alianza social.

En un sentido más profundo, puede interpretarse el desarrollo de los Comandos como un intento por encontrar una síntesis entre tendencias opuestas en la historia de las organizaciones del magisterio: la tendencia a la integración en el sistema socio-político y en el modelo de desarrollo imperante, y la tendencia de ruptura, de oposición radical a dicho orden. En otros términos, entre el "espontaneísmo" del sector más numeroso, concentrado y "proletarizado" del magisterio, que pedía acción sindical resuelta, y la conducta de freno, moderación o temor de las directivas, se encuentra una fórmula organizativa: la coexistencia y división del trabajo entre un Comando de emergencia y direcciones sindicales ordinarias; se forja también una respuesta táctica: una combatividad calculada, ilegal, pero no insurreccional; desafiante, pero responsable.

El análisis anterior se demostrará a través del relato de dos campañas económicas típicas, en las páginas siguientes. Se ha preferido seleccionar la primera y la última huelga del período, acaecidas en 1950 y 1968. Como ya se ha dicho, antes de 1950 hubo diversos movimientos que no alcanzaron a transformarse en paros importantes. Entre ese año y 1968, hubo numerosos movimientos huelguísticos, en una evolución de creciente gravedad, duración y endurecimiento (18).

La huelga de Mayo de 1950.

Con este movimiento se pone fin a una primera etapa en las relaciones entre el Estado y las organizaciones magisteriales. Desde 1938, la negociación salarial entre los gobiernos radicales y los gremios docentes se había resuelto sin necesidad de llegar a una prueba de fuerza como la huelga.

Tras esta demostración de agudización del conflicto habría determinaciones profundas, relacionadas con el curso del proyecto de desarrollo, con el deterioro de la alianza socio-política victoriosa en 1938 e incluso, con desplazamientos internacionales

de fuerza como los que llevan a la "guerra fría".

En un nivel coyuntural, la huelga de 1950 tiene como telón de fondo la gestión del llamado Gabinete de Concentración Nacional, que había intentado resolver "manu militari" los problemas de esta bilización de la economía y la explosión de las demandas gremiales y que había sido reemplazado a comienzos de 1950 por el "Gabinete de sensibilidad social", más abierto y flexible para tratar con las organizaciones laborales. Entre estas últimas, por las condi ciones de repliegue del movimiento obrero, son los gremios de em- pleados los que se movilizan, en su mayoría encuadrados por la JUNECH.

Las organizaciones del magisterio y particularmente la más importante de ellas, la Unión de Profesores, atravesaban por pro- blemas internos. Las luchas políticas del período 1946-1948 ha- bían determinado retraimiento y desconfianza de la masa del magis- terio hacia las estructuras dirigentes. No obstante, el deterio- ro de su situación económica lleva a las bases del profesorado primario de Santiago, a retomar una vieja práctica de movilización espontánea, a reiterar demandas económicas y profesionales, a res- paldarlas con su acción masiva (asambleas, desfiles y paralizacio- nes parciales) y a cuestionar a las instituciones gremiales esta- tuídas por su incapacidad para representar los anhelos reivindica- tivos de la masa docente.

La reactivación de las bases se expresa en la ya señalada conformación de una estructura orgánica que va de los "delegados de escuelas" a la "asamblea de Sector escolar" y a la formación del Comando Económico Provincial.

La iniciativa es tomada por sindicalistas sin partido, por socialistas populares -es decir, de la tendencia socialista que estaba en oposición al gobierno- o por algunos comunistas e inclu- so, algunos radicales.

Entre Mayo y Noviembre de 1949 aparece el periódico magiste- rial "Nuevos Rumbos". Aunque no se declara sucesor formal del viejo periódico de la Asociación General de Profesores, en él es- criben algunos veteranos de la Asociación como Salvador Fuentes Vega, Vicente Recabarren, Alfredo Cañas y Carlos Matus. "Nuevos Rumbos" tiene en común con su homónimo una línea de reafirmación sindical, de crítica a la politiquería y de denuncia a la mala ad- ministración educacional (19).

Como órgano oficioso del naciente Comando Económico, "Nuevos Rumbos" promueve la lucha reivindicativa, ofrece una plataforma.

profesorado primario de Santiago. Mientras las primeras mostraban una tendencia a la burocratización y a una politización extrema, las segundas expresaban una tendencia espontaneísta;

ii) el necesario cambio de ritmo entre el estilo de dirección normal del gremio y de la sencillez de los movimientos reivindicativos en la época de los gobiernos de Frente Popular, al estilo de "combate" propio de los conflictos a partir de la ruptura de esa alianza social.

En un sentido más profundo, puede interpretarse el desarrollo de los Comandos como un intento por encontrar una síntesis entre tendencias opuestas en la historia de las organizaciones del magisterio: la tendencia a la integración en el sistema socio-político y en el modelo de desarrollo imperante, y la tendencia de ruptura, de oposición radical a dicho orden. En otros términos, entre el "espontaneísmo" del sector más numeroso, concentrado y "proletarizado" del magisterio, que pedía acción sindical resuelta, y la conducta de freno, moderación o temor de las directivas, se encuentra una fórmula organizativa: la coexistencia y división del trabajo entre un Comando de emergencia y direcciones sindicales ordinarias; se forja también una respuesta táctica: una combatividad calculada, ilegal, pero no insurreccional; desafiante, pero responsable.

El análisis anterior se demostrará a través del relato de dos campañas económicas típicas, en las páginas siguientes. Se ha preferido seleccionar la primera y la última huelga del período, acaecidas en 1950 y 1968. Como ya se ha dicho, antes de 1950 hubo diversos movimientos que no alcanzaron a transformarse en paros importantes. Entre ese año y 1968, hubo numerosos movimientos huelguísticos, en una evolución de creciente gravedad, duración y endurecimiento (18).

La huelga de Mayo de 1950.

Con este movimiento se pone fin a una primera etapa en las relaciones entre el Estado y las organizaciones magisteriales. Desde 1938, la negociación salarial entre los gobiernos radicales y los gremios docentes se había resuelto sin necesidad de llegar a una prueba de fuerza como la huelga.

Tras esta demostración de agudización del conflicto habría determinaciones profundas, relacionadas con el curso del proyecto de desarrollo, con el deterioro de la alianza socio-política victoriosa en 1938 e incluso, con desplazamientos internacionales

de fuerza como los que llevan a la "guerra fría".

En un nivel coyuntural, la huelga de 1950 tiene como telón de fondo la gestión del llamado Gabinete de Concentración Nacional, que había intentado resolver "manu militari" los problemas de esta bilización de la economía y la explosión de las demandas gremiales y que había sido reemplazado a comienzos de 1950 por el "Gabinete de sensibilidad social", más abierto y flexible para tratar con las organizaciones laborales. Entre estas últimas, por las condiciones de repliegue del movimiento obrero, son los gremios de empleados los que se movilizan, en su mayoría encuadrados por la JUNECH.

Las organizaciones del magisterio y particularmente la más importante de ellas, la Unión de Profesores, atravesaban por problemas internos. Las luchas políticas del período 1946-1948 habían determinado retraimiento y desconfianza de la masa del magisterio hacia las estructuras dirigentes. No obstante, el deterioro de su situación económica lleva a las bases del profesorado primario de Santiago, a retomar una vieja práctica de movilización espontánea, a reiterar demandas económicas y profesionales, a respaldarlas con su acción masiva (asambleas, desfiles y paralizaciones parciales) y a cuestionar a las instituciones gremiales estatuidas por su incapacidad para representar los anhelos reivindicativos de la masa docente.

La reactivación de las bases se expresa en la ya señalada conformación de una estructura orgánica que va de los "delegados de escuelas" a la "asamblea de Sector escolar" y a la formación del Comando Económico Provincial.

La iniciativa es tomada por sindicalistas sin partido, por socialistas populares -es decir, de la tendencia socialista que estaba en oposición al gobierno- o por algunos comunistas e incluso, algunos radicales.

Entre Mayo y Noviembre de 1949 aparece el periódico magisterial "Nuevos Rumbos". Aunque no se declara sucesor formal del viejo periódico de la Asociación General de Profesores, en él escriben algunos veteranos de la Asociación como Salvador Fuentes Vega, Vicente Recabarren, Alfredo Cañas y Carlos Matus. "Nuevos Rumbos" tiene en común con su homónimo una línea de reafirmación sindical, de crítica a la politiquería y de denuncia a la mala administración educacional (19).

Como órgano oficioso del naciente Comando Económico, "Nuevos Rumbos" promueve la lucha reivindicativa, ofrece una plataforma

orientadora (20), rechaza a las directivas gremiales por su inoperancia y propone la formación de una nueva central unificadora del magisterio. Al mismo tiempo, da noticias de la actividad de los Sectores escolares y del Comando.

La alternativa sindical representada por el Comando y por la tendencia crítica que lo lidera, empuja a la FEDECH a dar una lucha económica a fines de 1949, que llegó a manifestarse en un paro parcial de no más de 48 horas de duración (21).

Al mismo tiempo, la FEDECH intenta recuperar su pleno control del movimiento gremial (22). Un artículo del dirigente Waldo Suárez -entonces miembro de la fracción socialista que participaba del Gobierno- ataca a los dirigentes del Comando y los acusa de llevar el gremio a una oposición política al régimen. Sostiene que no se puede identificar el movimiento gremial con un partido y que sus campañas no son de gobierno ni de oposición. Por otra parte, enfatiza que las organizaciones sindicales tienen una democracia interna que debe ser respetada y que toda discrepancia debe plantearse dentro de los conductos normales (23).

Para el año 1950, la FEDECH elaboró una plataforma que contemplaba un reajuste general de rentas de 35%, una asignación por antigüedad con tramos quinquenales con un tope de 150% a los 25 años de servicio, asignación familiar de \$ 475 por cada carga y por mes, etc.

El gobierno, sin embargo, envió al Parlamento un proyecto de ley de reajustes que estipulaba sólo un 22,6% de aumento general de sueldos, una escala quinquenal que terminaba sólo en 110% y una asignación familiar de \$ 415, para el profesorado. En estas cifras había una discriminación que lo perjudicaba en relación con el trato dado al resto de la administración civil del Estado.

La FEDECH modificó su primitivo petitorio, en términos de un sueldo mensual de \$ 3.980.- para el profesor primario sin quince años, cifra casi igual al sueldo del último grado de la administración pública e inferior al "sueldo vital".

A pesar de lo anterior, fracasaron todas las gestiones para obtener el ejecutivo que propusiera un mejor tratamiento para el magisterio en el proyecto en trámite. "Agotadas las intervenciones de diferentes partidos políticos, cansada la Directiva de entrevistas inoperantes y presionada por la masa del Magisterio que requería una actitud enérgica, decretó la huelga del Magisterio el 17 de Mayo" (24).

Antes del acuerdo de huelga de la FEDECH, ya el magisterio de Santiago se movilizaba. El lunes 15 de Mayo hubo una concentración en la mañana, es decir, en horas de trabajo. El 16 hubo otra que se prolongó hasta altas horas de la madrugada (25), sin duda debido a la discusión entre la dirección oficial del gremio y los portavoces del Comando y de las bases. El Miércoles 17 se celebraron en la mañana, consejos de profesores por escuelas, seguidos de una asamblea general y en la tarde una concentración pública en el Liceo N° 1 de Niñas. En esta hablaron Waldo Suárez, por la FEDECH y Ramón Núñez y Luis Oyarce, por el Comando. Allí se acordó impartir instrucciones de paro nacional a partir del Viernes 19 (26). Los 21 miembros del Directorio de la FEDECH, reunidos con tres dirigentes del Comando, ratificaron por unanimidad los acuerdos de la concentración. Además, resuelven enviar delegados a provincias a ordenar el paro nacional (27).

Al iniciar su movimiento, los maestros reciben el apoyo moral de la JUNECH y de la Federación de Estudiantes de Chile, pero en la práctica no hay solidaridad. Diversos gremios habían estado en conflicto durante la quincena primera de Mayo y no había otros dispuestos a paralizar en la ocasión. La fuerza del movimiento debió pues radicarse en el carácter nacional y amplio del paro magisterial y en sus manifestaciones públicas. Según las diversas fuentes gremiales, el paro llegó a ser total, demostrando una "unidad a toda prueba, una capacidad de lucha enorme y una conciencia total de la justicia que lo asistía en este movimiento" (28).

A partir del Viernes 19, el paro se hizo general en Santiago y en algunas provincias como Valparaíso, O'Higgins, Talca, Linares, Concepción y Valdivia. Las restantes se sumaron el lunes 22. En su programación de actividades, el magisterio de Santiago alternó asambleas por Sectores escolares y ramas, concentraciones, varias de ellas en el teatro-circo Caupolicán, y desfiles -uno de ellos de diez cuerdas de largo, a pesar de la lluvia que caía(29).

La solidez del movimiento del magisterio, por una parte preocupó a los círculos dirigentes (30) y, por otra, generó una dinámica de solidaridad. Adhirió al movimiento el personal docente de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile y el correspondiente Centro de Alumnos. Este último se coordinó con los estudiantes normalistas y del Instituto Pedagógico Técnico, "para cooperar con el Comando del movimiento de los profesores" (31).

Los trabajadores ferroviarios y municipales ofrecieron adhesión según lo requirieran los dirigentes de la FEDECH. Los trabajadores de la Empresa de Transportes Colectivos (urbanos) del Es-

tado paralizaron sus labores. La JUNECH exigió una solución inmediata al problema del gremio de educadores, amenazando con un paro general de empleados. La Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile acordó un paro para el Miércoles 24, en todas sus escuelas. Se formó un Comando Unido de Estudiantes de Pedagogía, que acordó apoyo y participación en todas las reuniones y actos públicos "que organice el Comando de la Campaña del Profesorado" (32).

El gobierno, por su parte, no inició represión contra el movimiento. El Presidente González Videla y el Ministro de Hacienda, Carlos Vial, aceptaron conversar con la FEDECH durante la huelga. El Ministro de Educación, Bernardo Leighton, participó en las gestiones de arreglo y reconoció públicamente que el movimiento de los profesores tenía un carácter económico-social y no político ni menos, comunista (33). Además de la intervención de la JUNECH, participaron en la búsqueda de solución los parlamentarios y dirigentes radicales Alejandro Ríos Valdivia (ex-Presidente de la FEDECH) y Oscar Bustos (profesor y ex-Director General de Educación Primaria).

Finalmente, el Miércoles 24, prosperaron las gestiones de avanzamiento. El Presidente de la República llamó a la directiva de la FEDECH y a los mediadores: Ministro de Educación, Presidente del Partido Radical y diputados profesores. González Videla reconoció la justicia de las peticiones del magisterio y prometió resolverlas de acuerdo con la plataforma de la FEDECH, previa revisión por una Comisión integrada por representantes gremiales y de la Oficina de Presupuestos (34).

Las bases de arreglo fueron transaccionales: una nueva escala de sueldos que significaría \$ 4.300 mensuales para el profesor primario sin antigüedad; un sistema de quinquenios con un tope de 120% y asignación familiar de \$ 415 (35).

El magisterio y el Comando aceptaron el arreglo, en el entendido que debían permanecer vigilantes y movilizados para imponer respeto a lo pactado.

Además de lograr un mejoramiento económico relativo y transitorio -al año siguiente se necesitaría una nueva huelga- el movimiento sirvió para iniciar un proceso de revitalización de las organizaciones magisteriales.

El Comando subsistió durante algún tiempo. Siguió planteando el problema de la reorganización de las estructuras del gremio, en términos de crear una nueva central unificadora del magisterio primario (36). Sin embargo, aceptó discutirlo con la directiva

regular de la Unión de Profesores y, a la larga, no insistió en el reemplazo de la institucionalidad gremial existente. En cambio, obtuvo una mayor apertura, agilidad y combatividad de las direcciones oficiales. No obstante, en los conflictos inmediatamente siguientes, el Comando y sus estructuras de base volverán a aparecer y a jugar su original papel dinamizador y de democratización efectiva de la vida sindical.

La huelga de 1968:

La siguiente relación se refiere a otra experiencia de conflicto del movimiento del magisterio. La huelga de 1968 fue la más larga de la historia del gremio: 59 días de duración. Fue probablemente la más áspera y de difícil solución. El gobierno de la época, consciente de la crisis del modelo de desarrollo y de la imposibilidad de ceder dentro de los marcos de su política económica, debió afirmar, mediante la fuerza, su negativa ante las reivindicaciones del profesorado, obligando a éste y a los grupos que lo acompañaron, a acciones radicales para obtener satisfacción a sus demandas.

Antecedentes: Según fuentes confiables, los planificadores del gobierno del Presidente Frei, al diseñar la reforma educacional que se anunció en Diciembre de 1965, consideraron al magisterio como uno de los factores de éxito de la misma y, para asegurar su colaboración a los cambios, programaron un sustantivo incremento de sus rentas, después de descubrir que durante los últimos diez años este sector social no había tenido mejoramientos reales en sus niveles de remuneración (37).

Según fuentes sindicales, en Noviembre de 1965, la FEDECH se entrevistó con el Presidente Frei para plantearle su aflictiva situación económica, encontrando acogida, puesto que se designó una "comisión tripartita" integrada por los Subsecretarios de Hacienda y de Educación y por el Presidente de la FEDECH y los de las organizaciones componentes de ésta.

La comisión se instaló en Abril de 1966 y funcionó durante varios meses (38). Durante ese lapso, la FEDECH quiso apoyar sus posiciones mediante actividades masivas que llegaron incluso a un paro parcial, cumplido en el mes de Junio. En Septiembre de 1966, la Comisión tripartita finalizó sus trabajos. Propuso un completo y nuevo sistema de rentas, pero sin ponerse de acuerdo respecto al monto del sueldo base y a la forma como éste iría mejorando en el tiempo. En efecto, el gremio pidió un mejoramiento de 15% para cada uno de los dos siguientes años, además de los corres

pondientes reajustes para hacer frente a la inflación. El gobierno, por su parte, ofreció incrementos anuales de 7% en cuatro años.

En Octubre de 1966, la directiva nacional de la FEDECH llamó a un paro, después de una consulta plebiscitaria a las bases (39). Una huelga de nueve días de duración, culminó en una transacción. El gobierno mantuvo el programa de mejoramiento en cuatro años, pero aumentó la oferta para el primer año, amén de otras concesiones menores. Todo ello plasmó en un convenio llamado "Acuerdo Magisterial", que se concretó en las disposiciones de la Ley N° 16.617, de Enero de 1967.

Según el Acuerdo Magisterial y como reconocimiento a la situación de desmedro en que se encontraba el magisterio, el gobierno se comprometió a mejorar sus remuneraciones en cuatro etapas: 1967, 1968, 1969 y 1970. Las cantidades fueron fijadas en los artículos N° 25 y 26 de la Ley 16.617 (40).

En su artículo 27°, la misma ley quiso resguardar el mejoramiento ante la desvalorización monetaria. Estipuló que los mejoramientos programados "tendrán cada año el porcentaje promedio de reajuste que experimenten las remuneraciones del personal del sector público a partir del 1° de Enero de 1968" (41).

El convenio se aplicó sin dificultades en el año 1967. Pero en 1968 surgió el conflicto.

Durante 1967, el alza del costo de la vida fue de 21,9%. A fines de ese año, el Ministro de Hacienda Sergio Molina presentó al Parlamento un proyecto de ley que fijaba un reajuste de sueldos y salarios de 15% en dinero y de 6,9% en bonos. Este proyecto fue rechazado por las organizaciones de trabajadores y debió ser retirado.

Un nuevo Ministro de Hacienda, Raúl Sáez, presentó, a fines de Febrero de 1968 otro proyecto que contemplaba un reajuste de 12,5% para un tercio del personal del sector público y de 24,5% para el resto. El profesorado fue incluido en el grupo con 12,5% faltando así a la letra de la ley 16.617 y al espíritu del Convenio Magisterial.

En mensaje leído por cadena de radio y televisión, el Ministro de Hacienda explicaba: i) que existía un repunte ostensible de la inflación; ii) que el presupuesto fiscal estaba fuertemente desequilibrado; y iii) que se percibía un fuerte descenso en el crecimiento económico que experimentaba el país. El mejoramiento social era considerable pero a un costo económico muy alto.

Por eso, recomendaba el señor Sáez, era indispensable una fuerte disminución de los gastos públicos mediante un programa de austeridad (42).

La política salarial señalada encontró fuertes resistencias. Diversos gremios del sector público y algunos del privado, hicieron paros, más o menos prolongados, durante el mes de Marzo. La Central Unica se opuso al proyecto en su conjunto, pero no llegó a acordar un paro nacional de todos los trabajadores. No obstante, en los días 27 y 28 de Marzo alcanzaron a estar en paro cerca de 200.000 trabajadores, en su gran mayoría del sector público. (43).

En el movimiento popular se advertía una vez más una discrepancia táctica. Mientras el PS y el PR anunciaban su votación de rechazo global al proyecto Sáez, el PC proponía enmiendas puntuales. Cuando el gobierno aceptó eliminar del proyecto disposiciones que coartaban el derecho de huelga en el sector privado, el PC anunció que aprobaría el proyecto en general y que rechazaría las disposiciones más lesivas a los trabajadores. Probablemente estas diferencias expliquen que la CUT no haya movilizó al conjunto de los sindicatos contra el proyecto y que el peso de la lucha haya recaído en los sindicatos del sector público (44).

El magisterio va a la huelga: Desde que se presentó el nuevo proyecto de reajustes, la directiva de la FEDECH manifestó su rechazo y se dispuso a movilizar al magisterio. Iniciado el año lectivo el 18 de Marzo, convocó a una concentración de profesores para el día 21, en horas de la mañana. Luego se realizó una Conferencia Nacional de Dirigentes, con delegados de todo el país, la cual acordó un paro de 48 horas para los días 27 y 28 de Marzo, susceptible de prórriga. La plataforma de lucha contenía los siguientes puntos:

- 1°. Cumplimiento de la Ley 16.617, en lo referente al Acuerdo Magisterial.
- 2°. Ampliación de matrículas en 7° y 8° años de educación básica.
- 3°. Creación de plazas para los profesores recién egresados de los institutos formadores.
- 4°. Resolver la situación de los maestros con contratos caducados.
- 5°. Creación de la planta de personal "paradocente" (inspectores, bibliotecarios, ayudantes de laboratorio, etc.), según lo ordenado por la Ley 16.617.

El Viernes 22 de Marzo se efectuó una concentración de profesores en el Teatro Normandie, de Santiago, en la que junto con dar a conocer y ratificar el acuerdo de paro y de exigir el cumplimiento del Acuerdo Magisterial, se criticó la reforma educacional, se denunció la no creación de 2.400 plazas y de 6.000 horas de clase que se debieron proveer para atender el crecimiento del sistema escolar en 1968. Se anunció la fundación de la Asociación de Profesores Cesantes y un representante de ella habló en la asamblea (45).

El 27 de Marzo entran en paro 50.000 profesores, sumados a los gremios de la salud, Obras Públicas, Municipales, Impuestos Internos, Correos, funcionarios de las universidades estatales, Tesorerías, Mecánicos de la Empresa de Transportes, etc., totalizando 200.000 trabajadores.

Se sumaron también al paro los empleados de servicio del Ministerio de Educación y el personal administrativo de la educación secundaria, ambos no afiliados a FEDECH.

La FEDECH y otros gremios del sector público prorrogaron sus paros. La Central Unica de Trabajadores no pudo o no quiso ofrecer una solidaridad general y se limitó a bendecir los movimientos de los gremios que se decidieron a continuar la lucha con sus propias fuerzas.

En un ampliado de dirigentes de todas las filiales, la FEDECH acordó prorrogar su huelga hasta el 2 de Abril, y luego hasta el 5, fecha en que una nueva Conferencia Nacional de dirigentes prolongó el paro, facultando a la Directiva Nacional para decidir la continuidad, aunque una posible fórmula de avenimiento y término de la huelga debía ser sometida a una nueva Conferencia Nacional.

En el desarrollo de la huelga es posible distinguir etapas: i) hasta aproximadamente mediados de Abril, había la esperanza de un rechazo del proyecto de reajustes en el Senado; además, junto al magisterio había otros gremios en paro; ii) desde esa fecha, habiéndose aprobado el proyecto de ley, con los votos del PDC y PC y la abstención del Partido Nacional, disminuyen los gremios en huelga, hasta quedar reducidos sólo a la FEDECH y Correos y Telégrafos; las huelgas se "endurecen" y se prolongan, sin esperanzas de soluciones; iii) desde fines de Abril o comienzos de Mayo, empiezan a tomar importancia las gestiones de mediación y solución, llegándose a una fórmula aceptable el 21 de Mayo, para terminar la huelga tres días más tarde.

Podría definirse a esta huelga como una situación de "empate" prolongado y doloroso. Por una parte, el gobierno pasaba por una

situación económica difícil y no podía ceder en su política de remuneraciones; tampoco contaba ya con una fuerza política suficiente como para aislar o derrotar fácilmente al profesorado en huelga; la oposición que sufría el gobierno era sañuda y debía combatirla en varios frentes.

Por su parte, la huelga del magisterio tenía algunas debilidades: a su permanente ausencia de impacto en la producción o en servicios vitales, se unía la débil solidaridad de los sindicatos principales del sector privado y/o la imposibilidad de un paro general de apoyo. Otra debilidad radicaba en la propia adhesión del magisterio. Esta fue bastante alta en la enseñanza básica, pero apenas mayoritaria en la media. A la larga, se logró la paralización de la totalidad de la red escolar, pero en buena medida gracias a que los estudiantes ocuparon los locales educacionales. No en vano existía en el interior del gremio una fuerte fracción demócrata-cristiana. Parte de ella siguió concurriendo a sus labores y sólo la paralizó la imposibilidad física de continuarlas.

En consecuencia, ni el gobierno ni el gremio tuvieron la fuerza política y/o moral suficiente como para imponerse. Se intentó entonces romper el empate mediante la violencia.

El "endurecimiento" del conflicto: Ante la prolongación del conflicto de los profesores, el gobierno pasó más allá de las medidas de respuesta. Una intensa campaña publicitaria y diversas medidas administrativas no habían impedido la continuidad del paro. Se recurrió entonces, a la violencia policial. No sólo se prohibieron y reprimieron los desfiles de los huelguistas, sino que se llegó a atacarlos en reuniones en locales cerrados. Al terminar una asamblea en el Teatro Normadie, los carabineros dispararon bombas lacrimógenas al interior de la sala, golpearon a los maestros que salían de la reunión e hicieron abundante uso de los cañeros lanza-agua. Fue agredido el diputado profesor Guastavino y los propios dirigentes de la FEDECH (46).

En las semanas siguientes, se repetirían incidentes, tanto en Santiago como en las ciudades de provincia. Los huelguistas no podían dejar de manifestarse públicamente, so pena de aislar el paro y llevarlo al olvido y al fracaso. Pero sus salidas callejeras eran reprimidas enérgicamente, contribuyendo así al "endurecimiento" del conflicto (47).

El gremio magisterial, por su parte, empleó una nueva táctica: las "ollas comunes". Esto es, un recurso frecuente en las huelgas obreras, consistente en instalar, en un lugar público, un servicio de alimentación para los huelguistas y sus familiares,

sustentado con víveres o con dinero recolectado entre el público o en las organizaciones populares.

En el caso del profesorado, además de enfrentar solidariamente los problemas de mantención de los huelguistas, las "ollas comunes" sirvieron como focos de irradiación pública del paro. Allí se realizaban reuniones, se recibía a los grupos que apoyaban el movimiento, etc. También sirvieron como estructuras organizativas del "activo" de profesores. En Santiago, se instalaron "ollas comunes" en los cuatro puntos cardinales de la ciudad, lo que permitió agrupar a los maestros por área geográfica de residencia o lugar de trabajo, en vez de la tradicional agrupación por ramas del sistema escolar (48). La práctica de "ollas comunes" se amplió a otros lugares de la región metropolitana y a todas las ciudades del país.

El movimiento continuó combinando la actividad de las "ollas", con concentraciones y desfiles, e incluso, marchas para reunir en una ciudad a los huelguistas de varias provincias. Todo ello, acompañado de la correspondiente represión. Pero este despliegue no bastó para alterar el "impasse".

Las organizaciones estudiantiles, por su parte, dieron un nuevo paso en la radicalización del conflicto. El 12 de Abril, los estudiantes de la Escuela Normal "José A. Núñez" tomaron posesión del establecimiento. Carabineros respondió cercando a los ocupantes (49). En días posteriores, grupos de alumnos empezaron a tomar los edificios de sus liceos, escuelas industriales y comerciales, etc. La policía desplegó grandes esfuerzos para impedir nuevas ocupaciones. En algunos casos lo logró, pero no pudo frenar la ampliación del movimiento de "tomas", aún con acciones como el desalojo violento de algunos establecimientos como ocurrió en el Instituto Nacional. El 25 de Abril ya eran 20 los locales ocupados en Santiago.

Hacia fines de Abril y comienzos de Mayo la situación gremial se tornaba dramática. Al "endurecimiento" de la huelga del magisterio contribuía el paro de los funcionarios de Correos, también de larga duración y que había llegado al extremo de una "huelga de hambre" iniciada por mujeres de este gremio en los jardines del edificio del Congreso Nacional (50).

Las gestiones de arreglo no lograban éxito. La alarma comenzaba a surgir en diversos círculos (51), máxime cuando la inquietud de las fuerzas armadas frente a su propia situación económica, hacía circular rumores de golpe de Estado.

El 6 de Mayo, Jaime Castillo, Presidente del PDC daba cuenta

a la opinión pública "de las gestiones realizadas, junto a los personeros del profesorado demócrata-cristiano, para la solución del conflicto en que se encuentra el magisterio". Había celebrado numerosas entrevistas, durante diez días, circunscribiendo los puntos de desacuerdos, pero sin solucionarlos. Según Castillo, el presupuesto fiscal para 1968 estaba desfinanciado en 235 millones de escudos, en tanto que la solución a las demandas del magisterio costaba 90 millones. No se habían encontrado nuevas fuentes de financiamiento. Terminaba declarando que:

"... el papel del mediador es aunar a las partes. Creo que eso se ha cumplido. La fórmula misma de acuerdo depende de ciertos hechos objetivos y de la buena voluntad de todos. Estimo que el examen serio de los datos del problema debe llevarnos a establecer lo que en justicia el Estado puede otorgar y, a la vez, lo que en justicia también, los maestros pueden solicitar" (52).

En la primera quincena de Mayo, la situación se tornó todavía más difícil para la FEDECH. Había emocionantes manifestaciones de solidaridad de parte de muchos sindicatos y otras organizaciones populares. Los estudiantes continuaban con su movimiento de apoyo. Pero, el magisterio seguía huérfano de un respaldo fuerte como podía ser una oleada de otras huelgas importantes o un paro nacional. Por otra parte, el Parlamento había aprobado definitiva y completamente la ley de reajustes conforme a los criterios gubernamentales (53).

Una Conferencia Nacional de Dirigentes de FEDECH, reunida el 16 de Mayo, replantea la plataforma de lucha (54) y adopta diversas resoluciones para radicalizar y reforzar el movimiento: 1) reunir las renunciaciones de los profesores a sus cargos docentes; 2) trabajar por un paro de la CUT; 3) formar comandos nacionales, provinciales y locales de los gremios en huelga y de las fuerzas que los apoyan; 4) realizar concentraciones zonales el día 21 de Mayo, a la misma hora en que el Presidente de la República debía leer su mensaje anual ante el Congreso; y 5) pedir a los parlamentarios de oposición que adoptaran medidas de protesta en esa misma oportunidad, etc.

El PS acordó que sus parlamentarios no concurrieran al Congreso Nacional cuando el primer mandatario entregase su cuenta (55). Acuerdos similares adoptaron y cumplieron los demás partidos de izquierda.

El Plenario de Federaciones de la CUT del 9 de Mayo sólo había hecho retórica en torno a las huelgas del magisterio y del personal de la Línea Aérea Nacional. Al parecer pesaba el temor de estimular un golpe militar si se acordaba un paro nacional.

El Miércoles 22 de Mayo debía reunirse un nuevo Plenario. Varias federaciones estaban comprometidas a exigir un paro nacional (57). Los trabajadores del cobre paralizarían por dos horas el día 24 y luego, por 24 y 48 horas sucesivamente y, por último, en forma indefinida. Sin embargo, la posibilidad de comprometer al conjunto de los sindicatos del sector privado se veía bastante difícil por el momento.

Entretanto, el gobierno mostraba gran preocupación y actividad respecto a la huelga magisterial, lo que aumentaba con la cercanía del día 21 de Mayo. "El Presidente Frei y Ministros analizaron paro de profesores" y "Estudio de fórmulas de arreglo para el conflicto del magisterio", son los titulares de primera página de "El Mercurio", en los días 16 y 17 de Mayo, respectivamente (57).

El 17 de Mayo, el gobierno publicó una inserción de media página en "El Mercurio", aludiendo a "una huelga sin destino". En ella, se destacaba la importancia de la reforma educacional y del Acuerdo Magisterial y los beneficios que ya había significado para el profesorado. Sostenía que al aprobar el Congreso la ley de reajuste, con su artículo 45°, se había resuelto la diferencia de apreciaciones sobre el mecanismo de reajuste para el profesorado, conforme al criterio del gobierno y no al de la FEDECH. En consecuencia, la huelga había asumido "evidentes caracteres políticos y no gremiales" (58). Terminaba invitando a los profesores a reintegrarse a clases, para lo cual garantizaría plenamente la libertad de trabajo (59).

Según un columnista bien informado, el Presidente Frei habría llamado a un senador de oposición para expresarle que intercediera ante los profesores para solucionar el conflicto. Frei habría manifestado que compromisos con el Fondo Monetario Internacional impedirían emitir la cantidad de dinero necesaria para solucionar el conflicto. Por otra parte, cualquier concesión que se hiciera a los maestros repercutiría en otros servicios, civiles y uniformados, los que exigirían nuevos mejoramientos. También habría expresado que existían presiones para crear un lugar de confinamiento para una gran cantidad de profesores y para ordenar el término del año escolar (60).

Los últimos días fueron paradójales. En la calle se endure

cía más el conflicto (61). Se hablaba de paro general de apoyo. Las partes aparecían más y más intransigentes: el gobierno parapetado en la nueva ley de reajustes, que significaba un 12,5% fuera del recibido en Enero por los profesores; éstos, exigiendo el pleno cumplimiento del Acuerdo Magisterial, aunque habían bajado la puntería a 16,8%. Sin embargo, había importantes gestiones en marcha.

La coyuntura era crucial. El gobierno quería un 21 de Mayo sin incidentes. El magisterio amenazaba con manifestar ese día y si se tenía en cuenta la gravedad de los incidentes del día 20, el momento era clave (62).

En la noche del 20 al 21 tuvo éxito una trabajosa gestión en que participaron los dirigentes máximos de la CUT y del PDC, articulados respectivamente hacia la FEDECH y el gobierno (63). Los dirigentes aceptaron llevar a consideración de la Conferencia Nacional del gremio una minuta que, en síntesis, implicaba lo que sigue:

- 1) Para el año 1968: desde el 1° de Enero y además del reajuste ya aprobado, el grueso del personal docente, administrativo y auxiliar recibiría un mejoramiento de 17% y el personal de los grados directivos, docentes y administrativos superiores, sólo obtendría un 13% de mejoramiento.
- 2) Para los años 1969 y 1970: los mejoramientos serían de 16% y se redactaría una aclaración legal al mecanismo fijado en la ley 16.617 para fijar el reajuste en relación con el promedio de la administración pública.
- 3) Se fijó un plazo de 45 días para dictar el decreto que crearía la Planta de personal paradocente, según lo estipulaba la ley 16.617.
- 4) El año escolar se prolongaría, a fin de recuperar el tiempo perdido. No habría descuentos ni represalias, del gobierno a los huelguistas o del gremio a los no huelguistas.
- 5) Se enviaría al Congreso un proyecto de ley con urgencia, a fin de materializar el compromiso (64).

El acuerdo no alcanzaba a una serie de demandas planteadas en la plataforma inicial de la huelga o en su reformulación de fecha 16 de Mayo. Sin embargo, la Conferencia Nacional de Dirigentes aprobó el arreglo por 330 votos a favor, 15 en contra y 6 abstenciones (65).

El Viernes 24, al totalizar 59 días, se suspendió la huelga y comenzaron a normalizarse las actividades en los establecimientos. Las clases mismas se reanudaron el Lunes 27 de Mayo.

Este fue el último conflicto huelguístico del magisterio organizado. La vigencia del Convenio en los siguientes años hizo innecesario este tipo de recurso. En 1970 se constituyó el SUTE y, en Noviembre de ese año, como efecto de la elección de Salvador Allende, sus dirigentes principales se convirtieron en las más altas autoridades educacionales. El Sindicato tuvo fuerte influencia en el nuevo régimen y obtuvo, sin necesidad de enfrentamiento, nuevos logros en el aspecto económico y social (66).

No obstante, podría decirse que la huelga de 1968 tuvo otros efectos, más allá del transaccional mejoramiento salarial. Contribuyó a erosionar la aplicación de la reforma educativa, al enajenarle el ánimo de una parte mayoritaria del profesorado, a la vez que a restarle recursos financieros. Sirvió de experiencia para intentar una superación de la organicidad sindical del magisterio. En buena medida, la huelga podría explicar el nacimiento del SUTE.

En otro nivel, el paro de los 59 días fue expresión y a la vez, factor de agudización de las tensiones que experimentaba la sociedad chilena. Fue también factor de aprendizaje político y de radicalización de importantes contingentes del magisterio y del estudiantado. Hacia 1970-73, el tradicional centro político en el profesorado se debilitaría notablemente en beneficio de tendencias polarizadas.

N O T A S

- (1) Según el dirigente de la FEDECH, Waldo Suárez, "... las duras condiciones económicas que imperan en el mundo y a las cuales Chile no puede sustraerse, mueven a muchos a pregonar una era de sacrificio colectivo y de postergación de las peticiones de mejores remuneraciones. No es éste, sin embargo, un criterio ecuánime, ni tiene asomo alguno de justicia. En el proceso inflacionista, la peor parte la llevan siempre quienes viven de un sueldo o salario. Mientras productores, comerciantes y banqueros alzan sus precios con o sin autorización de las autoridades, empleados y obreros consiguen, luego de fatigosas campañas, reajustes que les van dejando cada vez más abajo de las alzas experimentadas por los precios. Por eso, no es exagerado afirmar que "los ricos se hacen más ricos y los pobres más pobres ...". "Fundamentación y Problemas de la Campaña Económica", en "Magisterio", N° 2, Santiago, Diciembre de 1949; p. 1.
- (2) "Boletín Informativo del Profesorado de Chile", N° 1; Santiago, Mayo de 1945; p. 3.

- (3) Waldo Suárez: "Fundamentación ..."; op. cit.; p. 1.
- (4) "Los planificadores descubrieron que los sueldos de los docentes habían permanecido constantes en términos reales durante diez años, aún cuando el PNB (en dólares constantes) había crecido en 8,25% entre 1961 y 1963 y el conjunto de sueldos y salarios se había incrementado en 28%". Ernesto Schiefelbein y Noel McGinn: "Comprehensive Planning for Educational Reform: A Case Study of Chile 1965-1970", en Russel G. Davis (ed.) "Planning Education for Development", Vol. 1, Cambridge, Mass., 1980; p. 128.
- (5) Lo dicho sobre evolución desfavorable de la situación de remuneraciones del magisterio, puede complementarse con una referencia especial a la situación del profesorado en la enseñanza media. Estos docentes eran pagados según el número de horas semanales de clase para el cual eran contratados. El máximo era de 36 horas. Pero, en 1956, sólo el 34,3% tenía un nombramiento por 30 a 36 horas semanales, en tanto que el 51,8% de los docentes tenía menos de 15 horas, con la correspondiente proporción de remuneraciones respecto a la máxima. Ver: Revista "SONAP" N° 3, Santiago, Septiembre de 1956; p. 61.
- (6) En el caso de la enseñanza primaria pública, los profesores de aula eran contratados para desempeñar un cargo para servir 30 horas "pedagógicas" de clase; es decir, horas de 45 minutos. Los profesores que disponían de estas plazas, podían complementarlas con algunas horas de nombramiento en escuelas nocturnas o hasta un máximo de 12 horas de clase en la enseñanza media.
- (7) Esta situación era crónica, porque la capacidad de los Institutos Pedagógicos y las Escuelas Normales era insuficiente en relación con la expansión de matrículas y de plazas docentes, o porque el personal graduado no aceptaba nombramientos en las provincias alejadas, o en las escuelas rurales o de las poblaciones marginales.
- (8) "Consigna", N° 80; Santiago, 11 de Julio de 1936; p. 4.
- (9) "Boletín Informativo del profesorado de Chile", N° 1; Santiago, Mayo de 1945.
- (10) Waldo Suárez: "Fundamentación ..."; op. cit.

- (11) "Magisterio Valdiviano", N° 1; Valdivia, 1954; pp. 1-2
- (12) "Avanzada", Año II, N° 4; Santiago, Noviembre de 1959.
- (13) Wilfredo Telting: "Interpretación Dialéctica del Movimiento Gremial del Magisterio Chileno", Chillán, 1970; Anexos Documentales.
- (14) "Principales Resoluciones de la 6a. Convención de la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP)", Santiago, Junio de 1967; pp. 4-5.
- (15) Con alguna frecuencia se producían desacuerdos entre las organizaciones de ramas, particularmente entre la Unión de Profesores y la Sociedad Nacional de Profesores, en torno a la proporción que debía establecerse entre las remuneraciones del profesor primario común y las del secundario con horario completo; ver "Boletín de la Sociedad Nacional de Profesores", N° 1; Santiago, Noviembre de 1942; pp. 5-6 y 22-23; a veces, hay conflicto respecto a la proporción diferenciada en que se deben aumentar los sueldos de una u otra rama; ver "Memoria del Presidente de la SONAP", en "Boletín de la Sociedad ..."; op. cit.; N° 4, Santiago, Noviembre de 1945; pp. 12-14 y 19.
- (16) Una excepción fue el Ministro Francisco Cereceda, durante el gobierno de Jorge Alessandri. El conflicto de 1960, en buena medida fue dirigido contra la gestión de Cereceda.
- (17) El surgimiento del Comando parece apoyarse en una especie de tradición de "espontaneísmo" o capacidad autónoma de movilización del profesorado primario de Santiago. Esta tradición se manifestó en las huelgas de Agosto de 1918, de Junio de 1922, de Noviembre de 1932 y las acciones del Frente Económico del Magisterio entre 1933 y 1935, todas las cuales se cumplen al margen de las organizaciones gremiales estatuidas.
- (18) Las organizaciones del magisterio acordaron huelgas en 1951, 1952 (17 días de duración), 1957 (24 días), 1960, 1961 (56 días), 1963, 1965, 1966 (9 días) y 1968 (59 días). Además adhirieron a numerosos paros nacionales decretados por la CUT. Ver Wilfredo Telting, op. cit.

- (19) "Nuevos Rumbos, Periódico de Crítica y Orientación al Servicio de la Educación y el Magisterio", publicó tres números entre Octubre y Diciembre de 1949. Al año siguiente, el Comando provincial del magisterio publica dos números de su propio órgano de expresión.
- (20) Las consignas de lucha propuestas por el periódico eran:
- "1. Formación de una nueva institución magisterial capaz de desarrollar libremente sus actividades sindicales.
 2. Fijación de un sueldo base que permita a los maestros vivir con el decoro y dignidad que le exige el cargo que desempeñan.
 3. Asignación familiar igual a la de los empleados particulares.
 4. Establecimiento de la escala móvil de sueldos.
 5. Guerra a la intromisión política en la educación y en las instituciones del magisterio.
 6. Formar conciencia de que la educación no es feudo de un partido político.
 7. Dictación de la Ley Orgánica de los Servicios Educacionales".
- "Nuevos Rumbos", N° 2; Santiago, Noviembre de 1949; p.2.
- (21) Wilfredo Telting: Op. cit.; p. 34.
- (22) En esos años, la directiva de la FEDECH estaba formada sólo por radicales y socialistas oficialistas.
- (23) Waldo Suárez: "Fundamentos..."; op. cit.
- (24) "La Campaña Económica del año 1950", en "Boletín de la Sociedad ...", N° 5, Santiago, Junio de 1950; p. 11.
- (25) "En la concentración de anoche, que se prolongó hasta pasadas las dos de esta madrugada, se pudo notar una diferencia de apreciaciones en cuanto al planteamiento del problema, lo que no dio ocasión para que se llegase a un acuerdo definitivo ..." "El Mercurio", Santiago, 17 de Mayo de 1950; p. 29.
- (26) "El Mercurio", Santiago, 18 de Mayo de 1950; p. 43.

- (27) El Comando Provincial de Santiago, expresando su voluntad de impulsar y dar conducción al movimiento, se había adelantado y envió delegaciones a otras ciudades. "El Mercurio" (Santiago, 16 de Mayo de 1950; p. 35) relata como el Lunes 15 se reunió "gran parte del magisterio de Valparaíso, Viña y ciudades cercanas" a escuchar a un representante de la FEDECH. Este no llegó, causando malestar entre los asistentes. Pero "se hizo presente un representante de los profesores de Santiago, el señor Ramón Núñez, quién dio a conocer la posición del magisterio de la capital".
- (28) "Boletín de la Sociedad ...", N° 5, Junio de 1950; p.11 Parecidos conceptos se emiten en el "Boletín Informativo del Comando Económico Provincial del Magisterio", Santiago, Mayo de 1950.
- (29) "Boletín Informativo ..."; N° 1, Santiago, Mayo de 1950.
- (30) Un editorial de "El Mercurio" (Santiago, 20 de Mayo), sostiene que las aspiraciones de mejoramiento de magisterio son justas pero su solución está condicionada a las posibilidades del erario nacional. Califica de inadmisibile el recurso a la huelga, atentatorio contra el prestigio de la labor educativa y mal ejemplo para la juventud. Sugiere que las autoridades tomen medidas para circunscribir el movimiento, si es que el propio gremio no anula a los "perturbadores" y a los "cabe-cillas".
En editorial de fecha 23 de Mayo insiste en el mismo enfoque y en las mismas proposiciones.
- (31) "El Mercurio", 20 de Mayo de 1950; p. 27
- (32) "El Mercurio", 23 de Mayo de 1950; p. 25
- (33) "El Mercurio", 20 de Mayo de 1950; p. 20
- (34) "El Mercurio", 25 de Mayo de 1950; p. 33
- (35) "Boletín de la Sociedad ...", N° 5, Santiago, Junio de 1950; p. 11.
- (36) "Boletín Informativo del Comando ..."; Santiago, Junio de 1950.

- (37) Schiefelbein y McGinn: op. cit.
- (38) Wilfredo Telting: op. cit.; Anexos documentales, Informe de la Comisión Tripartita.
- (39) Wilfredo Telting: op. cit.; Anexos documentales, Circular N° 11 del Consejo Directivo de la FEDECH, de 7 de Octubre de 1966.
- (40) Esta ley estableció otras conquistas como la fundación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y la creación de la Corporación de Bienestar del Magisterio, que sería administrada por autoridades elegidas directamente por la base del gremio.
- (41) Wilfredo Telting: op. cit.; Anexos documentales, FEDECH: "El Magisterio responde a los señores Ministros de Educación y de Hacienda", declaración de 23 de Marzo de 1968.
- (42) "Noticias de Ultima Hora" y "El Mercurio", Santiago, 9 de Marzo de 1968.
- (43) "Noticias de Ultima Hora", Santiago, 27 de Marzo de 1968.
- (44) "Noticias de Ultima Hora", Santiago, 15 de Marzo de 1968.
- (45) "Noticias de Ultima Hora", Santiago, 23 de Marzo 1968.
- (46) "Noticias de Ultima Hora", Santiago, 16 y 17 de Abril de 1968.
- (47) "La violentísima represión efectuada ayer por la fuerza policial contra los maestros en huelga, a la salida de una concentración en la que confirmaron su decisión de hacer indefinido el actual movimiento, ha representado un agravamiento de la situación gremial en su conjunto ..."
- "Las experiencias de la 'mano dura' gubernativa frente a los gremios han sido ... ineficaces tanto desde el punto de vista de los intereses del partido gobernante como desde la perspectiva de los intereses históricos de Chile. Incidentes como el ocurrido ayer, dirigidos contra un sector de dirigentes sociales como son los

maestros, sólo pueden ahondar la división de la sociedad chilena en su conjunto". Editorial de "Noticias de Última Hora", Santiago, 17 de Abril de 1968.

- (48) "Noticias de Última Hora", Santiago, 19 y 22 de Abril de 1968.
- (49) "Noticias de Última Hora", Santiago, 13 de Abril de 1968.
- (50) Ver Acta in extenso de Sesión del Senado, en que Senadores de diversos Partidos expusieron sus enfoques de la situación gremial y allegaron diversos antecedentes. "El Mercurio", Santiago, 1° de Mayo de 1968.
- (51) "Todo parece indicar ... que las gestiones conciliatorias se han revelado ineficaces y que inesperadamente ha surgido un endurecimiento que obstaculiza el diálogo", decía "El Mercurio". Agregaba que es imposible que un proyecto de reajuste y de financiamiento fiscal haga plena justicia. Pero es inadmisibile "que el país se deslice hacia la parálisis como preludio de la anarquía". Denunciaba que "hay elementos políticos que buscan el caos y la desesperación ciudadana" y que "ellos están actuando en medio de los conflictos". En consecuencia, proponía un arbitraje de la Corte Suprema, pero también llamaba al gobierno a tomar enérgicas medidas para evitar la parálisis nacional. Editorial: "Un País Amenazado de Parálisis", Santiago, 4 de Mayo de 1968.
- (52) "El Mercurio", Santiago, 7 de Mayo de 1968.
- (53) Los dirigentes de la FEDECH expresaron indignación porque en el Senado, la oposición no reunió los votos necesarios para rechazar las posiciones del Ejecutivo y poder insistir en las disposiciones que podrían solucionar la huelga. Hernán Moreno, dirigente -de filiación socialista- dijo que "ha quedado demostrado que era falsa la afirmación de que el proyecto de reajuste podría mejorarse una vez aprobada la idea de legislar". Implícitamente estaba polemizando con el PC, que había sostenido esa posición. "Noticias de Última Hora", Santiago, 9 de Mayo de 1968.
- (54) Los puntos de la nueva plataforma eran: dictación de una ley especial que dé cumplimiento a la Ley 16.617; reforma de la Ley de la Junta Nacional de Auxilio Escolar;

estabilidad en los cargos docentes; descentralización de las construcciones escolares; creación efectiva de la Corporación de Bienestar; reconocimiento del derecho a sindicalización; jubilaciones "perseguidoras", etc. "Noticias de Última Hora", Santiago, 17 de Mayo de 1968.

- (55) El Senador Salvador Allende, entonces presidente del Senado, explicó que no concurriría a la sesión solemne "porque se ha ejercido una represión tan amplia como violenta para acallar los movimientos de carácter gremial y porque además, se ha observado una intransigencia sin paralelo acerca de las peticiones económicas del Magisterio y de otros funcionarios, vulnerándose el sistema educacional del Estado y comprometiendo el buen funcionamiento de la Administración pública". "Noticias de Última Hora", Santiago, 20 de Mayo de 1968.
- (56) Entre otras, la Unión de Obreros Ferroviarios, la Federación "Santiago Watt", la Federación de Obreros del Cuero y Calzado. "Noticias de Última Hora", Santiago, 20 de Mayo de 1968.
- (57) A lo largo de todo el curso del conflicto y particularmente en su última fase, toda la prensa de Santiago le dedicó amplio espacio, generalmente en primera plana, con numerosas fotografías y con editoriales y artículos de redacción.
- (58) Parecido enfoque hizo "El Mercurio", en editorial titulado "La Ley debe cumplirse", Santiago, 20 de Mayo de 1968.
- (59) Curiosamente, no amenazó con nuevas medidas represivas.
- (60) Augusto Olivares, en "Noticias de Última Hora", Santiago, 17 de Mayo. La información no fue desmentida.
- (61) "El Mercurio" titulaba "Disturbios en el Centro de Santiago. Gobierno denuncia instigación a la violencia en actos de hoy", en primera página del segundo cuerpo y con tres fotos. "Inusitada violencia alcanzaron ayer los incidentes ocurridos en el sector céntrico entre policías y huelguistas del magisterio". Santiago, 21 de Mayo de 1968.

- (62) El local de la SONAP, también sede de la FEDECH, quedaba frente a la puerta del Congreso Nacional por la cual debía ingresar el Presidente de la República con ocasión de la sesión solemne del 21 de Mayo. Desde los balcones del local gremial era posible manifestar e interrumpir o dificultar la ceremonia.
- (63) "... trascendió que fue decisiva la firmeza con que el Ministro de Educación Máximo Pacheco, sostuvo la necesidad de resolver el conflicto contrariando la posición de elementos duros del gabinete y de su propio Ministerio. Pacheco defendió en el seno del Gobierno, la fórmula que primitivamente había presentado la CUT. La gestión de Pacheco tuvo el respaldo inmediato de la dirección del PDC". "Noticias de Última Hora", Santiago, 21 de Mayo de 1968.
- (64) Los diferentes diarios publicaron la minuta preliminar en sus ediciones del 23 de Mayo, y el texto definitivo del acuerdo, el 24 del mismo mes.
- (65) "Noticias de Última Hora", editorializó en los siguientes términos: "... Con la aprobación del acta final de arreglo, redactada por dirigentes del Magisterio, la Central Unica de Trabajadores y el Partido Demócrata Cristiano quedará zanjado hoy, definitivamente, este conflicto que resulta en una importante victoria para la organización gremial del Magisterio, para los gremios que le expresaron su apoyo y solidaridad y para padres, apoderados y alumnos, que comprendieron que la lucha librada por los maestros en defensa de la dignidad de su Magisterio y del respeto a los compromisos contraídos en orden a resolver su siempre desmejorada situación salarial, es parte inseparable del proceso de desenvolvimiento de la justicia social en Chile..."; Santiago, 23 de Mayo de 1968.
- (66) Entre Enero de 1971 y Enero de 1973, la situación de rentas del profesorado experimentó un mejoramiento real. A todo el profesorado primario se le asignó, sobre su plaza de 30 horas, un nombramiento adicional de seis horas de clases. El sueldo inicial de un profesor de enseñanza media con horario completo, se elevó de \$ 9.465 a 10.627 (en pesos de septiembre de 1979), y el sueldo final, de \$ 22.716 a 25.505, en tanto que en Septiembre de 1979, esas remuneraciones ascendían a \$ 7.793 y \$ 13.235, respectivamente: Alfonso Bravo:

"Situación del Profesorado", en "Cuadernos de Educación", Año XI, N° 92, Santiago, Diciembre de 1979; p. 235.

Otra conquista materializada entre 1970 y 1973, fue la instalación del Servicio de Bienestar del Magisterio, SERBIMA.

B I B L I O G R A F I A

- BARRERA, MANUEL. "Desarrollo Económico y Sindicalismo en Chile: 1938-1970", Santiago, VECTOR Centro de Estudios Económicos y Sociales, 1979.
- BARRIA S., JORGE. "Historia de la CUT". Santiago, Editorial Quimantú, 1972.
- BRAVO, ALFONSO. "Situación del Profesorado", en "Cuadernos de Educación", Año XI, N° 92; Santiago, CIDE, Diciembre de 1979; pp. 322-329.
- FEDERACION DE EDUCADORES DE CHILE. "Estado Docente y Libertad de Enseñanza. Documentos". Santiago, Publicaciones de la Federación de Educadores de Chile, N° 1, 1958.
- FEDERACION DE EDUCADORES DE CHILE, COMISION TECNICA EDUCACIONAL. "Puntos Básicos para el Desarrollo del Tema rio del III Congreso Nacional de Educación", Santiago, 1967 (mecanogr.).

- FEDERACION DE EDUCADORES DE CHILE, COMISION TECNICA EDUCACIONAL.
"Convocatoria al tercer Congreso Nacional de Educación. Santiago, 1967 (mecnogr.)
- FEDERACION DE EDUCADORES DE CHILE, CONSEJO DIRECTIVO NACIONAL.
"Proceso a las Medidas Educativas del Gobierno". Santiago, s. f. (mimeo.)
- FISCHER, KATHLEEN B. "Political Ideology and Educational Reform in Chile 1964-1976", Los Angeles, University of California, Latin American Center, 1979
- FUNES, FRANCISCO Y OTROS. "El Plan de Experimentación Educativa de San Carlos desde su Génesis hasta 1948". Santiago, Instituto de Pedagogía Terapéutica, 1951.
- MCGINN, NOEL y ERNESTO SCHIEFELBEIN. "Comprehensive Planning for Educational Reform: A Case Study of Chile 1965-70", en: Davis, Russell G. (editor) "Planning Education for Development", Vol I, Cambridge, Mass., Harvard University, Center for Studies in Education and Development, 1980; pp. 109-137.
- MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA. "Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena", Santiago, Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1961.
- MINISTERIO DE EDUCACION, COMISION DE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION. "Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena", Santiago, Editorial Universitaria, 1964.
- _____ "Planeamiento Integral de la Educación", Santiago, Instituto Geográfico Militar, 1964.
- NUÑEZ P., IVAN. "Reformas Educativas ocurridas en América Latina en los últimos cincuenta años. Informe de base sobre Chile", Santiago, 1978 (mecnogr.)

- NUÑEZ P., IVAN. "Tradición, Reformas y Alternativas Educativas en Chile 1925-1973", Santiago, Centro de Estudios Económicos y Sociales VECTOR, Serie Estudios, N° 1, 1979.
- SALINAS CAMPOS, MAXIMILIANO. "Clotario Blest", Santiago, Vicaría de Pastoral Obrera, 1980.
- SCHIEFELBEIN, ERNESTO. "Diagnóstico del Sistema Educativo Chileno en 1964", Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía, 1974.
- _____ "Diagnóstico del Sistema Educativo Chileno en 1970", Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía, 1976.
- SINDICATO UNICO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION, SUTE. "Estatuto del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación", Santiago, 1970 (mimeo.)
- SOCIEDAD NACIONAL DE PROFESORES. "El Congreso Nacional de Educación Secundaria 1946", Santiago, Emp. Periodística Gutenberg, 1952.
- SOCIEDAD NACIONAL DE PROFESORES. "Principales Resoluciones de la VI Convención de la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP)", Santiago, 1967.
- SOCIEDAD NACIONAL DE PROFESORES. "Reforma del Liceo", Santiago, Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1953.
- SUAREZ, WALDO y OTROS. "Aportes Socialistas para la construcción de la Nueva Educación Chilena", Santiago, Editorial Universitaria, 1971.
- SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION PUBLICA. "La Superintendencia de Educación y la Reforma Educativa Chilena", Santiago, 1969.
- SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION PUBLICA. "La Superintendencia de Educación Pública, Documentos 1", Santiago, Editorial Universitaria, 1954.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION PUBLICA. "Dos Informes sobre Educación". Santiago, Publicaciones de la Superintendencia de Educación Pública, Documentos 4, 1958.

TELTING Z., WILFREDO. "Interpretación Dialéctica del Movimiento Gremial del Magisterio Chileno". Chillán, Universidad de Chile-Chillán, 1970.

TRONCOSO, VICTOR Y DANIEL NAVEA. "Chile Reconstruye su Educación. Anteproyecto de Ley Orgánica", Santiago, 1947.

PUBLICACIONES PERIODICAS

"AVANZADA". Organó de la Asociación de Profesores de Escuelas Experimentales, APEX; Santiago; Año II, N° 4, 1959.

"BOLETIN DE LA FEDERACION DE EDUCADORES DE CHILE". Santiago, 1947; número único.

"BOLETIN DE LA SOCIEDAD NACIONAL DE PROFESORES". Santiago N° 1 - 1942 a N° 8 - 1951.

"BOLETIN INFORMATIVO DEL COMANDO ECONOMICO PROVINCIAL DEL MAGISTERIO". Santiago, N° 1 - Mayo de 1950; N° 2, Junio de 1950.

"BOLETIN INFORMATIVO DEL PROFESORADO DE CHILE". Organó del Comité Económico de la FEDECH, Santiago, 1945; N° 1 y 2.

"EDUCACION MODERNA". Santiago, 1951; Año II, N° 3.

"FRETE UNICO". Organó del Partido Comunista de Chile, Santiago, N° 1 - 1934 a N° 39 - 1936.

- "MAGISTERIO" Organo Oficial de la Unión de Profesores de Chile, Santiago, N° 1 - 1949 a N° 6 1952.
- "MAGISTERIO VALDIVIANO". Organo Oficial de la Federación de Educadores de Valdivia. Valdivia, 1954; N° 1 y 2.
- "NUEVOS RUMBOS". Periódico de Crítica y Orientación al Servicio de la Educación y el Magisterio, Santiago, 1949; N° 1 a 3.
- "SONAP". Revista de la Sociedad Nacional de Profesores, Santiago, N° 1 - 1955 a N° 3 - 1956.

DIARIOS

- "EL MERCURIO", de Santiago.
- "LA NACION", de Santiago.
- "NOTICIAS DE ULTIMA HORA", de Santiago.