
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 33

15 de marzo 2021

ISSN 1068-2341

Políticas Educativas y Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): El Proceso de Transformación Neoliberal y Autoritario de los Espacios Formativos y de Trabajo del Profesorado¹

Felipe Zurita

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Citación: Zurita, F. (2021). Políticas educativas y dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): El proceso de transformación neoliberal y autoritario de los espacios formativos y de trabajo del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(33). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4593>

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la política educacional dirigida hacia el trabajo docente y fundamentada en el modelo económico neoliberal que construyó e implementó la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). De forma más específica, interesó conocer cómo fueron afectados los espacios formativos y los espacios laborales del profesorado por estas iniciativas. Para alcanzar este objetivo, se realizó un análisis de fuentes documentales jurídicas y de las actas de la junta militar de gobierno. Las conclusiones indican que los espacios formativos y de trabajo del profesorado chileno fueron profundamente afectados por las políticas educativas de

¹ Este trabajo fue desarrollado en el contexto de implementación del Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación N° 11200265 titulado: “Intelectuales en la construcción e implementación de la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): trayectorias biográficas de Ministros de Educación, Subsecretarios de Educación y Directores del CPEIP”.

orientación neoliberal del régimen, principalmente en lo relacionado al deterioro de la institucionalidad dedicada a la formación inicial docente y a la imposición del carácter de flexibilización de las condiciones laborales del profesorado. Desde una perspectiva panorámica, las políticas educativas de la dictadura cívico-militar pueden ser entendidas como un esfuerzo sistemático de deterioro y maltrato al profesorado con el objetivo de construir una nueva forma de ser docente en Chile.

Palabras clave: políticas docentes; dictadura cívico-militar; Chile; neoliberalismo; formación docente; docentes

Educational policies and Chilean civic-military dictatorship (1973-1990): The process of neoliberal and authoritarian transformation of teachers' training and workspaces

Abstract: The objective of this article is to analyze the educational policies directed towards the teaching work and based on the neoliberal economic model that built and implemented the Chilean civic-military dictatorship (1973-1990). More specifically, it was interesting to know how training spaces and work spaces for teachers were affected by these initiatives. To achieve this objective, an analysis of legal documentary sources and of the minutes of the military government junta was carried out. The conclusions indicate that the training and work spaces of Chilean teachers were deeply affected by the educational policies of neoliberal orientation of the regime, mainly in relation to the deterioration of the institutional framework dedicated to initial teacher training and the imposition of the flexible nature of the teachers' working conditions. From a panoramic perspective, the educational policies of the civic-military dictatorship can be understood as a systematic effort to deteriorate and mistreat teachers with the aim of building a new way of being a teacher in Chile.

Key words: teaching policies; civic-military dictatorship; Chile; neoliberalism; teacher training; teachers

Políticas educacionais e ditadura civil-militar no Chile (1973-1990): O processo de transformação neoliberal e autoritária dos espaços de formação e de trabalho do corpo docente

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a política educacional voltada para o trabalho docente a partir do modelo econômico neoliberal que construiu e implantou a ditadura cívico-militar no Chile (1973-1990). Mais especificamente, foi interessante saber como os espaços de formação e de trabalho dos professores foram afetados por estas iniciativas. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma análise de fontes documentais jurídicas e das atas da junta militar do governo. As conclusões indicam que os espaços de formação e trabalho dos professores chilenos foram profundamente afetados pelas políticas educacionais de orientação neoliberal do regime, principalmente em relação à deterioração do quadro institucional dedicado à formação inicial de professores e à imposição da flexibilização das condições de trabalho dos professores. Desde uma perspectiva panorâmica, a política educacional da ditadura cívico-militar pode ser entendida como um esforço sistemático para degradar e maltratar os professores com o objetivo de construir uma nova forma de ser professor no Chile.

Palavras-chave: políticas docentes; ditadura civil-militar; neoliberalismo; formação docente; docentes

Introducción

Hasta el 11 de septiembre de 1973, momento en que se desarrolló el golpe de estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende y que dio inicio a la dictadura cívico-militar (1973-1990), el sistema educativo chileno estaba estructurado con un claro liderazgo estatal en la dependencia, fomento, dirección y financiamiento del mismo, lo que configuraba las características principales del Estado Docente. El Estado Docente venía construyéndose desde mediados del siglo XIX en base a acuerdos políticos de carácter transversal entre las elites gobernantes que optaron por la articulación de un sistema educacional de carácter público y nacional como vía de desarrollo, lo que permitió construir una red de establecimientos educacionales públicos a lo largo del país e incorporar a los mismos, no sin dificultades y modalidades de segmentación, a sectores cada vez más amplios de la población (Serrano et al., 2012). El Estado Docente sostenía a la educación pública como el principal canal de ampliación y aseguramiento del derecho a la educación de la población. Esto se expresaba en que en 1973 el 78,1% de la matrícula escolar era de carácter estatal; en 1973 la cobertura escolar en educación general básica era completa y en educación media era del 42,9%; hasta 1980 el 72% de los establecimientos educacionales de educación general básica y educación media eran de propiedad y gestión estatal; el financiamiento a la educación era fundamentalmente de origen estatal y estaba en un proceso de incremento desde la segunda mitad de la década de 1960 (Cox & Jara, 1989; Maldonado, 2003).

Esta imagen de liderazgo estatal en el sistema educativo se mostraba de forma nítida también en los espacios de formación y de trabajo del profesorado. En el caso de los procesos de formación, los mismos se desarrollaban mayoritariamente en instituciones de carácter estatal como las escuelas normales para el caso de las y los docentes de educación general básica y en las universidades para el caso de las y los docentes de educación secundaria (Cox & Gysling, 1990).

En el caso de los espacios de trabajo es posible señalar que hacia 1973 cerca del 80% de los 90.000 docentes se desempeñaba en una red de escuelas fiscales dependientes directamente del Ministerio de Educación Pública, lo que implicaba a la vez que eran empleados públicos regulados bajo el Estatuto Administrativo de 1960 (Decreto con Fuerza de Ley N° 338)². Este vínculo del profesorado con el Estado a través de sus espacios de trabajo y en la calidad de empleados públicos, era compatible además con una actuación docente en el plano reivindicativo y político. Esto se fue materializando a lo largo de los siglos XIX y XX a través de múltiples prácticas de participación política del profesorado en el espacio público, tanto en los sistemas de administración pública y de partidos políticos, como así también, en la construcción de organizaciones propiamente docentes que buscaban mejorar las condiciones de vida del profesorado a la vez que participaban de la deliberación política a nivel nacional. Hacia 1973 el profesorado chileno se encontraba organizado en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) recientemente fundado en 1970 y que desarrolló una actividad de intenso apoyo a las políticas educativas del gobierno de la Unidad Popular (Ljubetic, 2004; Núñez, 1982, 1986; Osadón, 2007).

² En el Estatuto Administrativo de 1960 se regulaba al trabajo docente bajo una concepción pública que reconocía derechos relevantes para el profesorado como la protección y estabilidad en el trabajo. De forma más específica en dicho cuerpo jurídico se establecía: diferentes naturalezas de empleo en la administración pública; la compatibilidad del ejercicio de la docencia con la actividad política profesional; un límite de 42 horas de trabajo semanal; el derecho a vivienda y alimentación para diferentes tipos de funcionarios según régimen de trabajo y ubicación geográfica; un sistema regulado de ascensos y mejoras salariales asociado a permanencia y evaluación docente; una definición reglamentada sobre cómo se ingresa y sale de la función docente; el reconocimiento y obligación del perfeccionamiento docente bajo responsabilidad estatal; entre otras.

Es sobre este escenario educacional que la dictadura cívico-militar llevó adelante diferentes transformaciones de carácter legislativo. La política educacional de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990) tiene un rasgo de excepcionalidad al ser comparada con los otros procesos de reforma educacional desarrollados durante el siglo XX. Dicha excepcionalidad radica en que la misma fue diseñada e implementada en un contexto de ausencia de espacios de deliberación y análisis público de sus iniciativas, donde fuese posible cuestionar o enriquecer las iniciativas en base a visiones diferentes de mundo o al conocimiento técnico y académico acumulado. Además de lo anterior, es ineludible agregar que este proceso fue complementado con una radical persecución y aniquilamiento de diferentes actores educativos considerados opositores del régimen.

Este carácter de excepcionalidad de la política educacional de la dictadura cívico-militar hace que su estudio sea una tarea importante de desarrollar por la comunidad académica. La profundidad de las transformaciones emprendidas, la particularidad de la mirada de sustento de los reformadores y los efectos ampliamente proyectados en el tiempo son algunos de los puntos llamativos que justifican el estudio de este problema.

¿Cómo han sido estudiadas las políticas educacionales de la dictadura cívico-militar dirigidas hacia el trabajo docente en Chile? En términos genéricos es posible afirmar que el estudio de la acción de la dictadura cívico-militar sobre la educación y sobre el trabajo docente en Chile está en un estado de desarrollo inicial. En un primer nivel, es posible señalar que existe una serie de publicaciones sobre dicha materia elaboradas durante la misma dictadura cívico-militar (Berchenko, 1983; Castro, 1977; Núñez, 1982; PIIIE, 1984). Esta bibliografía es de alta importancia en tanto fuentes que contienen información y análisis sobre temas educativos elaborados con mucha cercanía a su mismo desarrollo, no obstante, sufren el problema de que están ineludiblemente restringidas a su tiempo y a la información parcial disponible en su momento.

Otra categoría de bibliografía interesante es aquella que ha abordado las políticas educacionales elaboradas por la dictadura cívico-militar desde una perspectiva general, facilitando el acceso a lecturas amplias sobre los procesos de transformación emprendidos (por ejemplo, Assaél et al, 2011; Bellei, 2015; Oliva, 2008, 2010; Retamal, 2013; Ruiz, 2010).

Un importante grupo de trabajos a destacar corresponde a aquellos que han abordado algunas dimensiones específicas del trabajo docente durante la dictadura cívico-militar con preocupaciones distintas a las sostenidas en este estudio. Dichas preocupaciones temáticas son las siguientes: la formación del profesorado en una amplia perspectiva histórica (Cox & Gysling, 1990); los impactos de las transformaciones económicas sobre la identidad docente (Adler & Melnick, 1998) y sobre la violencia política sufrida por el profesorado (Sánchez, 2013; Zurita, 2017). También con la atención puesta sobre el profesorado, existen estudios que se han dirigido a estudiar las formas de organización docente durante la dictadura cívico-militar (Reyes, 2005), como así también, es posible mencionar algunos escritos realizados por docentes a modo de memorias sobre su trabajo durante el mismo periodo (Crovari, 2013; Galleguillos, 1989, 1994; Guerrero, 2008; Pavez, 2010).

Una mirada de conjunto de esta producción permite afirmar que, si bien existen dimensiones importantes de la educación y el trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile abordadas por los estudios aquí señalados y que en los últimos años ha crecido el interés investigativo por dicho problema, es necesario potenciar el esfuerzo desplegado en la mira de complejizar nuestra comprensión de la acción de la dictadura cívico-militar sobre lo educativo y sobre el profesorado. Los estudios anteriormente citados no abordan de forma específica las políticas educativas de la dictadura cívico-militar dirigidas a transformar los espacios formativos y de trabajo del profesorado, como así tampoco las condiciones de su creación y las motivaciones de sus creadores. Este estudio va en la línea de hacer un aporte a la construcción de una mirada amplia que sea capaz de poner atención sobre las ideologías, actores e instituciones involucradas en este proceso

de transformación del sistema educativo y el trabajo docente durante la dictadura cívico-militar chilena.

Considerando lo anteriormente señalado, en este artículo son analizadas una serie de políticas educacionales elaboradas en el periodo autoritario que fueron dirigidas hacia el trabajo docente y que tenían una profunda influencia del modelo neoliberal en su fundamentación. Esta opción permite abordar el problema de conocer cómo la elaboración e implementación de políticas educacionales fundadas en el modelo neoliberal generó transformaciones en los espacios formativos y de trabajo del profesorado y cuáles fueron las consecuencias de estas. ¿Cómo y cuándo se gestaron estas políticas educacionales? ¿Cuáles fueron las motivaciones que tuvieron los integrantes de la dictadura cívico-militar para crearlas? ¿Cuáles fueron las consecuencias de estas políticas educativas sobre el profesorado desde un punto de vista general? Para responder estas preguntas, se llevó adelante un análisis de diversas fuentes primarias, tales como fuentes legislativas (leyes y decretos) y actas de la junta militar de gobierno, que permiten reconstruir en parte el proceso de articulación e implementación de políticas educativas de la dictadura cívico-militar dirigidas hacia el trabajo docente.

Para dar viabilidad a todo lo señalado anteriormente, se ha optado por organizar el escrito en cuatro secciones. En la primera sección se presentan las opciones metodológicas seguidas. En la segunda sección se elabora una argumentación en torno a las diferentes políticas educativas construidas por la dictadura cívico-militar, en la línea de presentar un contexto general de transformaciones del sistema educativo durante dicho periodo. En la tercera sección se analizan tres políticas educacionales de orientación neoliberal dirigidas al trabajo docente implementadas en el periodo 1979-1990, a saber: la municipalización del sistema escolar público, el estatuto de los profesores y la reforma a la educación superior. Finalmente, en la cuarta sección se proponen algunas conclusiones elaboradas en base al análisis desarrollado.

Enfoque Metodológico: Estudio de Carácter Historiográfico

El estudio aquí presentado es de carácter historiográfico, siguiendo la perspectiva de la historia social del historiador británico Edward Palmer Thompson (1981) que mediante el concepto de lógica histórica defiende la necesidad de llevar adelante estudios de carácter empírico, que superen la imposición de marcos de comprensión de la realidad según encuadres teóricos específicos y que favorezcan la posibilidad de construir conocimiento en base a un diálogo fecundo entre investigador y fuentes de diversa naturaleza a través de preguntas.

Siguiendo lo señalado anteriormente, aquí se ha optado por trabajar con fuentes primarias que permitan acceder al entorno de la esfera estatal responsable del trabajo legislativo durante la dictadura cívico-militar chilena, buscando así acceder a información sobre las formas concretas de la acción del Estado en el proceso de elaboración de las políticas educacionales. Es importante advertir aquí que durante toda la dictadura cívico-militar en Chile el Congreso Nacional estuvo clausurado³ y que la junta militar de gobierno, integrada por el ejército, fuerza aérea, marina y carabineros, se arrogó el poder ejecutivo, constitucional y legislativo. Las tareas legislativas fueron desarrolladas al interior de la junta militar de gobierno a través de la organización de diferentes comisiones legislativas dirigidas por las fuerzas armadas con el apoyo de civiles.

Si el foco de interés de este estudio es la acción de la dictadura cívico-militar sobre el trabajo docente a través de políticas educativas de orientación neoliberal que afectaron los espacios de formación y de trabajo docente, las fuentes primarias trabajadas debían permitir acceder a la esfera

³ El Congreso Nacional fue disuelto el mismo 11 de septiembre de 1973 mediante el Bando N° 29, lo que fue ratificado posteriormente a través del Decreto Ley N° 27 promulgado el 24 de septiembre de 1973.

estatal responsable de la elaboración e implementación de dichas regulaciones. Considerando esto, se optó por trabajar con las actas de la junta militar de gobierno⁴ que corresponden a los registros de las reuniones de trabajo legislativo llevadas a cabo por la junta militar de gobierno entre los años 1973 y 1990. La segunda fuente primaria importante trabajada corresponde a leyes y decretos⁵ construidos por parte de la dictadura cívico-militar. Con respecto a la revisión de estas fuentes primarias, la estrategia utilizada correspondió a una revisión completa de las actas de la junta militar de gobierno, buscando antecedentes de interés para el estudio. En dichas actas fue posible identificar actores, discusiones y argumentos que fueron organizándose y dándole estructura a políticas educativas concretas materializadas en leyes y decretos, que también fueron revisados de forma profunda. De esta forma, mediante la revisión de las actas de la junta militar de gobierno y las leyes y decretos fue posible ir elaborando una reconstrucción del proceso de elaboración de diferentes políticas educacionales de interés a este estudio, intentando identificar en las mismas la imagen del trabajo docente que buscaba construir la dictadura cívico-militar, especialmente de sus espacios de formación y trabajo. En términos concretos fueron revisadas 840 actas de la junta militar de gobierno, 14 leyes y 55 decretos en formato digital a través de un proceso de revisión conceptual abierta, desarrollando una estrategia de relación de ida y vuelta entre actas y documentos legislativos, puesto que uno u otro llevaban necesariamente a otros documentos siguiendo el hilo de reconstrucción del proceso de articulación e implementación de políticas educativas en diferentes momentos de la dictadura cívico-militar. En el presente escrito, se han seleccionado citas de la documentación examinada que permiten ilustrar los hallazgos del estudio.

En el caso de las fuentes secundarias, se optó por trabajar con documentos que facilitaron contextualizar el estudio, al mismo tiempo de complementar la información encontrada en las fuentes primarias.

Contexto del Estudio: La Dictadura Cívico-Militar y las Transformaciones al Sistema Educativo

Las transformaciones al sistema educativo emprendidas por la dictadura cívico-militar fueron variadas y profundas, lo que favoreció la configuración de un contexto de articulación de nuevas regulaciones que son necesarias de ser visualizadas de manera panorámica para poder comprender mejor cómo y por qué se elaboraron las políticas educativas analizadas en este escrito.

⁴ Las actas de la junta militar de gobierno son documentos que permiten acceder a parte de las discusiones llevadas a cabo por los integrantes de la junta militar de gobierno y sus diferentes asesores organizados en alguna de las 4 comisiones legislativas en el contexto de elaboración de diferentes cuerpos legales. En términos de formato, las actas de la junta militar de gobierno son documentos mecanografiados de extensión variable, generalmente de menos de una decena de páginas y en algunos casos de cerca de una centena de páginas. Dos aspectos importantes de esta fuente son que a) registra la composición de las personas e instituciones que participan del proceso de construcción de las iniciativas legales, como así también, b) incorporan segmentos de habla textual de las personas participantes de la junta militar de gobierno, facilitando así información de alto valor en el ejercicio de reconstrucción de los procesos de articulación de diferentes iniciativas legislativas de la dictadura cívico-militar. Sobre la composición de actores presentes en las sesiones de la junta militar de gobierno reflejados en las actas, es posible señalar que en términos básicos aparecen los siguientes actores: secretario de la junta militar de gobierno, presidente de la junta militar de gobierno, presidentes de las comisiones legislativas, invitados de gobierno y de la sociedad civil a aportar según materias que se estén trabajando. Las actas de la junta militar de gobierno están disponibles en formato virtual en la página web de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/>

⁵ Las leyes y decretos están disponibles en formato virtual en la página web de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/>

Una primera línea de estas transformaciones del sistema educativo es de carácter económico y se relaciona con la instalación del sistema neoliberal en tanto principal ideología influyente en la estructura de funcionamiento del Estado (Vergara, 1985). Los elementos asociados a la transformación económica en clave neoliberal del sistema educativo pueden ser organizados en dos planos diferenciados, el primero corresponde a tendencias que pueden ser resaltadas como síntomas iniciales de dicha transformación, tales como la disminución del gasto público en educación y el favorecimiento de la educación particular. En los antecedentes cuantitativos recopilados en el trabajo de Cox y Jara (1989) es posible identificar como el Estado de Chile durante el periodo de la dictadura cívico-militar disminuye su inversión en el sector educación en relación al periodo anterior⁶, mostrando de esta forma un indicador de retroceso de la responsabilidad estatal en dicha materia. La disminución del gasto público en educación se vincula de manera directa con el favorecimiento a la educación particular, puesto que junto a esta acción que lleva a que el Estado retroceda en la tarea de ampliar el acceso a la educación a la población, se optó por permitir que los establecimientos educacionales privados amplíen su base financiera a través del Decreto Ley N° 456 de mayo de 1974 que autorizó la realización de cobros de matrículas y mensualidades a la población sin dejar de recibir la subvención estatal. En un segundo plano, es posible hablar de una transformación económica neoliberal del sistema educativo de carácter estructural hacia fines de la década de 1970 a propósito de la publicación en marzo de 1979 del documento llamado Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional que se constituiría en el faro orientador de una serie de políticas educacionales de orientación neoliberal. En dicho documento se comunicaba cuáles serían los grandes lineamientos de la política educacional de la dictadura cívico-militar en el futuro, a saber: retroceso de la iniciativa estatal en la ampliación del acceso a la educación, favorecimiento de la educación privada en la ampliación de la cobertura escolar, aseguramiento estatal del acceso a la educación de la población exclusivamente al nivel de educación general básica y restricción del acceso a la educación media y a la educación superior a quienes pudiesen pagar por ella, entre otras (Núñez, 1982). Las orientaciones indicadas en la Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional encontraron su punto de institucionalización en el lugar asignado a la educación en la Constitución Política de la República de Chile creada en el seno de la dictadura cívico-militar y publicada el 24 de octubre de 1980. Dentro del Título III de los derechos y deberes constitucionales dos artículos son dedicados a la educación: a) el artículo 10° sobre el derecho a la educación que asigna a los padres el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos mientras que al Estado se le asigna la tarea de proteger el ejercicio de este derecho y b) el artículo 11° sobre libertad de enseñanza que reinterpreta dicho concepto en la línea de la libertad de empresa (abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales) en diálogo con la libertad de los padres para escoger dónde estudian sus hijos. Asociada a esta comprensión de la idea de libertad de enseñanza se conformó un nuevo sistema de financiamiento a los establecimientos educacionales elaborado en 1980. Mediante el Decreto Ley N° 3.476 del 04 de septiembre de 1980 se estableció un sistema de financiamiento posible de ser definido como de “financiamiento a la demanda”, en tanto se trata de una cantidad de dinero fijo

⁶ Entre otros datos, quizás uno significativo corresponde al porcentaje de gasto público en educación en relación al producto general bruto del país. Durante los años del gobierno de Salvador Allende el sector educación recibió una inversión ascendente con respecto al porcentaje del gasto público correspondiente al producto general bruto: 4% en 1970, 5% en 1971, 6% en 1972 y 4% en 1973, este último año marcado por una profunda crisis política, social y económica. Durante la dictadura cívico-militar el gasto público en educación como porcentaje del producto general bruto nunca logró equiparar la tendencia al alza del periodo anterior: 5% en 1974, 5% en 1975, 4% en 1976, 4% en 1977, 4% en 1978, 4% en 1979, 4% en 1980, 4% en 1981, 5% en 1982, 4% en 1983, 4% en 1984, 4% en 1985, 4% en 1986, 3% en 1987 y 3% en 1988 (Cox y Jara, 1989).

que el Estado entrega a la institución gestora (sostenedor) de un establecimiento educacional que haya sido elegido por las familias para educar a sus hijos, independientemente si la dependencia del mismo es municipal, particular subvencionada o de administración delegada. Si bien, desde largo tiempo el Estado chileno entregaba recursos a establecimientos educacionales particulares gratuitos, siempre en una cantidad inferior a la entregada a los establecimientos educacionales públicos o fiscales bajo su dependencia y gestión, con el Decreto Ley N° 3.476 los aportes a establecimientos educacionales se igualan en valor y comienzan a entregarse según un complejo esquema⁷ que privilegia la idea de que las familias puedan escoger dónde educar a sus hijos. Asociado a todas estas transformaciones es posible mencionar la creación del Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) que corresponde a una prueba estandarizada aplicada en Chile entre 1982 y 1984 que tenía como objetivo inicial recoger información sobre los aprendizajes de las y los estudiantes con miras a dotar de información para la mejora a los equipos directivos y al Estado, no obstante, comenzó a ser orientada paulatinamente en otra dirección: ser el indicador de mayor peso para definir cuáles eran los establecimientos educacionales que demuestran mejores resultados académicos, información clave para legitimar la idea de mercado educativo donde los establecimientos educacionales compiten entre sí y para orientar la decisión de los padres en torno a dónde educar a sus hijos. Hacia 1988 se retoma la iniciativa de contar con una prueba estandarizada para estos fines, momento en que se comienza a implementar el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Falabella & Ramos, 2019).

Una segunda línea de transformaciones del sistema educativo es de carácter cultural. Una transformación cultural importante corresponde a los ajustes realizados en el currículum escolar, donde es posible identificar en los primeros años de la dictadura cívico-militar esfuerzos de despolitización y depuración ideológica de los contenidos escolares, asociados a una valoración de discursos conservadores de origen nacionalista, cristiano y neoliberal (Cabaluz, 2015). Desde el punto de vista de la formación ciudadana, el currículum de la dictadura cívico-militar se orientó a la formación de una ciudadanía restringida a la pertenencia a instituciones y a un orden político preestablecido al que a las y los estudiantes sólo les cabría asumir y respetar (Bascopé et al., 2015). Otra transformación cultural importante corresponde a los esfuerzos desplegados en torno a la valorización del autoritarismo como elemento organizador central de la cultura escolar, a través del control y vigilancia constante del régimen sobre las y los actores educativos, el establecimiento de rígidas normas de comportamiento de las y los estudiantes, el establecimiento de rituales escolares de fortalecimiento del sentimiento nacionalista y la organización de brigadas escolares (Pérez, 2017). Desde un punto de vista más general, las iniciativas de la dictadura cívico-militar en el área educativa habrían buscado constituir un nuevo entorno moral caracterizado por una mirada negativa a la

⁷ Entre 1980-1987 se estableció un valor económico asociado a Unidades Tributarias Mensuales (UTM) que se actualizaba según el alza definida por el Índice de Precios al Consumidor (IPC). No obstante, debido al proceso de recesión económica a partir de 1982 el aumento del valor de las subvenciones deja de estar vinculados a las alzas del IPC, pasando a estar vinculada a los incrementos de las remuneraciones estipuladas para el sector público. A partir de 1987 se estableció un valor económico de medida denominado Unidad de Subvención Educacional (USE) que se actualizaba anualmente según los incrementos de las remuneraciones del sector público. Estos valores varían según el nivel (educación parvularia, educación básica, educación diferenciada, educación media) y modalidad (sin jornada escolar completa o con jornada escolar completa, educación media científica humanista o educación media técnico profesional, educación de adultos) de enseñanza de cada establecimiento educacional. Considerando la USE la subvención se calcula considerando la cantidad de estudiantes matriculados y la asistencia efectiva promedio de los últimos tres meses. Con posterioridad, se han agregado otros criterios para incrementar la subvención de los establecimientos educacionales, tales como nivel de pobreza o dificultades de aprendizaje del estudiantado. (Espinoza & González, 1993).

educación pública, la responsabilización de las comunidades educativas, la valorización del mérito, entre otros, fusionando valores de origen neoliberal, autoritario y conservador (Pérez & Galioto, 2020).

Finalmente, una tercera línea de transformaciones al sistema educativo es de carácter político, puesto que la dictadura cívico-militar realizó iniciativas para perseguir y eliminar a opositores políticos a nivel general y en el caso del sistema educativo esto se reflejó en variadas acciones. Un de estas acciones corresponde a la decisión del régimen de intervenir y eliminar al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y crear en su reemplazo al Colegio de Profesores de Chile en octubre de 1974, esto último con el objetivo de controlar a este segmento de trabajadoras y trabajadores mediante la imposición de dirigentes colaboradores con la dictadura cívico-militar. Otra acción corresponde a la articulación de un amplio sistema de vigilancia y persecución en los diferentes niveles del sistema educativo a las y los actores educativos, especialmente el profesorado, lo que tuvo como resultado el desarrollo de sistemáticas violaciones a los derechos humanos a través de diferentes maneras, destacando entre estas la existencia de 64 profesoras y profesores detenidos desaparecidos y 70 profesoras y profesores detenidos ejecutados (Sánchez, 2013; Zurita, 2017).

El conjunto de estas transformaciones emprendidas por la dictadura cívico-militar sobre el sistema educativo permite afirmar que dicho régimen desarrolló un amplio abanico de políticas educativas con distintos fundamentos y que perseguían diferentes objetivos. De esta forma, es posible hablar de un contexto marcado cambios de diferente signo que invitan al desarrollo de cuidadosos estudios y análisis de aspectos específicos de dicha política educativa, sin perder de vista el panorama más amplio.

Resultados de la Investigación

Teniendo en consideración las descripciones y análisis desarrollados con anterioridad, en esta sección se avanza hacia la presentación de los resultados de la investigación, organizando los mismos en las siguientes tres secciones: la municipalización del sistema escolar público, el estatuto de los profesores y la reforma a la educación superior.

Municipalización del Sistema Escolar Público: la Pérdida del Valor de Trabajo y de la Condición de Empleado Público del Profesorado

La dictadura cívico-militar se asignó a sí misma la tarea de transformar profundamente las estructuras del país y la mentalidad de los chilenos. Una de las vías para alcanzar estos grandes objetivos fue la política de descentralización, que encontró sus canales de realización a través de sendos procesos de descentralización territorial (Decreto Ley N° 575) y descentralización administrativa (Ley N° 18.575), que lograron transformar la estructura de organización del territorio nacional y la estructura de distribución del poder político administrativo. Esta tarea fue liderada por la Comisión Nacional de Reforma Administrativa (CONARA) y se guio de manera deliberada bajo los principios de subsidiaridad del Estado y de descentralización del poder:

En virtud del principio de subsidiariedad se postuló que el Estado sólo debe asumir aquellas actividades operativas que el sector privado, una vez otorgadas las condiciones necesarias, no tenga interés o capacidad de realizar directamente y que los niveles superiores no deben inmiscuirse en las facultades propias de los niveles inferiores, salvo que condiciones excepcionales así lo exijan. Se determinó, también, que el principio de descentralización del poder, en íntima relación con el de subsidiariedad, conlleva la descentralización administrativa orientada a radicar

suficientes facultades, recursos humanos y materiales en los niveles político-administrativos regionales, provinciales y comunales. (CONARA, 1981, p. 5)

Es en este contexto de descentralización mayor que debe entenderse el proceso de municipalización del sistema escolar público o fiscal. En el fondo, la pregunta que enfrentaban los gestores y asesores educacionales y económicos de la dictadura cívico-militar era cómo implementar el proceso de descentralización del sistema escolar, considerando que ya existían, desde 1967, las Coordinaciones Regionales de Educación:

Puede apreciarse, entonces, que durante 1979 se produce un cambio sustancial respecto al carácter que debiera asumir el proceso de descentralización de la administración educacional. En marzo, las Directivas Presidenciales enfatizan que la descentralización debería llevarse a cabo a través de los Servicios Provinciales de Educación. En julio se propone la idea de descentralización vía municipalidades. En diciembre se legisla sobre el traspaso de los servicios públicos a la esfera municipal. Pero todavía no se detallan los alcances ni los mecanismos de la “municipalización” ni se indica qué servicios serán traspasados. (PIIE, 1984, p. 124)

Con el Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063 de junio de 1980 se legisló finalmente sobre el traspaso de los establecimientos educacionales públicos o fiscales de educación básica y educación media desde el Ministerio de Educación Pública hacia las municipalidades. Hacia 1980 existían 6.370 establecimientos educacionales públicos o fiscales de educación básica y educación media (científico humanista y técnico profesional) que atendían a 2.150.338 estudiantes, bajo la administración directa del Ministerio de Educación Pública (Maldonado, 2003). Con el proceso de municipalización, estos establecimientos educacionales, estudiantes y docentes comenzaron a ser transferidos hacia alguna de las municipalidades de las 336 comunas existentes en la época. El ritmo de este proceso de transferencia tuvo distintos momentos, marcados por las posibilidades y dificultades político-económicas que la dictadura cívico-militar enfrentó en esta etapa:

Este proceso de cambio de dependencia de los establecimientos educacionales, del Estado a entidades privadas y/o municipios, se realizó, principalmente, durante el periodo 1980-1981, en el que se traspasaron el 87% de las escuelas. Se culminó el proceso entre 1986-1989. Se habían detenido los traspasos entre 1982 y 1985, debido a la disminución del valor real de la subvención a partir de la crisis financiera de 1982. (Maldonado, 2003, p. 7)

Lo interesante del análisis del Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063 es que además de entregar la administración de los establecimientos educacionales públicos o fiscales a las municipalidades, dejando de paso al Ministerio de Educación Pública sin escuelas que gestionar y abocado solamente a tareas de normalización y supervisión educacionales, abrió la posibilidad legal de privatizar la gestión y la administración de la educación pública. Una de las formas que asumió esta posibilidad de privatización se vinculó con la transformación de la condición laboral de las personas que se desempeñan en las escuelas y liceos traspasados:

Artículo 4°- El personal perteneciente al organismo o entidad del sector público que se haya traspasado o se traspase a la Administración Municipal, y el que posteriormente se contrate para este servicio por la Municipalidad, no será considerado dentro de la dotación fijada para el municipio respectivo. Dicho personal se regirá en todo por las normas laborales, de remuneraciones y de previsión aplicables al sector privado. Al personal a que se refiere el inciso anterior, no le serán aplicables las normas de la legislación actual o futura que rijan las

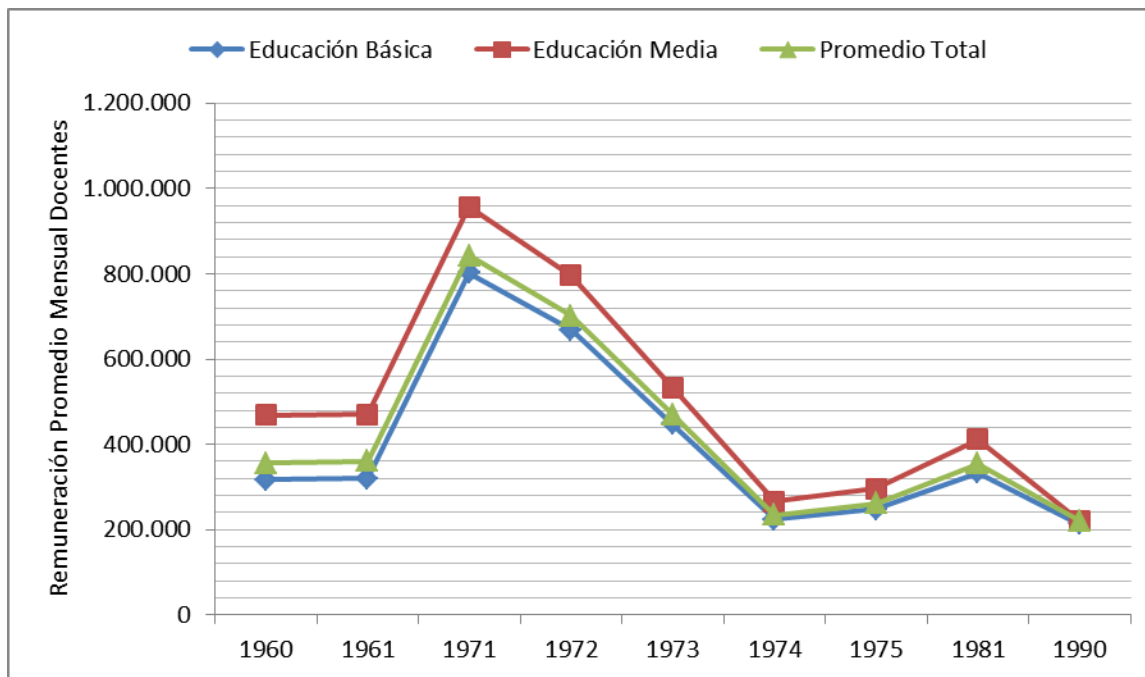
remuneraciones del sector público. Los cargos que queden vacantes en el organismo del sector público por efecto del traspaso del personal se entenderán suprimidos y, si dicha entidad tenía fijada dotación máxima de personal, ésta quedará disminuida en el número de personas que se haya traspasado. (Chile, 1980, p. 1)

De esta manera, el proceso de municipalización significó la pulverización final de la frágil condición de empleado público del profesorado⁸, puesto que se desvinculó al trabajo docente de la regulación establecida en el antiguo Estatuto Administrativo (1960). De esta manera, el trabajo docente fue quedando crecientemente expuesto a las condiciones regresivas y flexibles del sistema laboral privado; expuesto a las arbitrariedades de las orientaciones político-administrativas de municipios que, durante toda la dictadura cívico-militar, fueron liderados por alcaldes designados y de directa confianza del régimen; expuestos a la inexistencia de condiciones laborales similares o básicas debido a las amplias diferencias económicas, administrativas y técnico-pedagógicas presentes en los diversos municipios y sufriendo un profundo deterioro en sus remuneraciones:

Ello implicaba que el salario sería fijado de acuerdo a condiciones de mercado y que el profesor quedaba sujeto a la posibilidad de despido por motivo de disminución de la matrícula u otra causa contemplada en la legislación. En lo referente a las remuneraciones, este traspaso a las municipalidades significó la pérdida del sistema de ascensos y de calificaciones que existía desde 1978. Adicionalmente, los docentes municipalizados perdieron la asignación de título, la seguridad del pago de sus remuneraciones durante los períodos vacacionales, y la estructura de escalafones con sus correspondientes grados en la EUR. En definitiva, cada municipalidad debía decidir en cuanto a su realidad financiera las condiciones en que dejaría a su cuerpo docente. (Rojas, 1998, p. 139)

De esta manera, el proceso de municipalización tuvo un impacto regresivo en la condición económica del trabajo docente, tanto por la pérdida de una serie de conquistas salariales alcanzadas a los largo de las décadas anteriores, como así también, por la pérdida de valor real de las remuneraciones percibidas. Algunas cifras que ayudan a ponderar esta situación son las siguientes:

⁸ A los docentes se les ofrecía la posibilidad de A) continuar como funcionario público en otra dependencia educacional aún estatal o B) pasar al régimen de trabajador particular como condición previa a poder desempeñarse en un establecimiento educacional municipalizado, opción que habría sido inducida mediante el pago de una indemnización por la ocurrencia del término de la condición de funcionario público (Rojas, 1998).

Figura 1*Remuneración Promedio Mensual Docentes (1960-1990)⁹*

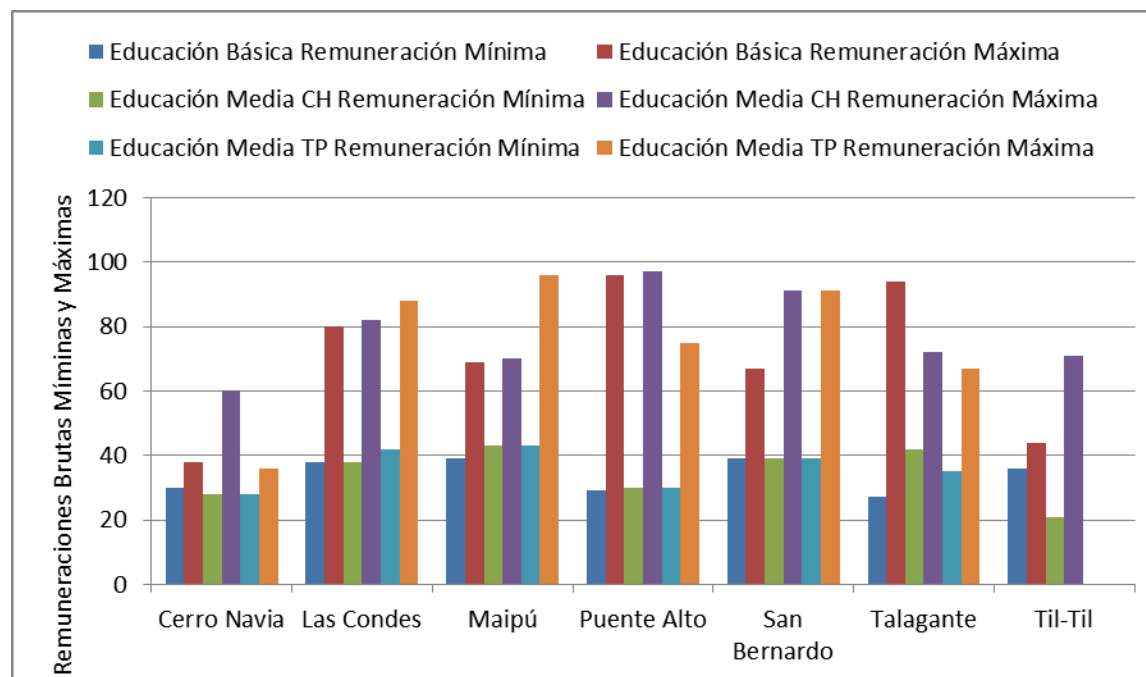
Fuente: Elaboración propia a partir de Rojas (1998).

En la Figura 1 es posible observar una importante tendencia a la baja de la remuneración promedio del profesorado chileno a partir del año 1971, momento en el que alcanza su punto más alto. Lo interesante de estos datos es que muestran que durante toda la dictadura cívico-militar la remuneración promedio del profesorado no es capaz de superar el punto alcanzado hacia 1973, año marcado por una profunda convulsión política/económica, propia de los últimos momentos del gobierno de la Unidad Popular. Además de lo anterior, es posible también señalar que en el punto más alto de la remuneración promedio alcanzado durante la dictadura cívico-militar (1981), apenas se llegó a marcar una superioridad marginal con respecto al año 1960-1961. Por otra parte, en esta misma Figura 1 se entregan datos incompletos, fundamentalmente aquellos que aquí más interesan, o sea el periodo que conforma el proceso de municipalización (1980-1989). Rojas (1998) advierte que no es posible acceder a datos oficiales y comparables, puesto que además de la notoria pérdida del valor real de las remuneraciones docentes, a partir del proceso de municipalización se generó un complejo e injusto proceso de diferenciación de remuneraciones docentes entre los diferentes municipios, explicados finalmente por las evidentes diferencias económicas existentes entre estos, como así también, por las diferentes decisiones asumidas en materia educacional por parte de las nuevas autoridades educacionales de cada municipio. En la Figura 2 se presentan las diferencias que existían hacia 1987 en las remuneraciones docentes dentro de un mismo municipio según el nivel o modalidad educacional en que se desempeñaran los docentes, como así también, las diferencias que existían en las remuneraciones docentes en diferentes municipios de una misma región:

⁹ Remuneración promedio mensual considerando una jornada completa de 44 horas semanales y calculada en pesos de julio de 1997.

Figura 2

Remuneraciones Brutas Mínimas y Máximas Docentes Sector Municipalizado Comunas Región Metropolitana de Santiago (1987)¹⁰



Fuente: Elaboración propia a partir de Cox y Jara (1989).

Las diferencias salariales presentadas en la Figura 2 son interesantes de considerar. Llama la atención que en algunos municipios (Cerro Navia y Til-Til) los docentes de educación media tengan una remuneración mínima menor a la de los docentes de educación general básica, puesto que la fórmula tradicional era justamente la inversa. Es llamativo también que las diferencias salariales se presenten en municipios muy similares entre sí en términos geográficos y económicos, como Puente Alto y San Bernardo, más allá de las diferencias esperables de presentarse en comparación con municipios con mayores recursos como el de Las Condes. Finalmente, llama la atención la desigualdad salarial producida al interior de un mismo municipio, como la presentada en Puente Alto entre las remuneraciones mínimas y máximas en educación general básica y en educación media científico humanista. El panorama presentado en la Figura 2 muestra la imagen de un funcionamiento anárquico que rompe con cualquier lógica de sistema coherente e igualitario en la definición de las remuneraciones del profesorado.

Una forma en que el proceso de municipalización favoreció la privatización del sistema escolar corresponde a las posibilidades de gestión que se visualizó a través del Decreto con Fuerza de Ley N°1-3.063:

Artículo 12.- Las Municipalidades que tomen a su cargo servicios de las áreas de educación, de salud o de atención de menores, para los efectos de la administración y operación de ellos, podrán constituir, conforme a las normas del Título XXXIII del Libro I del Código Civil, con organizaciones de la comuna, interesadas en los servicios referidos, una o más personas jurídicas de derecho privado, o podrán

¹⁰ Remuneraciones calculadas en miles de pesos de 1987.

entregar dicha administración y operación a personas jurídicas de derecho privado que no persigan fines de lucro. En los estatutos de las personas jurídicas que constituyan las Municipalidades deberá establecerse que la presidencia de ellas corresponderá al Alcalde respectivo, quien podrá delegarla en la persona que estime conveniente y que el número de directores no podrá ser superior a cinco. Todos estos cargos serán concejiles. Autorízase a las Municipalidades que otorguen a la administración de los servicios referidos a personas jurídicas de derecho privado para entregarles en comodato los bienes inmuebles destinados a los servicios referidos, ya sean de propiedad de la Municipalidad o ésta los haya recibido, a su vez, en comodato para tales servicios. (Chile, 1980, p. 1)

De esta forma, los establecimientos educacionales municipalizados tendrían dos alternativas de institucionalidad posible para llevar adelante su gestión: a) Departamentos de Administración Educacional Municipal: que corresponde a una institucionalidad construida al interior de la municipalidad y es regida para todos los efectos legales por el sistema jurídico de la administración pública y b) Corporaciones Privadas: que corresponde a personas jurídicas de derecho privado. De esta manera, si bien los establecimientos educacionales municipales continuaban siendo de propiedad pública, su administración e infraestructura podía ser entregada a una institucionalidad privada. Lo interesante de este proceso de transferencia de responsabilidades educacionales al mundo privado es que el financiamiento continuó siendo público y centralizado, facilitando la viabilidad de la gestión de estos nuevos administradores educacionales:

Artículo 13.- Los recursos de origen fiscal o municipal que se destinen a las personas jurídicas de derecho privado a que se refiere el artículo anterior constituirán ingresos propios de ellas correspondientes a prestación de servicios. (...). Artículo 15.- La Contraloría General de la República fiscalizará las personas jurídicas de derecho privado a que se refiere el artículo 12, de acuerdo a las facultades que le otorga el artículo 25 de su Ley Orgánica. (Chile, 1980, p. 1)

Esta modalidad de transferencia de la gestión de establecimientos educacionales públicos o fiscales al mundo privado también se dio en el mismo año 1980 de una manera más directa mediante la entrega de establecimientos educacionales públicos de educación media técnico profesional a diferentes gremios empresariales, a través del Decreto Ley N° 3.166 publicado el 06 de febrero de 1980. Estas transferencias se realizaron mediante la firma de convenios prorrogables en el tiempo, asegurando un sistema de financiamiento público a estas instituciones y la creación de Corporaciones de Administración Delegada por parte de los nuevos gestores. En el caso del profesorado que se desempeñaba en estos establecimientos educacionales, al igual que en el caso del proceso de municipalización, se vieron obligados a perder su condición de funcionarios públicos y a tener que optar por alguna de las siguientes salidas:

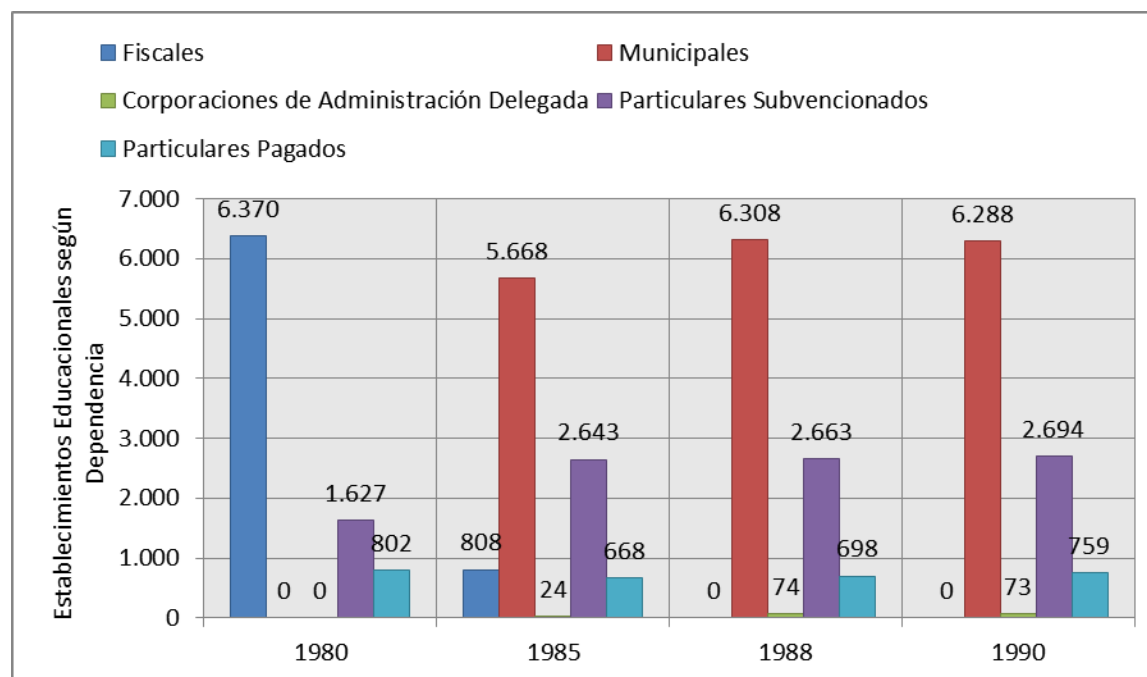
Artículo 3° El personal de planta que servía en el establecimiento educacional respectivo y no continúe prestando servicios al Estado como consecuencia del traspaso, tendrá derecho a jubilar siempre que cuente con veinte o más años de imposiciones o de tiempo computable, de acuerdo con el artículo 12° del decreto ley 2.448, de 1979. Si no cumple con requisitos para acogerse a jubilación, tendrá derecho al beneficio que concede la letra e) del artículo 29° del decreto ley 2.879, de 1979. Las horas de clase que servía y los cargos de las plantas del Ministerio de Educación Pública que ocupaba el personal que no siga prestando servicios al Estado, como consecuencia del traspaso del establecimiento respectivo, quedarán automáticamente suprimidos. (Chile, 1980. p. 1)

El proceso de municipalización ayudó a transformar el panorama del sistema escolar chileno, al hacer desaparecer la presencia directa del Estado en la tarea de administrar y gestionar establecimientos educacionales, junto con hacer desaparecer la figura del Estado como gran empleador directo del profesorado. Con estas políticas educacionales se transformó profundamente al sistema escolar como espacio de desempeño laboral y como espacio de estudio. Miles de establecimientos educacionales, miles de docentes y millones de estudiantes fueron convidados, forzosamente, a participar de esta gran transformación.

En el caso de los establecimientos educacionales, desde 1980 en adelante pasan a existir cuatro diferentes tipos de dependencia educacional a costa de la paulatina desaparición de la figura de establecimiento educacional público o fiscal. De esta manera, pasan a existir establecimientos educacionales municipales, que tal como se señaló, siguen siendo propiedad del Estado, sin embargo, su administración puede ser llevada adelante por órganos públicos o privados; establecimientos educacionales gestionados por Corporaciones de Administración Delegada, que siguen siendo de propiedad del Estado, no obstante, son gestionados por gremios empresariales; establecimientos educacionales particulares subvencionados de propiedad privada, que al igual que los dos anteriores, son financiados por el Estado. Finalmente, los establecimientos particulares pagados de larga existencia histórica y tradicionalmente vinculados a la formación de las elites:

Figura 3

Establecimientos Educacionales según Dependencia (1980-1990)

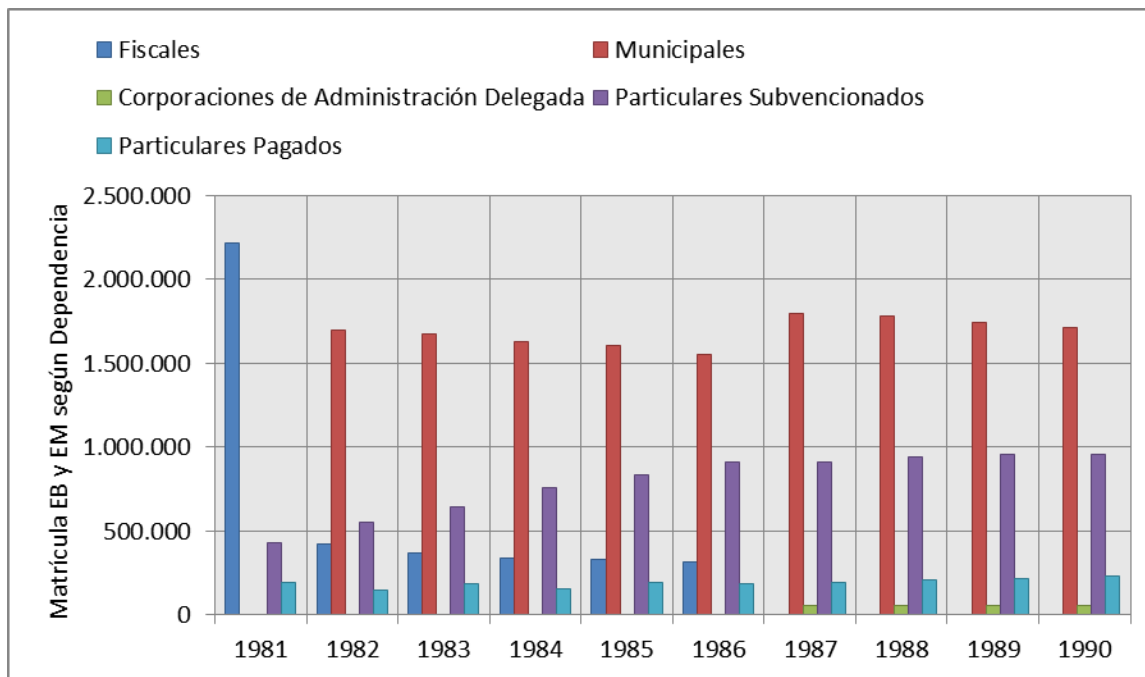


Fuente: Elaboración propia a partir de Maldonado (2003).

En el caso de la matrícula escolar, existe una correspondencia con el nuevo panorama de establecimientos educacionales, no obstante, al observar la Figura 4 es posible observar una lenta y constante alza de la matrícula escolar en establecimientos particulares subvencionados, la que no es necesariamente correlativa con las modificaciones de la cantidad de establecimientos educacionales.

Figura 4

Matrícula Educación Básica y Educación Media según Dependencia (1981-1990).



Fuente: Elaboración propia a partir de Maldonado (2003).

Considerando los datos anteriormente aportados, de crecimiento de los establecimientos particulares subvencionados, tanto en el número de establecimientos como en el número de estudiantes matriculados, es posible señalar que de forma paralela al proceso de municipalización se fue desarrollando un proceso de privatización del sistema escolar, lo que refleja el nuevo rol protagónico que la dictadura cívico-militar asignó a la educación particular, favorecida además por el nuevo sistema de financiamiento de la educación escolar. Esta transformación doble y articulada del sistema escolar, de descentralización en la modalidad de municipalización y privatización articuladas, significó para el profesorado la obligación de vivir su trabajo bajo las directrices flexibles y desreguladas del código laboral privado en todo el sistema escolar, favoreciendo la imposición de bajos y desiguales salarios, la ausencia de estabilidad y seguridad laboral, la ausencia de canales de organización sindical para influir de forma institucional en la definición de sus condiciones de trabajo, todas estas condiciones favorables para el interés de la dictadura cívico-militar de disminuir el poder de organización y acumulación de fuerzas del profesorado chileno.

Estatuto de los Profesores: Los Enfrentamientos al Interior de la Dictadura Cívico-Militar en Torno a la Situación del Trabajo Docente

Como ya se ha planteado anteriormente, el trabajo docente quedó desprovisto de una regulación jurídico/laboral propia al ser desvinculado del Estatuto Administrativo (1960) como consecuencia del proceso de municipalización de los establecimientos educacionales públicos o fiscales. De esta forma, el trabajo docente comenzó a vivir una nueva etapa de profunda desregulación y desprotección en el mercado laboral, independientemente de la dependencia del

establecimiento educacional donde se desempeñaba el profesorado. Esta situación problemática no pasó inadvertida en el seno de la junta militar de gobierno, puesto que a partir del año 1986 se dio paso a un interesante proceso de enfrentamiento entre quienes buscaban construir una herramienta jurídica de regulación del trabajo docente y entre quienes bregaban por mantener esta situación en las condiciones ya señaladas. En la sesión secreta de la junta de gobierno del 15 de abril de 1986 se anunció el ingreso al sistema de trabajo legislativo de un proyecto de ley (Boletín N°739-04) que perseguía articular un “estatuto” propio para el profesorado que se desempeñaba en establecimientos educacionales municipales, en establecimientos educacionales de Corporaciones de Administración Delegada y en establecimientos educacionales particulares subvencionados. En la misma sesión secreta de la junta de gobierno se presentaron las características que tendría el denominado Estatuto de los Profesores:

Ahora, ¿cuáles son las normas de este estatuto que reemplazan esas disposiciones? Primero, se aplica a este grupo de personas que he señalado. En seguida, define la función docente y la reserva a profesores titulados que están movilizados de acuerdo con la ley para ejercer la función docente. Les impone una jornada ordinaria semanal de trabajo que no podrá exceder de cuarenta y cuatro horas. Establece un feriado equivalente al período de suspensión de la actividad académica del establecimiento, a menos que este período de suspensión sea inferior, caso en el cual rige la norma que da un mayor feriado al profesor. Ordena dictar un reglamento interno, con normas técnico-pedagógicas, técnico-administrativas en materias de orden, higiene y seguridad. Y dicta disposiciones generales para el personal docente de los establecimientos educacionales municipales en general, de los creados por las corporaciones municipales, de los creados para administrarse por personas jurídicas sin fines de lucro, por cuenta de las municipalidades. En seguida, señala normas básicas que dicen relación con escalafones docentes, sistemas de ingreso y ascenso, programas de perfeccionamiento, concursos, contrato indefinido, permutas y traslados. Ese es, a rasgos generales, Excm. Junta de Gobierno, el proyecto. (Junta de Gobierno, 15 abril 1986, p. 4)

De esta manera, más allá de sus concretas especificidades, con aquellas características del proyecto de ley de Estatuto de los Profesores se proponía volver a instalar un esquema organizador específico para el trabajo docente, que estableciera contornos más claros y públicamente conocidos a dicha actividad.

Hacia noviembre de 1986 es posible identificar dos posiciones encontradas con respecto al proyecto de ley de Estatuto de los Profesores al interior de la junta militar de gobierno. La primera posición corresponde a aquella sostenida por el poder ejecutivo (Augusto Pinochet y el Ministerio de Educación Pública) y por las comisiones legislativas 2 de la fuerza aérea y 4 del ejército. En términos generales, en esta posición se ubicaban aquellos que proponían un proyecto de ley que estableciera algunas regulaciones mínimas y de bajo costo, que logran mantener el estado de cosas del trabajo docente de la manera global en que ya se encontraba, o sea, que el profesorado continuara siendo un grupo de trabajadores particulares y que sus remuneraciones se establecieran a través de la lógica de la oferta y la demanda. La segunda posición correspondía a la sostenida por las comisiones legislativas 1 de la armada y 3 de carabineros, que proponían un nuevo proyecto de ley más costoso, que entre otras cosas, incorporaba un sueldo mínimo equivalente al grado 18 de la escala única de remuneraciones, proponía una jerarquización académica del profesorado y procuraba la reducción de 36 a 30 horas lectivas semanales. Estas dos posiciones se enfrentaron abiertamente en la sesión secreta de la junta militar de gobierno del 11 de noviembre de 1986. El integrante de la junta militar

de gobierno y presidente de la comisión legislativa 1 del ejército, teniente general Julio Canessa Robert, defendía su posición de la siguiente manera:

El señor TENIENTE GENERAL CANESSA.- Mi Almirante, en realidad, según los antecedentes que existen, estimo que el proyecto del Ejecutivo no ha sido estudiado. En vez de eso, se ha analizado otro proyecto. Por lo tanto, propongo que la Comisión Conjunta estudie el texto del Ejecutivo y, simultáneamente, se consulte a éste sobre el proyecto alternativo presentado por dos Comisiones, con el objeto de ver en qué cosas concuerda el Ejecutivo, cosa de, si es posible, mejorar el texto actualmente enviado por él. Hasta donde sé, el proyecto enviado se considera muy vago, muy general. No existe un rechazo hacia él, sino que no se lo analiza y se busca complementarlo y hacer otro mucho más completo, en el cual, naturalmente, se entra en los aspectos de gastos que, por disposiciones constitucionales, son facultad exclusiva de S. E. el Presidente de la República. En consecuencia, para evitar este rompimiento, solicitaría estudiar el proyecto y, simultáneamente mandarlo al Ejecutivo para consultar sobre qué cosas se pueden aceptar del redactado por la Primera y Tercera Comisiones, y en esa forma complementar ambas cosas y sacar algo adelante, ya que considero evidente que el Estatuto es algo necesario políticamente. Por lo menos, así lo creo y así lo estima el Ejecutivo desde el momento que mande el proyecto. (Junta de Gobierno, 11 noviembre 1986, p. 16)

Frente a la acusación de falta de conocimiento y estudio adecuado del proyecto de ley enviado por el ejecutivo planteada por el teniente general Julio Canessa Robert, el integrante de la junta militar de gobierno y presidente de la comisión legislativa 1 de la armada, almirante José Toribio Merino, defendió la validez de presentar un proyecto de ley nuevo debido a las debilidades del anterior:

El señor ALMIRANTE MERINO.- Creo que la observación hecha por el General Canessa carece absolutamente de base por cuanto resulta un despropósito decir que no hemos estudiado el proyecto y que, en cambio, hemos presentado otro, pues para poder presentar otra iniciativa hay que estudiar la inicial, y si a esta se le han encontrado fallas y tan graves que no pueden ser resueltas, se busca otro proyecto. Pero, reitero, no puede iniciarse uno sin haber estudiado el anterior. Lo hemos hecho. Hemos analizado el anterior y por eso hemos llegado a esta conclusión. Aquí no ha habido desconocimiento del proyecto del Ejecutivo, sino que lo hemos encontrado malo, definitivamente malo, y por eso lo rechazamos y proponemos éste. (Junta de Gobierno, 11 noviembre 1986, pp. 16-17)

En este contexto de enfrentamiento de posiciones con respecto al proyecto de ley de Estatuto de los Profesores se comenzó a poner sobre la mesa una serie de argumentos, que si bien reconocían la necesidad de legislar al respecto con miras a mejorar la condición del trabajo docente, a la vez, alertaban sobre los inconvenientes que generaría una política ambiciosa en esta materia. El Ministro de Hacienda Hernán Büchi alertaba sobre los costos económicos insalvables que tendría un proyecto de ley que elevara de manera ambiciosa el valor del trabajo docente:

Al analizar el proyecto alternativo, tengo la certeza de que, en cuanto a la situación en general, éste significará costos adicionales directamente al Fisco a través de lugares que éste administra vía municipalidades, e indirectamente a él a través de las subvenciones a colegios particulares que, una vez que se aplicara en estricto rigor el Estatuto que se está proponiendo, serán insuficientes. Y existe una tercera vía por la cual afectaría indirectamente al Fisco: sin duda, con estas reglas, algunas escuelas que puedan estar no subvencionadas actualmente o recibiendo un aporte adicional a la

subvención para financiarse, terminarán teniendo que caer en una mayor administración fiscal, sea por la municipalidad o directamente por el Fisco. (...). Esas son las razones por las cuales finalmente en el análisis interno del Ejecutivo, se propuso un proyecto que, aunque pueda parecer quizás modesto en relación a lo que uno quisiera que tuvieran los profesores, sin embargo está reflejando lo que es posible financiar efectivamente en las condiciones económicas de un país como el nuestro. (Junta de Gobierno, 11 noviembre 1986, pp. 19-20)

Por su parte, el Ministro de Educación Pública, Sergio Gaete, defendió la aprobación del proyecto de ley presentado por el ejecutivo, en tanto el mismo entregaría, por lo menos, algunas seguridades jurídicas valiosas para el profesorado:

Al mismo tiempo, pienso que para el sector del profesorado al final será bienvenida una cosa que, si bien no es la óptima --estamos dispuestos a reconocerlo--, sin embargo es algo que le viene a satisfacer necesidades bastante imperiosas y urgentes y, además, le daría una tranquilidad de verlas escritas y no solamente verlas cumplidas. Efectivamente, esto se está cumpliendo hoy, es decir, el Estatuto docente enviado por el Ejecutivo, pero esto se hace porque sus normas se han ido incorporando a los contratos de trabajo. Sin embargo, evidentemente, al profesorado le da mayor garantía tener una disposición legal que le asegure la permanencia de sus reglas del juego, antes que quede sujeto a lo que un día se pueda contratar con él y otro día se resuelva no contratar con él. (Junta de Gobierno, 11 noviembre 1986, p. 23)

A pesar de los argumentos esgrimidos y de la aceptación del insalvable obstáculo financiero, el almirante José Toribio Merino continuaba defendiendo la posición de establecer un proyecto de ley que otorgara regularidad y orientaciones específicas al trabajo docente. En otras palabras, un proyecto de ley que fuese capaz de instituir regulaciones básicas a la actividad del profesorado, inexistentes en ese entonces:

El señor ALMIRANTE MERINO.- Estoy de acuerdo en ese sentido que básicamente la parte de remuneraciones puede quedar mal, puede resultar incompleta, pero, a mi juicio, desde ya el profesor, la persona que saldrá a desempeñarse en esto debe tener una idea de qué encasillamiento tiene en la Administración Pública. Entre otras cosas, nosotros dijimos que se trataba de que el servicio civil del Estado tuviera un escalafón para que supiera dónde iba, que se le diera un sueldo, etcétera. (Junta de Gobierno, 11 noviembre 1986, p. 25)

En la sesión secreta de la junta militar de gobierno celebrada el 16 de diciembre de 1986 se volvió a abordar el proyecto de ley de Estatuto de los Profesores. Allí se hace saber que mediante un oficio fechado el 08 de diciembre de 1986 el ejecutivo envió un nuevo proyecto de ley a la junta militar de gobierno, con el que se buscó conciliar las diferentes visiones presentes en el debate, eso sí, tratando de no alterar las bases del proceso de municipalización y el marco de la legislación laboral vigente. Se informa que dentro de los temas incorporados al nuevo proyecto de ley es posible destacar: la necesidad de que el contrato de trabajo exista por escrito; la definición de vacaciones en el periodo comprendido entre el fin del año escolar y el comienzo del siguiente; el derecho a percibir remuneraciones integrales en periodos de interrupción del año escolar ya sea por huelga u otras causas; la existencia de una reglamentación que regule el desahucio de docentes de establecimientos educacionales municipalizados y que tendría vigencia a partir del 01 de marzo de 1988; la necesidad de tener un ingreso mediado por promoción o concurso; la proyección de un año para definir

escalafones y un sistema de ingreso/promoción. Lo interesante del desarrollo del debate es que, más allá del alcance exitoso o fallido de algunos consensos, es posible identificar una amplia concordancia con respecto a la condición jurídica del trabajo docente:

También hace suya la norma que se proponía por las Comisiones Primera y Tercera relativa a establecer que la situación laboral de los docentes municipalizados se considerará siempre como derecho privado y no se aplicarán, como consecuencia, las normas que rigen a los funcionarios públicos o municipales. (Junta de Gobierno, 16 diciembre 1986, pp. 6-7)

En la sesión secreta de la junta militar de gobierno del 13 de enero de 1987 se volvió a abordar el proyecto de ley de Estatuto del Profesor, alcanzando los siguientes consensos generales: el reconocimiento de la primacía del código laboral privado sobre este proyecto de ley; la definición de vacaciones docentes; el límite de 36 horas aula semanales; la aceptación de que el desahucio anterior al término del contrato laboral de plazo fijo implica indemnización por año de servicio más pago de sueldos no percibidos en dicho plazo fijo; el aseguramiento de pago de remuneraciones entre los meses de vacaciones de diciembre a marzo. No obstante, más allá del alcance de estos consensos generales, de todas formas había algunos puntos problemáticos. Después de largos debates, quedó claro que el último desacuerdo estaba vinculado con la utilización/conexión de este proyecto de ley con la necesidad de racionalizar el número del profesorado de los establecimientos educacionales municipales, debido a la existencia de un amplio déficit presupuestario en dichas entidades, por lo mismo, se tomaron dos decisiones fundamentales: 1) establecer el inicio de la validez de la ley para el 01 de marzo de 1987: con miras a otorgar un tiempo adecuado a los alcaldes para desvincular docentes mediante una notificación de 1 mes de plazo y así no pagar indemnización especial que establecía el pago del año escolar completo; 2) establecer el inicio de la validez del artículo 10° (pago de indemnización especial a docentes desahuciados durante el año escolar que obliga al empleador a cancelar el sueldo completo de dicho periodo) a partir del 01 de marzo de 1988 para aquellos docentes que a la fecha de publicación de esta ley tengan menos de un año de vinculación legal, facilitando así la desvinculación de docentes que tengan estas características sin pagar indemnización especial.

El proyecto de ley de Estatuto del Profesor se transformó finalmente en la Ley N° 18.602, publicada con premura el 23 de febrero de 1987. El proceso de transformación que vivió esta iniciativa puede ser conceptualizado con la noción de simplificación, ya sea en su mismo nombre, que transitó de un grandilocuente y ambicioso “Estatuto del Profesor” a un vago e inexpresivo “Normas especiales para personal docente que indica”, como también en el alcance de los problemas que intentó abordar. El mismo almirante José Toribio Merino realizó la siguiente modesta presentación de la Ley N° 18.602 durante la inauguración del periodo legislativo de 1987:

La Ley N° 18.602 dictó normas laborales especiales para el profesorado del sector municipalizado y subvencionado, estableciendo una jornada máxima de 44 horas semanales con 36 horas de docencia de aula, además de otras normas relativas a esta relación laboral. Estamos convencidos que este conjunto normativo no es perfecto, pero sí es un primer paso para la dignificación de la carrera del maestro, pieza fundamental para la formación de las generaciones futuras. (Junta de Gobierno, 17 marzo 1987, p. 7)

En base a la revisión de las fuentes señaladas, es posible sostener que toda esta iniciativa, que vivió un momento inicial de enfrentamientos de posiciones al interior de la junta militar de gobierno, se fue orientando cada vez más a situarse como una herramienta eficaz para legitimar el proceso de reorganización y racionalización de las plantas docentes de los establecimientos educacionales

municipalizados y no necesariamente como una herramienta para regular y facilitar el desarrollo del trabajo docente. Esto fue abordado directamente en un momento de la discusión de esta iniciativa en los siguientes términos:

El señor MINISTRO DE HACIENDA.- Me agradecería precisar, Almirante, respecto a que los traspasos fueron importantes durante el año 1986. Eso es correcto, pero me gustaría que precisara el Ministerio de Educación de qué orden es. Estimo que es del 20% aproximadamente. La señora SUBSECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA SUBROGANTE.- Sí, el 20%, pero eran los colegios más grandes. Los de Santiago y de la V Región, donde estaban más sobredimensionados, por la siguiente razón. A muchos profesores que no quisieron ser traspasados en su momento, se les envió, por decir así, por diversas razones a estos colegios y se sobredimensionaron. Ahí es donde hay la mayor cantidad de profesores excedentes, que se llama, que es una palabra muy fea, pero, desgraciadamente, es verdad. Y éstos son los que tienen menos de un año. (Junta de Gobierno, 15 enero 1987, p. 19)

De esta forma, la Ley N° 18.602 entregó las herramientas jurídicas para administrar el proceso de desahucio sin indemnización de estos profesores “excedentes” en un contexto de déficit financiero del área educacional de los municipios. Esta perspectiva pragmática de utilización de la Ley N° 18.602 por parte de la dictadura cívico-militar también es posible de ser identificada en el proceso de implementación de la misma. Dicho proceso, fue marcado por una clara opción negligente con aquellos aspectos que potencialmente harían incurrir en mayores gastos a los municipios con respecto al trabajo docente. Esto es posible de observar en algunas discusiones sostenidas en los últimos momentos de existencia de la dictadura cívico-militar. En la sesión secreta de la junta militar de gobierno del 31 de octubre de 1989 aún se discutían algunas modificaciones a la Ley N° 18.602, especialmente aquella correspondiente a su artículo 12° que establecía la obligatoriedad de creación e implementación de escalafones docentes y de un sistema de ingreso/promoción docente en los establecimientos educacionales municipales. El problema es que en la Ley N° 18.602 no se estableció una fecha de creación e implementación de estos escalafones y sistemas de ingreso/promoción, por lo que dicha situación finalmente no fue abordada por la dictadura cívico-militar, ya que, en la misma sesión secreta de la junta militar de gobierno del 31 de octubre de 1989, se acordó otorgar 120 días a las municipalidades para cumplir con esta exigencia, o sea, fuera del periodo de existencia de la misma dictadura cívico-militar. Frente a la ausencia de estas definiciones básicas que podrían otorgar algún tipo de protección al trabajo docente, habría quedado ampliamente abierta la posibilidad para que los nuevos administradores educacionales pudiesen contratar y despedir con facilidad al profesorado de sus establecimientos educacionales, sin considerar causales objetivas. Esta posibilidad es constatada en el siguiente intercambio de miradas desarrollado en la misma sesión secreta de la junta militar de gobierno del 31 de octubre de 1989. Allí, en el contexto de discusión de la propuesta modificación Ley N° 18.602, el relator Miguel González Saavedra señaló que el Ministro de Educación Pública René Salamé Martín defendía la necesidad de establecer criterios objetivos para la desvinculación de docentes de los establecimientos educacionales municipales, a pesar de que aquello iba en contra de la definición de lo establecido en el código del trabajo, que permitía la desvinculación sin expresión de causa:

Finalmente, el señor Ministro de Educación, en una concurrencia a la Comisión Conjunta, dio razones de carácter ético en cuanto a que era conveniente establecer causales objetivas de terminación o despido de los profesores, en atención a que debía considerarse esencialmente el mérito académico de ellos, los aspectos de tipo académico y, además, expresó que era menester, en lo posible, tener un estructura

común que permitiera una carrera docente de los profesores municipalizados. (Junta de Gobierno, 31 octubre 1989, pp. 36-37)

La respuesta más llamativa a la inquietud del Ministro de Educación Pública René Salamé Martín vino de un sorprendido general Fernando Jorge Matthei Aubel, quien no guardó palabras para señalar que justamente la búsqueda de flexibilidad para el trabajo docente habría sido uno de los objetivos del proceso de municipalización:

El señor GENERAL MATTHEI.- Perdón. Entiendo que, por lo demás, fue una de las razones por las que se municipalizó el sistema, en el sentido de darle mayor agilidad para contratar o eliminar gente cuando faltaban o sobraban. No sé si ése fue uno de los objetivos originales. El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN.- Diría que no es uno de los objetivos centrales, pero, sin lugar a dudas, está implícito dentro del régimen administrativo que se les entregó a las municipalidades. El señor GENERAL MATTHEI.- Claro. (Junta de Gobierno, 31 octubre 1989, pp. 37-38)

Finalmente, después de varias argumentaciones, el Ministro de Educación Pública René Salamé Martín presentó a la junta militar de gobierno la denuncia de ocurrencia de injusticias cometidas contra docentes y volvió a defender la necesidad de establecer un sistema de evaluación de carácter objetivo, centrado en el mérito académico:

El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN.- El problema es que hemos asistido, y yo en algún momento se los mostré a todos los integrantes de la H. Junta, al hecho de que se han producido situaciones de injusticia y que muchas veces se ha actuado en forma arbitraria en contra de los profesores y, como muy bien lo señala el señor Relator, lo que establecía la ley N° 18.602 no lo aplicaron las municipalidades, pero ahí existen una serie de razones, además, que a nosotros nos dio la Contraloría, para no aceptar un decreto reglamentario del Presidente de la República. En todo caso, y sin lugar a dudas, es de gran importancia en cuanto a los profesores se refiere, independientemente del tipo de régimen que tengan para su control, que sean evaluados de acuerdo con la función que desempeñan y no en conformidad a situaciones de tipo subjetivo. (Junta de Gobierno, 31 octubre, 1989, p. 38)

Reforma de la Educación Superior: El Debilitamiento de la Institucionalidad Dedicada a la Formación Inicial Docente

El panorama de las universidades en Chile sufrió un profundo proceso de transformación en su estructura durante esta etapa de la dictadura cívico-militar con consecuencias para los espacios de formación del trabajo docente. Mediante el Decreto con Fuerza de Ley N°1, publicado el 03 de enero de 1981, se impuso una nueva lógica en la regulación universitaria, muy acorde con los principios del modelo neoliberal. En primer lugar, en dicho cuerpo legal se estableció una comprensión de la “libertad académica” anclada en conceptualizaciones ligadas a la noción de propiedad:

Artículo 5°- La libertad académica incluye la facultad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley, y la de buscar y enseñar la verdad conforme con los cánones de la razón y los métodos de la ciencia. (Chile, 1981, p. 1)

En segundo lugar, se amplió la posibilidad de creación de nuevas universidades privadas, facilitando el acceso al sistema de educación superior a nuevos proyectos universitarios vinculados a grupos políticos, económicos y religiosos, a lo largo de la década de 1980.

En tercer lugar, muy relacionado con lo anterior, se estableció un profundo proceso de reestructuración de las universidades estatales. Mediante el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, publicado el 07 de enero de 1981, se definió que las universidades estatales existentes hasta ese momento (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado¹¹) perderían sus sedes regionales, por razones de racionalidad económica y académica, para dar paso a la creación de nuevas instituciones de educación superior estatales, ya sean universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica. De esta forma, en las dos grandes universidades estatales se desarrolló un proceso de cercenamiento de su estructura y perdieron su valiosa presencia nacional, lo que significaba perder también históricos procesos de desarrollo y articulación académica/política/cultural a lo largo de Chile.

Con respecto al trabajo docente, la transformación más relevante establecida en el Decreto con Fuerza de Ley N°1 fue el establecimiento de la idea de exclusividad universitaria para un grupo de 12 carreras profesionales¹², lo que significa que sólo a través de la formación universitaria se podría acceder a dichas profesiones, debido a que estas necesitarían la obtención previa de una licenciatura universitaria. En este listado no se incluyó a la pedagogía. Esta exclusión de la pedagogía fue visualizada de forma crítica, puesto que se definía así que dicha actividad no cumplía los requisitos de complejidad e importancia para ser considerada dentro de los planes formativos de la institución educativa de mayor prestigio y complejidad. La universidad fue visualizada de la siguiente manera en este cuerpo legislativo:

Artículo 1°- La Universidad es una institución de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia. (Chile, 1981, p. 1)

De esta manera, la formación pedagógica quedaría entregada preferencialmente a aquellas universidades que decidieran mantener sus carreras de pedagogía, a pesar de que según el nuevo esquema de financiamiento¹³ no sería muy conveniente hacerlo y también a otro tipo de instituciones de educación superior de menor jerarquía creadas por la dictadura cívico-militar sobre la infraestructura física y académica del prestigioso Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en sus sedes de Santiago y de Valparaíso, ahora separadas de dicha institución. Estas serían el Instituto

¹¹ La Universidad Técnica del Estado fue objeto de una especial atención por parte de la dictadura cívico-militar en tanto objeto de constante intervención. Durante el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 la Universidad Técnica del Estado fue invadida militarmente, abriendo paso a una presencia duradera de la dictadura cívico-militar en su funcionamiento y organización. El 15 de abril de 1981 la dictadura cívico-militar cambió su nombre por el de Universidad de Santiago de Chile a través del Decreto con Fuerza de Ley N° 23.

¹² Estas carreras fueron las siguientes: abogado, arquitecto, bioquímico, cirujano dentista, ingeniero agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico cirujano, médico veterinario, psicólogo y químico farmacéutico.

¹³ El Decreto con Fuerza de Ley N° 4 de financiamiento de las universidades publicado el 20 de enero de 1981, estableció una doble modalidad de financiamiento de las universidades públicas y privadas tradicionales: un Aporte Fiscal Directo (AFD) según criterios de repartición históricos y ajustados a la lógica del Estado Subsidiario y un Aporte Fiscal Indirecto (AFI) entregado a aquellas instituciones que captan a los 20.000 mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica para ingresar a la universidad. (En 1989 se amplió a los mejores 27.500 mejores puntajes). Como históricamente, los estudiantes de pedagogía no han obtenido los mejores puntajes en estas pruebas de selección e ingreso a la universidad, se constituía potencialmente un incentivo para considerar *poco rentable* mantener carreras profesionales de formación docente en un contexto de competencia entre instituciones por estudiantes y recursos.

Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago y el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso respectivamente.

Esta situación de pérdida de jerarquía académica de la formación docente fue abordada de manera crítica en el seno de la junta militar de gobierno en diferentes momentos. En julio de 1984, en el contexto de discusión de un proyecto de ley que buscaba establecer una relación de equivalencia entre el título de profesor normalista con el título de profesor de educación general básica para que los primeros puedan optar a estudios de magíster, el Ministro de Educación Pública, Horacio Aránguiz, y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas reconocían que en ese momento habrían pocas universidades ofertando cursos de formación docente.

La segunda observación del Consejo de Rectores señala que no es conveniente hablar de “profesor de educación básica de las universidades”, porque hoy día prácticamente son muy pocas las universidades que están otorgando cursos de profesor o la carrera docente y es más propio de otros entes de la educación superior, como las academias pedagógicas o los institutos superiores. Entonces, solicita, para una mejor claridad del proyecto que se reemplace por “entes de educación superior.” (Junta de Gobierno, 24 julio 1984, pp. 47-48)

En junio de 1985, se comenzó a deliberar sobre la posibilidad de legislar a favor de la creación de universidades pedagógicas, con miras a instalar nuevamente la formación docente en las universidades. En ese contexto, el almirante José Toribio Merino cuestionó la decisión de haber marginado a las pedagogías del grupo de 12 carreras profesionales de exclusividad universitaria:

El señor ALMIRANTE MERINO.- No están, desde luego, todos los títulos más importantes que hay en este momento –en la mañana lo tratamos con el General Matthei--. No figura el título de profesor o educador secundario, o como quiera llamárselo, que es de la mayor importancia por cuanto es la persona que preparará la mente de nuestra juventud para poder recibir cualquiera de los títulos establecidos en la ley. (...). Ese cuerpo legal, que es el D.F.L. 1, no fue hecho por esta Junta de Gobierno, sino por un grupo de personas a quienes se dio la facultad para hacerlo. (Junta de Gobierno, 11 junio 1985, pp. 24-25)

En la misma sesión secreta del 11 de junio de 1985 se discutió largamente sobre la viabilidad de crear universidades pedagógicas a partir de las mismas Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas de Santiago y Valparaíso. Un elemento relevante, se vinculó con el ejercicio de memoria realizado por parte del general Fernando Matthei sobre el motivo de la anterior separación de los Institutos Pedagógicos de Santiago y Valparaíso de la tutela de la Universidad de Chile:

El señor GENERAL MATTHEI.- Creo que tal vez podríamos hacer un poco de historia. Tal como dijo el General Benavides y como recordamos, en su tiempo, estas dos Academias pertenecían a la Universidad de Chile. En un momento dado, le pareció al Gobierno que, por razones políticas, era conveniente sacarlas de la Universidad, pues a cada rato estaban en huelga. El problema era tan puntual como esto. Por ejemplo, cuando el Pedagógico estaba en huelga, era la Universidad de Chile. Para que no sucediera esto, las dos se sacaron a un lado. Recuerdo muy bien los argumentos esgrimidos en ese tiempo. Reitero: básicamente, se separaron por razones estrictamente de este tipo de política de la Universidad de Chile. El señor ALMIRANTE MERINO.- De salud política. El señor GENERAL MATTHEI.- Correcto. (Junta de Gobierno, 11 junio 1985, p. 29)

La razón de “salud política” habría sido finalmente la que explicaba la separación del histórico Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, que desembocó en la dramática situación de exclusión de la pedagogía de las universidades. Frente a esta situación, la creación de universidades pedagógicas alcanzaba un nivel de consenso importante al interior de la discusión de la junta militar de gobierno, eso sí, con ciertos límites demarcados en las palabras del Ministro de Educación Pública, Horacio Aránguiz:

Ahora, yo, efectivamente, pienso, y en el informe que se envió hace algunos días se dice para aclarar un poco más las dudas, que no pretendemos ni remotamente que se incorpore a los doce títulos de la carrera la de profesor, porque ése es un problema muy complejo, del cual, si se abre la compuerta con una, tendría que abrirse con veinte o con cincuenta. En ese sentido tengo mis ciertas dudas, porque vendrá una cantidad de gente que quedó fuera y que, como se dan las carreras en las universidades, también querrán estar dentro. No comparo con periodistas, sin duda, pero hay otros, como enfermeras, en fin. Por lo tanto, creo que es perfectamente posible crear una universidad pedagógica muy constreñida, muy circunscrita, con un articulado muy amarrado, donde no exista posibilidad alguna de que tampoco se transforme en una cosa inmensa, inmanejable, pues hay bastante con las universidades que existen. (Junta de Gobierno, 11 junio 1985, p. 34)

En la argumentación del Ministro de Educación Pública Horacio Aránguiz hay dos movimientos importantes. Primero, cerrar la posibilidad de cualquier intento por integrar a la pedagogía dentro de las 12 carreras profesionales con exclusividad universitaria, argumentando posibles dificultades de abertura de una expectativa similar por otros grupos. Segundo, posicionar la idea de asociar a las universidades pedagógicas a un proyecto suficientemente restringido y manejable. Para el Ministro de Educación Pública, sostener esas dos argumentaciones sería totalmente viable para compensar la desmejorada situación de la formación docente vivida en aquel entonces:

Concuerdo que hay que rendirle justicia a esta gente porque están en capitis diminutio respecto de todos los demás, y como bien dice el Almirante, es la gente que tiene realmente la responsabilidad de crear conciencia en las personas. Fíjense que hay doce universidades que, por cualquier razón, quedaron con las pedagogías dentro y esa gente sí que puede tener acceso a poseer otros estudios y éstos que quedaron fuera, por otras circunstancias, como bien indicaba el General, y otros que quedaron circunscritos, realmente son parias dentro del sistema. Asimismo, no es menos cierto que el Instituto Pedagógico, con todos los problemas que tendrá, tiene --de eso no tengo la menor duda-- un cuerpo, una directiva de docentes de primerísima clase. Considero que la tradición que tiene se está perdiendo. (Junta de Gobierno, 11 junio 1985, p. 34)

Así planteado, acabar con la condición de “parias dentro del sistema” de aquellas personas que reciben formación pedagógica al interior de las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas de Santiago y Valparaíso, sería posible a través de la transformación de estas en universidades pedagógicas, dentro de una comprensión de las mismas restringida exclusivamente a esta tarea: formar profesoras y profesores. Alcanzados estos consensos al interior de la junta militar de gobierno, sólo restaba definir los nombres de estas instituciones, tarea en la que el almirante José Toribio Merino mostró más facilidad:

El señor ALMIRANTE MERINO.- No habiendo observaciones en el texto, quedaría por proponer qué nombre tendrán las universidades. Son dos. El Ejecutivo propone que una se llame “de Educación del Litoral” y, la otra, “de Educación

Metropolitana”. Soy de opinión que estas universidades se llamen universidades de ciencias de educación o de la educación o como quieran, ya sea de Santiago, Metropolitana, de Valparaíso, de Los Andes, de Arica, de donde sea, pero que tengan un nombre común, que sean universidades destinadas a la enseñanza de ciencias de la educación. Propongo ése como título general para este tipo de universidades tan especiales, que son sobre la educación exclusivamente. (Junta de Gobierno, 06 agosto 1985, p. 16)

El énfasis puesto por el almirante José Toribio Merino en la perspectiva de “ciencias de la educación” como parte del nombre de las universidades pedagógicas no sería gratuito y mostraría una cercanía al lenguaje pedagógico por parte de este integrante de la junta militar de gobierno:

El señor ALMIRANTE MERINO.- La razón por la cual estoy proponiendo “Ciencias de la Educación” en vez de “Universidades Pedagógicas” es porque es un poco más amplio, ya que, como todos bien sabemos, la educación es una cosa interminable en el tiempo y los seres humanos vienen o han venido educándose desde que nacieron, el día que recogieron el primer palo del suelo y se transformaron en seres humanos y que seguirán educándose. Y pedagogía y educación en realidad son similares. Ahora, mi apreciación muy personal --puede ser que esté equivocado, porque nadie tiene la palabra de Dios para hablar sobre la materia-- es que al decir “Ciencias de la Educación” amplía el horizonte de los que allí van a educarse y a medida que pase el tiempo puede ser que se incorporen a la pedagogía otras cosas que hoy día son ajenas a ella y están en otras academias o en otros institutos. Por esa razón he propuesto eso. ¿No sé si estarían de acuerdo ustedes? Ofrezco la palabra. (Junta de Gobierno, 06 agosto 1985, pp. 16-17)

Finalmente, en base a la propuesta del almirante José Toribio Merino, en septiembre de 1985 se nombraría a las universidades pedagógicas de la siguiente manera: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ley N° 18.433) y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Ley N° 18.434).

Por otra parte, la situación de exclusión de la pedagogía de aquellas 12 carreras profesionales con exclusividad universitaria cambió solamente con la inclusión a dicha condición de los títulos de profesor de educación básica, profesor de educación media de asignaturas científico humanistas, título de profesor de educación diferencial y título de educador de párvulos, todos vinculados al grado académico de licenciado en educación, en el año 1990 a través del artículo 52° de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)¹⁴ publicada el último día de ejercicio del poder de la dictadura cívico-militar, el día 10 de marzo de 1990.

¹⁴ La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 de 1990 corresponde a un amplio cuerpo legal ya anunciado en la Constitución Política de la República de Chile (1980) que tuvo como objetivo regular de manera precisa el sistema educacional de Chile en todo aquello que no fue detalladamente establecido en la mencionada Constitución. Justamente aquella es el motivo de existencia de las Leyes Orgánicas Constitucionales dentro de la tradición jurídica de Chile: regular importantes materias vinculadas a responsabilidades o tareas de órganos específicos del Estado. Considerando la alta importancia de las Leyes Orgánicas Constitucionales, las mismas son protegidas frente a la posibilidad de cambios recurrentes o accesibles mediante la exigencia de altos quórum parlamentarios y revisión del Tribunal Constitucional. En el caso de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) es posible señalar que se trata del cuerpo legal que tuvo como objetivo proyectar en el tiempo la obra educacional de la dictadura cívico-militar al diseñar una arquitectura del sistema educacional chileno completamente amarrada a los principios

Conclusiones

La revisión de la política educacional de la dictadura cívico-militar fundamentada en el modelo económico neoliberal y orientada hacia el trabajo docente permite afirmar que los espacios formativos y los espacios de trabajo del profesorado sufrieron un profundo proceso de deterioro en su dimensión de funcionamiento asociada a la idea de educación pública que había caracterizado a los mismos desde fines del siglo XIX. Además de lo anterior, dicha política educacional fue diseñada e implementada con el objetivo de deteriorar la imagen del profesorado desde una perspectiva amplia, puesto que las mismas apuntaron a socavar su prestigio académico al debilitar su presencia en la universidad, a socavar su autonomía económica y política al precarizar sus condiciones de trabajo y a socavar su autonomía intelectual al vigilar y restringir su participación en el espacio público, conformando así un cuadro amplio de maltrato global al profesorado chileno.

La política educacional de municipalización del sistema escolar público, desarrollada de forma paralela a una radical privatización del mismo sistema, generó una profunda reconfiguración del espacio de trabajo del profesorado al desarticular al sistema nacional de establecimientos educacionales públicos. El ejercicio de apartar al Ministerio de Educación Pública de la gestión de las escuelas y liceos del país, entregando dicha responsabilidad a una institución de carácter intermedio como los municipios, abrió la puerta a una comprensión de los espacios educacionales atados al territorio, con sus grandezas y sus miserias. De esta forma, las escuelas y liceos perderían el soporte directo del Estado en la gestión educacional, reemplazándose por gestores municipales mayoritariamente caracterizados por la ausencia de capacidades financieras y técnicas para realizar su tarea. Para el profesorado, esta nueva situación tuvo efectos profundamente negativos, puesto que perdieron su condición de empleados públicos, pasando a ser trabajadores privados, produciendo un quiebre histórico en la configuración del trabajo docente tradicionalmente desarrollado bajo el alero, protección y regulación del Estado de Chile. Este quiebre histórico afectó también el estatus del profesorado, puesto que también significó el término de la representación del mismo en tanto “Profesor de Estado”, representante de una misión cultural y política más amplia. Este cambio favoreció el desarrollo de una nueva experiencia en el trabajo del profesorado, que tuvo que llevar adelante su función formadora de las nuevas generaciones en el nombre del Estado, eso sí, en un contexto de profunda flexibilización de sus condiciones contractuales, pérdida del valor de su trabajo y pérdida de poder político para llevar adelante un proceso de negociación adecuada en torno a la protección y mejora de su trabajo.

En el caso de la política educacional del Estatuto de los Profesores permite apreciar que al interior de la misma dictadura cívico-militar existían posiciones abiertamente encontradas con respecto a la situación laboral en que se encontraba el profesorado chileno debido a las iniciativas que el mismo régimen había construido. Dicho hallazgo es interesante de resaltar, puesto que evidencia que incluso para algunos integrantes de la dictadura cívico-militar resultaba muy difícil no considerar el deterioro que había sufrido el trabajo docente. Más allá de esta sensibilidad transversal en pos de una necesaria mejoría en las condiciones de trabajo del profesorado, tal como fue presentado, lo que primó finalmente fue la posición que apuntaba a no afectar el entramado de definiciones legales que sumía a la actividad de las y los docentes a una situación de abierta desventaja con respecto a sus empleadores. El desarrollo de la discusión en torno a la iniciativa del Estatuto de los Profesores, como también su desenlace, permite apreciar que finalmente lo que primaba al interior de la dictadura cívico-militar era la inclinación a llevar adelante sus políticas educacionales de orientación neoliberal a pesar de los negativos resultados de las mismas para la

ideológicos/políticos/económicos propios del régimen, señalando tareas y caminos rígidos a seguir a la política educacional de los futuros gobiernos.

mayoría de la población chilena en materia de seguridad social y convivencia política. El sistema educativo chileno finalmente debía ser transformado en base a las recetas economicistas más allá de cualquier evidencia contradictoria de sus impactos o de la perspectiva de quienes sufrían sus efectos.

Por su parte, la política educacional de Reforma de la Educación Superior puso en cuestionamiento la pertinencia de la formación inicial del profesorado en el sistema universitario, al excluir a la pedagogía de la definición de exclusividad universitaria, como así también debido a la separación de los prestigiosos Institutos Pedagógicos de Santiago y de Valparaíso de la Universidad de Chile. En medio de una profunda transformación del sistema universitario, que en términos globales apuntaba al desmembramiento y debilitamiento de las universidades estatales en favor del ingreso del capital privado, la formación docente fue marginada a un espacio incómodo y falto de prestigio. Si bien la misma dictadura cívico-militar creó universidades pedagógicas e incorporó a la pedagogía en el grupo de exclusividad universitaria al término de sus días, es posible afirmar que tanto por motivaciones económicas como políticas asestó un profundo golpe a la institucionalidad de la formación inicial de profesorado, afectando su existencia tanto en términos prácticos como así también en términos simbólicos.

El análisis de conjunto de estas tres políticas educacionales permite plantear que desde la perspectiva de la dictadura cívico-militar era fundamental crear regulaciones que permitieran fundar una nueva manera de ser docente en Chile, caracterizado por su bajo costo y bajo prestigio, tanto en su proceso de formación inicial, como así también durante el ejercicio docente, caracterizado por desempeñarse en establecimientos educacionales precarios sin perspectivas posibles de mejora debido a la imposibilidad de viabilizar demandas laborales en un contexto de persecución a la actividad sindical y prohibición de la huelga como herramienta legítima de disputa de las condiciones de trabajo. Marcar al profesorado con las señales de la precariedad y la inseguridad a través de la construcción de un tipo de trabajo con acceso a bajos salarios, inexistencia de regulaciones de protección mínimas de la actividad y ausencia de referentes institucionales formativos reconocidos, permitiría potencialmente hacer de las profesoras y profesores un grupo laboral más fácil de administrar y con menos poder para participar de las disputas por la hegemonía desde el sistema educativo. Finalmente, este estudio evidencia la acumulación de diversas políticas y medidas construidas e implementadas para deteriorar y maltratar desde una perspectiva amplia al profesorado chileno durante la dictadura cívico-militar. Si bien desde un punto de vista jurídico la dictadura cívico-militar consiguió llevar adelante sus políticas educativas, nuevas investigaciones ayudarán a conocer cómo y por qué las y los docentes convivieron, aceptaron o resistieron a las mismas.

Referencias

- Adler, L., & Melnick, A. (1998). *Neoliberalismo y clase media: El caso de los profesores de Chile*. DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
- Bascopé, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Berchenko, P. (1983). *Populismo y autoritarismo: Alternativas escolares en Chile, 1964-1977*. Universidad de Perpiñán.
- Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educativa*, 54(2), 165-180.
- Castro, P. (1977). *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Ediciones Sígueme.

- Comisión Nacional de Reforma Administrativa. (1981). *Políticas de la Comisión Nacional de Reforma Administrativa, CONARA*. Autor.
- Cox, C., & Jara, C. (1989). *Datos básicos para la discusión de políticas en educación. 1970-1988*. CIDE / FLACSO.
- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. CIDE.
- Crovati, G. (2013). *A la memoria de Mario Ramírez Sepúlveda, un educador transformador*. s/i.
- Decreto con Fuerza de Ley N° 338, de 06 de abril, Estatuto Administrativo. Diario Oficial de la República de Chile núm. 24.613 (1960).
- Decreto con Fuerza de Ley N° 1 – 2.155, de 13 de mayo, establece normas para gozar de la subvención establecida en la Ley N° 9.864 y en el artículo 104 de la Ley N° 10.343. Diario Oficial de la República de Chile núm. 24.913 (1961).
- Decreto Ley N° 27, de 24 de septiembre, Disuelve el Congreso Nacional. Diario Oficial de la República de Chile núm. 28.658 (1973).
- Decreto Ley N° 456, de 22 de mayo, Legisla sobre subvención a los establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile núm. 28.356 (1974).
- Decreto Ley N° 575, de 13 de julio, Regionalización del país. Diario Oficial de la República de Chile núm. 28.901 (1974).
- Decreto Ley N° 3.166, de 6 de febrero, Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Diario Oficial de la República de Chile núm. 30.583 (1980).
- Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063, de 13 de junio, reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, de 1979. Diario Oficial de la República de Chile núm. 30.688 (1980).
- Decreto Ley N° 3.476, de 4 de septiembre, Fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado. Diario Oficial de la República de Chile núm. 30.758 (1980).
- Decreto Supremo N° 1.150, de 24 de octubre, Constitución Política de la República de Chile. Diario Oficial de la República de Chile núm. 30.798 (1980).
- Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 3 de enero, Fija Normas sobre Universidades. Diario Oficial de la República de Chile núm. 30.855 (1981).
- Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 7 de enero, Fija Normas sobre Universidades. Diario Oficial de la República de Chile núm. 30.858 (1981).
- Decreto con Fuerza de Ley N° 4, de 20 de enero, Fija Normas sobre financiamiento de las Universidades. Diario Oficial de la República de Chile núm. 30.869 (1981).
- Decreto con Fuerza de Ley N° 23, de 15 de abril, Sustituye denominación de la Universidad Técnica del Estado. Diario Oficial de la República de Chile núm. 30.942 (1981).
- Espinoza, O., & González, L. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Falabella, A., & Ramos, C. (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 11, 66-98.
- Galleguillos, A. (1989). *Memorias de un profesor exonerado*. s/i.
- Galleguillos, A. (1994). *Mi última clase de historia de Chile*. Ediciones de la Golondrina.
- Guerrero, M. (2008). *Desde el túnel. Diario de vida de un detenido desaparecido*. LOM.
- Junta de Gobierno. (1984, 24 de Julio). *Actas Junta de Gobierno* (N° 18). Recuperado de: https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990

- Junta de Gobierno. (1985, 11 de junio). *Actas Junta de Gobierno* (N° 13). Recuperado de:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990
- Junta de Gobierno. (1985, 06 de agosto). *Actas Junta de Gobierno* (N° 21). Recuperado de:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990
- Junta de Gobierno. (1986, 15 de abril). *Actas Junta de Gobierno* (N° 5). Recuperado de:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990
- Junta de Gobierno. (1986, 11 de noviembre). *Actas Junta de Gobierno* (N° 35). Recuperado de:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990
- Junta de Gobierno. (1986, 16 de diciembre). *Actas Junta de Gobierno* (N° 40). Recuperado de:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990
- Junta de Gobierno. (1987, 15 de enero). *Actas Junta de Gobierno* (N° 44 E). Recuperado de:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990
- Junta de Gobierno. (1987, 17 de marzo). *Actas Junta de Gobierno* (N° 1 E). Recuperado de:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990
- Junta de Gobierno. (1989, 31 de octubre). *Actas Junta de Gobierno* (N° 35). Recuperado de:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/periodos_legislativos?periodo=1973-1990
- Ley N° 9.864, de 25 de enero, otorga subvención que indica a las escuelas primarias y establecimientos de educación secundaria, profesional y normal particulares gratuitos. Diario Oficial de la República de Chile núm. 21.861 (1951).
- Ley N° 18.433, de 4 de septiembre, Crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile núm. 32.265 (1985).
- Ley N° 18.434, de 4 de septiembre, Crea la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile núm. 32.265 (1985).
- Ley N° 18.575, de 5 de diciembre, Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado. Diario Oficial de la República de Chile núm. 32.640 (1986).
- Ley N° 18.602, de 23 de febrero, Normas especiales para personal docente que indica. Diario Oficial de la República de Chile núm. 32.705 (1987).
- Ley N° 18.962, de 10 de marzo, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile núm. 33.617 (1990).
- Ljubetic, I. (2004). *Historia del magisterio chileno*. Ediciones Colegio de Profesores de Chile A. G.
- Maldonado, M. (2003). *La privatización de la educación en Chile*. Internacional de la Educación.
- Núñez, I. (1982). *Cambios en la situación del magisterio*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328.

- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970). Vidas de maestros y maestras en la educación primaria*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Pavez, J. (2010). *Un hombre en la multitud: recuerdos de un luchador social*. Das Kapital Ediciones.
- Pérez, C. (2017). El control de las escuelas durante la dictadura cívico militar chilena: El caso de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago. *Historia de la Educación. Anuario*, 18(2). Consultado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/11197>
- Pérez, C., & Galioto, C. (2020). Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990). *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5(e2015310), 1-21. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15310.014>
- PIIE. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Pinochet, A. (1979). Directiva presidencial sobre la educación nacional (Separata). *Cuaderno del Profesor Rural*, Santiago, (17), I-VIII.
- Retamal, J. (2013). *Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado*. Ceibo Ediciones.
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Rojas, P. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, (71), 121-175.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM.
- Sánchez, P. (2013). *Una asignatura pendiente: Profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Editorial ARCIS.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Thompson, E. P. (1981). *A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Zahar Editores.
- Vergara, P. (1985). *Auge y caída del neoliberalismo*. FLACSO.
- Zurita, F. (2017). Represión y vigilancia hacia el trabajo docente durante la dictadura militar en Chile (1973-1990). *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 38, 285-322.

Sobre el Autor

Felipe Zurita Garrido

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
felipe.zurita@umce.cl

Felipe Zurita es Doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Actualmente es investigador y profesor asociado del Departamento de Educación Básica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus áreas principales de investigación son: historia de la educación, políticas educacionales y enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4136-4340>

archivos analíticos de políticas
educativas



Volumen 29 Número 33

15 de marzo 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México
Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil