

VIOLENCIA, PODER POLÍTICO Y POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES: EL TRABAJO DOCENTE BAJO LA DICTADURA MILITAR EN CHILE (1973-1990)

VIOLENCIA, PODER POLÍTICO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O TRABALHO DOCENTE NA DITADURA MILITAR NO CHILE (1973-1990)

VIOLENCE, POLITICAL POWER AND EDUCATIONAL PUBLIC POLICY: TEACHING WORK UNDER THE MILITARY DICTATORSHIP IN CHILE (1973-1990)

Felipe Andres Zurita Garrido¹

Resumo:

Este artigo tem por objetivo analisar as Políticas Públicas Educacionais referidas ao Trabalho Docente durante a Ditadura Militar no Chile (1973-1990) a partir de duas teses sobre a construção do Estado no Chile: a violência e a autonomização do poder público. Para atingir este objetivo os seguintes passos são seguidos: num primeiro momento, são analisadas duas teses históricas sobre a construção do Estado no Chile. Num segundo momento são descritas as Políticas Públicas Educacionais referidas ao Trabalho Docente e criadas durante a Ditadura Militar. Em um terceiro momento, essas Políticas Públicas são analisadas a partir das contribuições das teses históricas levantadas. Finalmente, são propostas algumas perguntas e questões a considerar, construídas a partir da viagem reflexiva realizada.

Palavras chave: Políticas Públicas Educacionais, Trabalho Docente, Ditadura Militar no Chile, Violência, Autonomização do Poder Público.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar las Políticas Públicas Educacionales referidas al Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990) a partir de dos tesis sobre la construcción del Estado en Chile: la violencia y la autonomización del poder público. Para lograr dicho objetivo se siguen los siguientes pasos: en un primer momento, se analizan las tesis históricas sobre la construcción del Estado en Chile. En un segundo momento, se describen las Políticas Públicas Educacionales referidas al Trabajo Docente construidas durante la Dictadura Militar. En un tercer momento, se analizan dichas Políticas Públicas a partir de los aportes de las tesis históricas planteadas. Finalmente, se proponen algunas interrogantes y problemas a considerar, contruidos a partir del recorrido reflexivo realizado.

Palabras Clave: Políticas Públicas Educacionales, Trabajo Docente, Dictadura Militar en Chile, Violencia, Autonomización del Poder Público

Abstract:

This article aims to analyze the Educational Public Policies referred to Teaching Work during the Chilean military dictatorship (1973-1990), from two theses about the state-building in Chile: the violence and the autonomization of public power.

To achieve this objective we follow the next steps: at first, we analyze the historical thesis on state-building in Chile. Then, we describe the Educational Public Policies referred to the Teacher Work built during the military dictatorship. In a third step we analyzed those public policies from the historical contributions of the thesis raised. Finally, we propose some questions and issues to be consider, built from the reflexive road traveled.

Keywords: Educational Public Policies, Teacher Work, Military Dictatorship in Chile, Violence, Autonomization of Public Power

¹ Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Académico de la Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Estudiante Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Email: felipe_zuritag@yahoo.es

DOS TESIS HISTÓRICAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO CHILENO.

La historiografía se construye a partir del establecimiento de ideas fuerza, tesis, que tienen el poder de constituirse en referencias ineludibles para comprender, desde un punto de vista determinado, el sentido de la experiencia histórica de los seres humanos. Estas ideas fuerza construidas por los historiadores, compiten entre sí por alcanzar niveles hegemónicos de legitimidad según los márgenes impuestos por la *lógica histórica* (THOMPSON, 1981). Las ideas fuerza pueden proponerse a distintos niveles o escalas, algunas se ubican a nivel de suelo, desde la perspectiva de los actores (movimientos sociales, agrupaciones de diferente tipo, individuos, etc.) y otras desde una mirada más panorámica, centrada más bien a nivel institucional/estructural (Estado, mercado, partido político, clase social, relaciones internacionales, etc.). En esta línea, a modo de ejemplo, la idea del *"Inglés libre por nacimiento"* planteada por Thompson (1989) que pone el acento en las libertades y derechos vividos e interiorizados como propios a lo largo del devenir histórico de la clase obrera inglesa, corresponde a una tesis interesante para comprender la especificidad de la historicidad inglesa. Dicha noción busca relevar la especificidad de la construcción de la clase social obrera en Inglaterra, con sus propias tradiciones y contradicciones, más allá del canon de la teoría social y política.

En el caso de la historicidad de Chile, existen varias tesis históricas, a todo nivel, que pugnan entre sí por hegemonizar la interpretación de diferentes fenómenos y procesos. En este escrito se rescatan dos tesis referidas a la construcción del Estado chileno planteadas por Salazar y Pinto (1999) que son útiles para pensar la especificidad de su articulación en el largo plazo y su relación con instancias concretas de definición del poder en otras dimensiones.

La primera tesis, es aquella que señala que ha sido la violencia (y no el diálogo inter-clase o ciudadano) la fuerza creadora del Estado chileno:

La historia política de Chile perfila nítidamente un arquetipo de construcción estatal, a saber: la transformación de la diversidad civil en unidad política se ha logrado sustituyendo el diálogo ciudadano por un "consenso operacional", que ha

consistido en la imposición de una determinada forma estatal (unilateral) con ayuda de las Fuerzas Armadas. La "ilegitima" tarea de alcanzar la homogeneización política de la sociedad a partir de un proyecto unilateral se ha resuelto con el uso de la fuerza. (SALAZAR Y PINTO, 1999, p. 20).

Esta tesis va a contracorriente de otras tesis más clásicas, como aquella que releva el carácter de la *"estabilidad"* en la construcción (*"exitosa"*) del Estado de Chile, como resultado del profundo *"carácter cívico de sus elites"* o de la *"calidad de sus leyes"* (Salazar y Pinto, 1999). Al ir a contracorriente, la tesis que sitúa a la violencia como instancia constructora del Estado de Chile releva justamente la incapacidad de las elites de facilitar la articulación de una lógica política suficientemente ancha e inclusiva como para prescindir de la intervención de la fuerza. Esta violencia se ha hecho patente de formas diferentes y en disímiles coyunturas: en el proceso de formación estatal independentista contra el Imperio Español (1810-1818), en guerras contra fuerzas estatales externas (Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana 1836-1839; Guerra contra España 1865-1866; Guerra del Pacífico o del Salitre contra Perú y Bolivia 1879-1883); en el disciplinamiento militar de los Movimientos Étnicos, Sociales y Laborales (Ocupación Militar y Genocidio de la Araucanía 1861-1883; masacre del mitin de la carne 1905; matanza de Plaza Colón en Antofagasta 1906; matanza de la Escuela Santa María de Iquique 1907; masacre de la Federación Obrera de Magallanes 1920; matanza de San Gregorio 1921; masacre de Marusia 1925; masacre de La Coruña 1925; masacre de Ránquil 1934; matanza del Seguro Obrero 1938; masacre de la Plaza Bulnes de Santiago 1946; matanza de la Población José María Caro 1962; masacre de El Salvador 1966; masacre de Puerto Montt 1969 y el Terrorismo de Estado desplegado a gran escala contra la población durante la Dictadura Militar 1973-1990; entre muchos otros ejemplos)² y coyunturas de transformación y ajuste del Estado (Guerra Civil de 1829 que dio paso al Estado Oligárquico-Liberal; Guerras Civiles de 1851 y 1859 contra el

² Ver: MANNS, Patricio. **Las grandes masacres**. Santiago: Editora Nacional Quimantú, 1972; GARCÉS, Mario. **Crisis social y motines populares en el 1900**. Santiago: LOM, 2003.

Estado centralizado en Santiago; Guerra Civil de 1891; la crisis de construcción del Estado Democrático Liberal 1920-1938; la construcción del Estado Neoliberal a partir del Golpe de Estado de 1973).

La violencia entonces, ejercida siempre en asociación *Civil/Militar*, ha sido la *partera* del Estado de Chile, relevando a un sitio de vigilante y arbitro del juego político a las Fuerzas Armadas y de Orden. En este contexto, la vida republicana y la democracia se han experimentado en la medida que la *fuerza de fuego* lo ha posibilitado y lo ha direccionado, según intereses específicos del grupo dirigente de turno. Esta situación, permite reflexionar sobre el carácter concreto del modo chileno de construcción del Estado, dejando ver una cierta imagen en que el juego político tiene unos márgenes de acción definidos difíciles de superar y, en el caso que eso ocurra, constantemente dichos límites son recordados por la *manu militari*.

La segunda tesis se centra en la idea de que ha existido en Chile un claro y constante proceso de *autonomización* de la clase política respecto al interés público, más bien preocupada de generar las condiciones para el ejercicio y la mantención de su propio poder:

La clase política puede, eventualmente, formarse en torno a los núcleos de interés privado (Cange), o por la auto-reproducción del poder político (Bobbio), pero también por la tendencia inercial de la máquina estatal a “autonomizarse” y objetivarse, divorciándose de la masa ciudadana. En todos los casos el final es el mismo: la formación de una “minoría organizada” que se instala en el poder y se lo transmite a sí misma. Como si fuera hereditario. Los ojos ciudadanos, entonces, ven que el Estado se transfigura, de poder delegado en poder objetivado. De mandante en mandatario, de proyección ciudadana en “invasor del mundo de la vida”. (SALAZAR y PINTO, 1999: p. 71).

Dicho distanciamiento del poder público respecto a la ciudadanía ha marcado condiciones específicas del funcionamiento de lo político en Chile, relevándose allí la ausencia o limitada participación de la Sociedad Civil, la ya mencionada *necesidad* del tutelaje de la *manu militari* para suplir con sangre y fuego la falta de diálogo y legitimidad de los procesos. Según

Salazar y Pinto (1999) tres han sido los factores que han jugado un papel importante en esta *autonomización* del poder público: a) el carácter excluyente y no participativo de los procesos de construcción de las Constituciones Políticas de Chile; b) el ya mencionado papel preponderante que las Fuerzas Armadas mediante el poder de fuego han jugado en la construcción del Estado (“*constituir y deconstituir aparatos de Estado*”); c) la Clase Política Civil que toma el proyecto creado por las Fuerzas Armadas y le intenta imprimir legitimidad a través del respeto a la Constitución vigente y a través de la profesionalización de su actividad. De esta forma, estos tres factores operando dialécticamente han permitido el establecimiento, en diferentes coyunturas de la historia de Chile, del mencionado proceso de *autonomización* del poder público.

Este distanciamiento se visualiza de manera clara en los procesos de construcción de las Constituciones en Chile. Más allá de la visión tradicional de los procesos constituyentes como instancias que nacen a partir del consenso amplio de la clase política que ha sabido *interpretar* a la población y sus demandas, el ejercicio constituyente representa un momento clave en la organización de la vida política y económica de una sociedad, donde el conflicto y enfrentamiento de posiciones diferenciadas es evidente. En el caso de Chile, en dos oportunidades la ciudadanía se ha organizado para dejar fluir constructivamente su poder constituyente:

a) a partir de 1822, cuando decidimos derribar la dictadura antidemocrática y criminal de Bernardo O'Higgins, para iniciar luego un proceso constituyente que, tras muchas peripecias, concluimos en 1828, cuando dictamos soberanamente la Constitución Política de ese año, y b) a partir de 1918 cuando decidimos “sustituir” el fracasado régimen oligárquico-parlamentarista (heredero del Estado portaliano de 1833) y construir soberanamente un Estado Popular Nacional-Desarrollista, a cuyo efecto nos autoconvocamos en la Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales, realizada en marzo de 1925. (SALAZAR, 2011, p. 31-32).

En ambas ocasiones, mediante la utilización abusiva de la fuerza militar y política, el poder

constituyente de la ciudadanía fue prohibido.³ Por lo mismo, las tres Constituciones de más larga vigencia en Chile han sido construidas por un pequeño grupo de representantes de los intereses del grupo dominante de turno, a espaldas de la población o invitando a esta a tener un papel de carácter sucedáneo a través de la realización de Plebiscitos que apuntaban a legitimar a posteriori la construcción ilegítima. Es lo que ha ocurrido con las Constituciones de 1833, 1925 y 1980.

Estas dos tesis sobre la historicidad de Chile ya revisadas (violencia como constructora del Estado y la autonomización del poder público) son interesantes de tener en consideración para analizar las Políticas Públicas Educacionales sobre el Trabajo Docente creadas durante la Dictadura Militar (1973-1990), en tanto ambas se muestran en una situación de llamativa vigencia.

³ En la primera oportunidad, en pleno proceso de construcción del Estado de Chile una vez independizado del Imperio Español, la antigua cultura política de los *pueblos*, caracterizada por la participación abierta y la toma de decisiones en conjunto entre la ciudadanía organizada en los Cabildos, quiso impregnar con su mirada la organización constitucional del país entre los años 1822-1828. De esta forma, los *pueblos* apuntaban a construir un Estado no centralizado ni autoritario, (justamente los objetivos que elite santiaguina perseguía) y para eso se movilizó y logró convocar a sendas Asambleas Constituyentes en los años 1823, 1824 y 1826. Después de muchas dificultades, dicha construcción se logró erigir en 1828 al redactar la Constitución *Popular Representativa* que justamente apuntaba a guardar una relación dialógica y armoniosa entre el poder nacional y el poder local. Sin embargo, finalmente dicha iniciativa fue suprimida mediante la violencia militar-mercenaria desplegada por el grupo Patricio-Mercantil de Santiago en la Batalla de Lircay de 1829. (SALAZAR, 2011). Mientras que la segunda oportunidad, en un proceso de profunda crisis del Estado dirigido por la Oligarquía Liberal, los trabajadores, que ya tenían un siglo de experiencia de auto-organización y auto-educación de carácter mutual, convocaron en marzo de 1925 a la *Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales* que tenía como fin asumir los principales problemas que enfrentaban (hambre, pobreza, inflación, malas condiciones de vida y de trabajo, entre muchas otras) de forma directa a través de la acción legislativa. Esta asamblea quedó integrada por obreros, estudiantes, empleados, profesores, intelectuales y profesionales. Sesionó con representantes de todo el país y entregó los resultados de su deliberación ciudadana y popular al Estado. No obstante, sus propuestas fueron ignoradas en el proceso constituyente del mismo año. (SALAZAR, 2011).

LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES PÚBLICAS (Y NO PÚBLICAS) HACIA EL TRABAJO DOCENTE DURANTE LA DICTADURA MILITAR EN CHILE (1973-1990).

Hasta antes del Golpe de Estado de 1973 la situación del Trabajo Docente en Chile es muy interesante de observar por el papel activo que jugó el Profesorado en el contexto del llamado *Estado de Compromiso*. Siguiendo las aportaciones de Núñez (1982) se podría señalar que el *sector docente* tenía una alta importancia, tanto en lo cuantitativo (90.000 docentes a nivel nacional, representando el 14,8% de los trabajadores del sector terciario y el 20% de los trabajadores del sector público) y cualitativo, debido a que se desarrollaba dentro de un sistema educacional de carácter *nacional* en constante crecimiento y muy demandado por la población, tenía un alto reconocimiento y prestigio por la calidad de su formación, poseían una organización gremial sólida y organizada, eran capaces de hacer sentir su peso político a través de la influencia en las comunidades locales y representaciones políticas a nivel nacional.

Dentro de las características generales del Trabajo Docente en dicho momento se pueden señalar: la capacidad técnica y política del Profesorado para participar como opinantes y creadores de Políticas Públicas Educacionales,⁴ desarrollarse en un Sistema de Formación de larga trayectoria y prestigio,⁵ la mayoría del

⁴ Es interesante resaltar en este punto que durante el Gobierno de Salvador Allende Gossens (1970-1973) se nombró como Ministro de Educación a los siguientes docentes, de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria: Mario Astorga Gutiérrez (03.11.1970-28.01.1972) Profesor Primario y Vicepresidente del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE); Alejandro Ríos Valdivia (28.01.1972-16.06.1972) Profesor de Enseñanza Secundaria de Historia y Geografía y ex presidente de la Sociedad Nacional de Profesores; Jorge Tapia Valdés (02.11.1972-05.07.1973) Abogado y Académico de la Universidad de Chile; Edgardo Enríquez Frodden (05.07.1973-11.09.1973) Médico, Académico y ex Rector de la Universidad de Concepción.

⁵ Coincidiendo con el caso de Portugal (NÓVOA, 1997) la Formación Docente en Chile fue fundamentalmente el resultado de una iniciativa estatal. Las Instituciones Formadoras eran: Escuelas Normales que formaban Kindergarterinas (Educación Parvularia) y Profesores Primarios (Educación General Básica), Universidades que formaban Educadoras de Párvulos (Educación Parvularia), Profesoras de Educación Básica (Educación General Básica)

Profesorado pertenecía al Sector Público (80%) en la condición de *propiedad del cargo* y de Empleados Públicos regulados por el Estatuto Administrativo,⁶ poseer una regulación clara y beneficiosa en muchos aspectos (como un límite máximo de horas de trabajo),⁷ arrastrar por décadas el problema de la falta de docentes con Título Profesional, tener remuneraciones bajas y difíciles de aumentar en un contexto de democratización de la oferta educativa y desvalorización monetaria aguda,⁸ tener una organización gremial fuerte y recientemente centralizada representada en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) fundado en 1970, que cumplió un papel muy importante en la elaboración y puesta en escena de la Política Educacional del Gobierno de la Unidad Popular liderado por el Presidente Salvador Allende Gossens, entre otras. (NÚÑEZ, 1982 y 2003). Una perspectiva *panorámica* del Trabajo Docente hasta antes de 1973 podría ser la siguiente:

En suma, el desmedro relativo del nivel de ingresos que históricamente tuvo el sector docente, estaba superándose en los seis o siete años anteriores a 1973, aparte de que ese desnivel era compensado por un importante conjunto de garantías y condiciones de trabajo estatuidas para favorecer a los profesores-funcionarios. En buena medida, el proceso ascendente de mejoramiento de la condición económica profesional y administrativa del magisterio, fue fruto de su propia capacidad para organizarse, formular demandas y respaldarlas con su

movilización sindical y política. (NÚÑEZ, 1982, p. 6).

La Dictadura Militar, instalada en el poder a partir del 11 de Septiembre de 1973 a través de un Golpe de Estado, identificó al sistema educacional como un espacio privilegiado a intervenir y, dentro de este, al Trabajo Docente en particular. Sus lineamientos principales, tanto en lo ideológico, represivo, político y económico, se cruzaron de manera frontal con la Escuela y el Profesorado. En lo que sigue, siguiendo las aportaciones de Núñez (1982), se presentarán algunas de las principales *políticas* emprendidas hacia el Trabajo Docente.

Política de Terror y Depuración Ideológica

La Junta Militar se instala en el poder bajo un supuesto contexto de *estado de guerra*. Esta se desplegaba en diversos frentes y se expresó en una serie de acciones concretas: cierre del Congreso Nacional, supresión de los Partidos Políticos, encarcelamiento en masa de opositores políticos, asesinatos y torturas selectivas y no selectivas a lo largo del país, exoneración de trabajadores de sus puestos de trabajo, exilio forzado por razones políticas, control de los medios de comunicación y limitación a la libertad de expresión, clausura de la Central Única de Trabajadores, entre muchas otras. Uno de los frentes más importantes a intervenir fue el *cultural-ideológico*, representado de forma más significativa en las Instituciones Educativas en sus diferentes niveles, debido a que allí de manera privilegiada, según la Junta Militar, habría hecho sentir sus efectos el *Marxismo-Leninismo Internacional*. En términos profundos, lo que se persiguió fue *extirpar* todo rastro de expresión de la *política* del ámbito educacional, puesto que esta era vista como algo negativo que *contaminaba* a la juventud. (NÚÑEZ, 1982). De forma concreta, se intervino a los Establecimientos Educativos a través de la imposición de oficiales de las Fuerzas Armadas o Carabineros en su dirección y administración.

También se exoneró a miles de docentes de la propiedad de su puesto de trabajo, debido a que se puso en condición de *interinato* a todos los funcionarios de la administración pública, abriéndose así la posibilidad de quedar cesante y perder la condición de Empleado Público.⁹ Esta

y Profesores de Estado (Educación Secundaria Científica, Humanista y Técnico Profesional) (NÚÑEZ, 1982).

⁶ Decreto con Fuerza de Ley N° 338 promulgado el 05.04.1960 y publicado el 06.04.1960.

⁷ 36 horas pedagógicas en Enseñanza Media y 30 horas pedagógicas en Educación Básica. Además, en el caso de los docentes de Enseñanza Media, se establecía un *Sistema de Cátedras* que establecía una relación proporcional entre las horas de aula y preparación en razón de 4 a 2 de forma obligatoria. (NÚÑEZ, 1982).

⁸ En términos concretos, las viabilidades de mejoras económicas se centraban fundamentalmente en la posibilidad de acceder a cargos directivos dentro de la administración educativa y también a lograr importantes niveles de antigüedad dentro del sistema. Esta última vía permitía alcanzar un aumento de 40% sobre el sueldo base una vez que se cumplía 3 años y de 127% al cumplir 27 años de antigüedad dentro del servicio. La posesión del Título Profesional también significaba acceder a una asignación que alcanzaba el 25% del sueldo base. (NÚÑEZ, 1982).

⁹ Decreto Ley N°6 promulgado el 12.09.1973.

política de terror también se manifestó de manera brutal en la detención, tortura y asesinato de centenas de docentes¹⁰. Esta línea de acción afectó de manera potente al Gremio del Profesorado, debido a su compromiso con el Gobierno de la Unidad Popular y por su alta participación en la militancia político-gremial.

Otra acción realizada fue el cierre de las organizaciones Sindicales del Profesorado¹¹, como también la eliminación de los espacios de representación ganados en diversas instancias de relación con el Estado. De esta manera, se cercenaban los espacios de expresión y asociatividad creados y complejizados por el Profesorado a lo largo de décadas. (NÚÑEZ, 1982).

Política de Reconocimiento

En el discurso público la Dictadura Militar buscó *enaltecer* al Trabajo Docente como una actividad de tremenda importancia para el desarrollo del país. De forma recurrente se hacía referencia al Profesorado como un grupo laboral a proteger y al que había que mejorar su condición económica, con la intención de valorar la vocación y compromiso que los docentes ponían en juego en su misión. Este *reconocimiento* se materializó de forma más visible en la fundación del Colegio de Profesores y en la dictación de la Carrera Docente.

Con la fundación del Colegio de Profesores¹² se perseguía relevar la actividad del

Profesorado, nuevamente en términos de un *enaltecimiento*, en tanto se perseguía *igualar* a la Pedagogía con otras profesiones más prestigiosas que contaban con el mismo tipo de institucionalidad. Este ejercicio de *igualación* buscaba alejar al Profesorado de la lógica sindicalista en que se había organizado hasta la fecha. Con respecto al contenido de esta política, el Decreto Ley N° 678 establecía: condiciones de ingreso obligatorias al Colegio de Profesores para quienes se dedicaran a la docencia, criterios para la organización cupular y de base a nivel local/regional/nacional, sistema de elección de dirigentes, entre otras. No obstante, resaltan dos situaciones interesantes de considerar: la primera es que se establecieron condiciones flexibles para el ingreso al Colegio de Profesores, aceptando a personas sin Título Profesional que contaran con experiencia laboral en la docencia y que se encontraran próximos a obtener el mismo. La segunda situación tiene que ver con el carácter controlado del Colegio de Profesores, en tanto que sus líderes fueron impuestos por parte de la Dictadura Militar.¹³ Este carácter controlado derivó en una baja legitimidad entre el Profesorado de esta institución, como así también en una baja independencia, lo que se expresó en su constante apoyo a las Políticas Públicas que emprendió la Dictadura Militar, aunque estas dañaran al Profesorado en términos económicos, políticos y humanitarios. (NÚÑEZ, 1982).

En el caso de la Carrera Docente¹⁴ es posible identificar la materialización de una política de *reconocimiento* que correspondía a la antigua demanda del Profesorado chileno de regular de forma específica su actividad. Con anterioridad el Trabajo Docente en Chile había sido regulado por el Estatuto del Magisterio¹⁵ (1949) y el Estatuto Administrativo¹⁶ (1960), no obstante: "(...) en la antigua legislación se echaba de manos una verdadera "carrera docente", esto es, un sistema que permitiera al profesor de aula progresar dentro de su función y en relación a sus

¹⁰ No es posible hablar de un listado exacto de Profesoras y Profesores asesinados por la Dictadura Militar, debido a que no se tiene certeza de la cantidad global de asesinados y detenidos desaparecidos. Según SÁNCHEZ (2013) habrían 64 docentes Detenidos Desaparecidos y 70 docentes Detenidos Ejecutados por parte de los diferentes aparatos represivos de la Dictadura Militar chilena (1973-1990). SÁNCHEZ, Pamela. **Una asignatura pendiente. Profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990**. Santiago: Editorial ARCIS, 2013. Un trabajo muy interesante en la línea de la recuperación de la memoria de los docentes y estudiantes de Pedagogía asesinados por la Dictadura Militar se encuentra en FAUNES, Martín. **Aulas que permanecerán vacías**. Santiago: Cuarto Propio, 2008.

¹¹ El Decreto Ley N° 82 promulgado el 11.12.1973 eliminó las vías de financiamiento del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación a través de los descuentos por planilla de sus afiliados y además congeló sus fondos. El Decreto Ley N° 1.284 promulgado el 11.09.1975 canceló la personalidad jurídica del SUTE y de las demás organizaciones existentes.

¹² Decreto Ley N° 678 promulgado el 01.10.1974.

¹³ La primera elección democrática del Colegio de Profesores se realizó recién en Diciembre de 1985, donde ganó la Presidencia el Profesor de Historia y Geografía Osvaldo Verdugo Peña encabezando una Lista opositora a la Dictadura.

¹⁴ Decreto Ley N° 2.327 promulgado el 01.09.1978.

¹⁵ Decreto con Fuerza de Ley N° 4.129 promulgado el 12.05.1949.

¹⁶ Decreto con Fuerza de Ley N° 338 promulgado el 06.04.1960.

meritos". (NÚÑEZ, 1982, p. 24). En la Carrera Docente se reguló lo siguiente: habilitación para ejercer la profesión; estableció un sistema de escalafones relacionados a posiciones específicas dentro de la Escala Única de Remuneraciones (EUR) de la Administración Pública; se establecieron asignaciones en las remuneraciones a partir de antigüedad (modificable cada 2 años) y posesión de Título Profesional; se establecieron límites máximos semanales de trabajo para los Docentes Superiores (44 Horas Cronológicas) y para los Docentes de Aula (30 Horas Cronológicas) con la posibilidad de ampliar este último a 44 Horas Cronológicas según recursos y necesidades del establecimiento; se estableció la posibilidad de *destinar* a los docentes a diferentes actividades y lugares en tanto estos sólo tienen la "propiedad del grado" y no del "cargo" ocupado; se estableció un mecanismo para ascender según algunos requisitos a cumplir; se estableció un sistema de calificación de aspectos *profesionales* y *personales* a cargo del Director del Establecimiento Educacional; se definieron procedimientos disciplinarios para evaluar faltas y establecer sanciones y se procedió a "*encasillar*" a los docentes en el escalafón y grado correspondiente. (NÚÑEZ, 1982). La puesta en práctica de la Carrera Docente se vio envuelta en diversas dificultades: el *encasillamiento* de los docentes se hizo de mala manera y además parte importante de estos quedó ubicado en el punto máximo de ascenso en la misma; se realizó una serie de modificaciones para ir resolviendo los vacíos y errores cometidos. Finalmente la Carrera Docente quedó postergada debido al proceso de *Municipalización* de los Establecimientos Educacionales que incorporaba una modificación radical en el carácter del vínculo laboral/legal del Trabajo Docente.

Política de Descentralización Educacional (Privatización).

Después de poner en práctica una serie de *políticas* de carácter autoritario en diferentes instancias de la vida nacional, a fines de la década de 1970 la Dictadura Militar comienza a abrirse a poner en práctica una serie de *modernizaciones* que harían posible reorientar la capacidad productiva de Chile hacia un nuevo orden dentro del sistema capitalista, este es el esquema neoliberal, que en términos muy específicos demanda una salida del Estado de la propiedad y

oferta de servicios (*derechos*) que históricamente venía asumiendo como una responsabilidad ineludible. De esta forma, en asociación a civiles de orientación político-económica neoliberal, se comenzó a aplicar Políticas Públicas en diversos planos que tenían la característica de disminuir a niveles paupérrimos el financiamiento público, junto al incentivo del ingreso de privados a ofertar y competir en la venta de bienes y servicios a la población. En educación esto se mostró de manera clara en la publicación en marzo de 1979 del documento llamado "*Directiva Presidencial para la Educación*" donde se proponían las siguientes líneas de acción:

(...) contracción del esfuerzo educacional del Estado y privatización creciente de la enseñanza; universalización de la educación básica combinada con la selectividad de la educación media y superior; diversificación del sistema educativo; reorganización profunda de la educación superior, etc.; todo ello presidido por el marco ideológico oficial contenido en la Declaración de Principios de la Junta de Gobierno y el llamado Objetivo Nacional. (NÚÑEZ, 1982: p. 32).

De esta manera, se inauguraba lo que hoy se entiende como *Estado Subsidiario*, lo que implica entre otras cosas la reducción y focalización del gasto público en las áreas que atenderían solamente a aquellas personas extremadamente necesitadas, como así también la privatización de servicios públicos en base al argumento de mayor *libertad* y búsqueda de *calidad/efectividad* de los servicios/productos ofertados mediante la competencia. Esta lógica se comenzó a imponer en educación a partir de la transferencia de algunos Establecimientos Técnico Profesionales Públicos a la administración de Gremios Empresariales¹⁷ primero y el traspaso de Establecimientos Educacionales de Educación Básica y Media a las Municipalidades¹⁸ en segundo lugar. Este traspaso implicó para los docentes perder definitivamente su condición de Empleado Público, lo que incluyó la obligación de establecer sus remuneraciones bajo la lógica del sistema privado, como así también perder una serie de privilegios considerados tanto en el

¹⁷ Decreto Ley N° 3.166 promulgado en 29.01.1980.

¹⁸ Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 promulgado el 02.06.1980.

Estatuto Administrativo como en la Carrera Docente, esto tanto para el Profesorado del sistema educacional público e indirectamente para aquellos del sector privado. También tuvo otras consecuencias para el Profesorado, tales como abrir la posibilidad de incorporarse al sistema de pensiones privado (AFP), tener que negociar de forma individual su contrato laboral con el empleador, afrontar dificultades para organizarse y para establecer procesos de negociación colectiva debido a las limitaciones de la asociatividad existentes, entre otras. (Iván Núñez, 1982).

Políticas de Formación Docente.

Las acciones emprendidas sobre la formación docente son difíciles de encasillar en algunas de las categorías antes señaladas, por lo mismo se revisan de forma separada. Una de las primeras medidas correspondió al cierre de las Escuelas Normales, argumentando que las mismas serían objeto de una “reorganización”.¹⁹ El cierre se explica porque la Dictadura Militar veía a las Escuelas Normales como focos de politización y movilización indeseables según los nuevos lineamientos y valores impuestos. Con posterioridad, se definió el traspaso de las Escuelas Normales a las Universidades como así también el establecimiento de un Sistema Nacional de Formación de Docentes²⁰ que sería coordinado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. No obstante, esta organización, que podría haber dado paso a una oportunidad de establecer lineamientos unificados de formación de docentes, no se llevó a cabo y cada institución siguió políticas de forma individual. (NÚÑEZ, 1982).

Esta lógica descoordinada de la formación docente se acrecentó con la aprobación de la Ley General de Universidades²¹ que estableció el desmembramiento de las Universidades Estatales (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado) y autorizó la creación de nuevas Instituciones de Educación Superior Privadas (Universidades, Institutos Profesionales y Centro de Formación Técnica) en una lógica de abierta competencia entre estas por estudiantes y

recursos. Derivado de esta nueva organización de la Educación Superior, se estableció que solamente las Universidades y los Institutos Profesionales podrían otorgar Títulos Profesionales, mientras que existiría un grupo de 12 Carreras²² restrictivas a ser desarrolladas dentro de las Universidades, 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 implícitamente 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 es visualizada de la siguiente manera según este cuerpo legislativo:

Artículo 1º- 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. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980: 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 financiamiento²³ no sería muy conveniente hacerlo y también a otro tipo de Instituciones de Educación Superior creadas por la

²² 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.

²³ El Decreto con Fuerza de Ley N° 4 de Financiamiento de las Universidades, promulgado el 14.01.1981 y publicado el 20.01.1981, 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 capten 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* en un contexto de competencia mantener Carreras de Formación Docente.

¹⁹ Decreto Ley N° 179 promulgado el 10.12.1973.

²⁰ Decreto Ley N° 353 promulgado el 15.03.1974.

²¹ Decreto con Fuerza de Ley N° 1 promulgado el 30.12.1980 y publicado el 03.01.1981.

Dictadura Militar sobre la infraestructura física y académica del prestigioso Instituto Pedagógico de Santiago²⁴ y de Valparaíso²⁵ ahora separados de la Universidad Chile. Estas serían el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago²⁶ y el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso²⁷ respectivamente. Esta situación de exclusión de la Pedagogía cambió solamente con la inclusión a la exclusividad Universitaria 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 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)²⁸ publicada el último día de ejercicio del poder de la Dictadura Militar el 10 de Marzo de 1990.

PALABRAS FINALES: VIOLENCIA Y AUTONOMIZACIÓN DEL PODER PÚBLICO EN LA HISTORIA RECIENTE DEL TRABAJO DOCENTE.

En esta breve descripción de las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente construidas durante la Dictadura Militar en Chile es posible identificar con cierta claridad cómo operan las dos tesis históricas revisadas al inicio de este escrito.

La tesis de la violencia como fuerza destructora/constructora operó de manera muy clara. Si bien la violencia empleada por parte de las Fuerzas Armadas y de Orden, los Organismos de Inteligencia²⁹ y los civiles vinculados a la Dictadura Militar afectó de forma transversal a la

población, es una realidad también que la misma se direccionó con mayor dedicación a las organizaciones políticas y gremiales vinculadas al amplio espectro de las fuerzas de izquierda relacionadas, de una u otra forma, al Gobierno de la Unidad Popular. Como ya se señaló anteriormente, el gremio del Profesorado en parte importante se movilizó y actuó junto y a través de las propuestas reformistas y democratizadoras que levantaba el Gobierno encabezado por el Presidente Salvador Allende Gossens. No obstante lo anterior, es llamativa la centralidad que tuvo la Escuela y el Trabajo Docente como objetivo de dicha violencia, en otras palabras, el espacio y actor directamente vinculado con la formación de las nuevas generaciones fue identificado claramente como un punto vital a ocupar por parte de la acción del Estado y de forma preferente. Falta saber de manera más clara qué es lo que allí estaba en juego, qué rol concreto u orientación valórica fue vista en una situación de peligro por parte de la Dictadura Militar. Algo allí se quebró, algún equilibrio se perdió y al parecer debía restablecerse a cualquier costo. La justificación de la militancia política de izquierda como explicadora de la violencia ejercida contra el Profesorado en sí misma quizás no explica la totalidad del problema que se tiene entre manos. Quizás, más bien el hecho particular de ser/pertenecer a la Escuela, con toda su complejidad política/valórica y con su vital cercanía con la sociedad, jugó un papel crucial en el identificar al Trabajo Docente como un actor a reestructurar/controlar.

Por otra parte, la tesis de la autonomización del poder público es posible de identificar de forma viva en el proceso descrito con anterioridad. Allí, el Estado usurpado y reconfigurado por parte de la Dictadura Militar continuó operando de una manera similar a como el mismo lo venía haciendo de forma mayoritaria en su corta existencia histórica en Chile: con distancia y a pesar de los grupos humanos a los que representaría. Las Políticas Públicas Educativas articuladas por la Dictadura Militar no fueron pensadas y construidas de forma compartida con el Profesorado, no se consultó a este cuáles eran sus dificultades o perspectivas específicas de transformación o ajuste a realizar en base al rico conocimiento acumulado a lo largo de generaciones de docentes formándose, compartiendo y trabajando juntos en la tarea educativa. Por el contrario, la lógica de

²⁴ Decreto con Fuerza de Ley N° 7 promulgado el 17.02.1981 y publicado el 24.02.1981.

²⁵ Decreto con Fuerza de Ley N° 13 promulgado el 10.03.1981 y publicado el 20.03.1981.

²⁶ Con la Ley N° 18.433 promulgada 23.08.1985 y publicada 04.09.1985 pasa a conformarse como la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

²⁷ Con la Ley N° 18.434 promulgada 23.08.1985 y publicada 04.09.1985 pasa a conformarse como la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

²⁸ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 promulgada el 07.03.1990 y publicada el 10.03.1990.

²⁹ Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) 18/06/1974 - 13/08/1977 y Central Nacional de Informaciones (CNI) 13/08/1977 - 22/02/1990.

autonomía, que se sostiene en una profunda arbitrariedad y prepotencia, continuó operando de forma clara, como una esquirra que se interpone en la existencia de las personas. A modo de reflexión, para pensar esta situación de forma concreta con el Trabajo Docente, quizás su histórica cercanía con el Estado, en tanto institución que forma, emplea y dirige al Profesorado sea vital para comprender esto. En otras palabras: el Trabajo Docente como actividad funcionaria/profesional como se conoce hoy, en parte importante se ha articulado a partir de la regulación misma del Estado. Por tanto, dicha cercanía histórica quizás permita pensar en la dificultad de pensar al Trabajo Docente de forma *independiente* de la acción del Estado. El Estado se puede *autonomizar* de la sociedad, pero el Trabajo Docente quizás no se pueda *autonomizar* del Estado. En esta lógica, en una coyuntura compleja como la del Golpe de Estado que da inicio al proceso de la Dictadura Militar en Chile, quizás sea esperable y lógica la ya señalada intervención pesada de la violencia del Estado hacia el Profesorado.

Para cerrar, es necesario plantear algunas interrogantes y preocupaciones finales que permitan continuar la reflexión iniciada en este escrito. Una de estas tiene que ver con la necesidad de preguntarse sobre cómo identificar en las Políticas Públicas construidas por el Estado referencias hacia el Profesorado que no sean asimiladas como *la totalidad* de la experiencia de un grupo humano. Una vía posible se centra en la necesidad de considerar a la legislación articulada por el Estado como un referente posible de ser considerado como información concreta y limitada sobre un grupo humano y su complejidad en un momento histórico determinado. En otras palabras, el Estado y su mirada plasmada en la legislación que articula, es producto justamente de la complejidad interna que porta dicha institución, a partir de los conflictos y acuerdos alcanzados y vividos por los grupos representados en su seno y fuera del mismo. Es importante, por tanto, entender a este escrito en esa lógica: como un análisis sobre el Trabajo Docente articulado a partir de los fragmentos visibles heredados por el Estado a través de la instancia legislativa. No es más, ni es menos que eso.

En un segundo nivel, es importante preguntarse por la especificidad de la práctica legislativa en el contexto de un Estado no democrático. ¿Cómo entender la práctica y los

“productos” del esfuerzo legislativo de una Dictadura Militar fuera de la lógica de la imposición y la violencia hecha ley? A modo inicial, se podría proponer entender a dicha práctica como un esfuerzo consciente por alcanzar, además de objetivos factuales, también niveles mínimos de legitimación de las continuidades y transformaciones cuidadas por el Estado transformado, que en sí mismo no es totalmente nuevo, ni totalmente el mismo que antes. ¿Cómo se explica y justifica a través de la legislación el equilibrio que quiere legitimarse?

En un tercer nivel, al analizar la acción del Estado en un contexto de Dictadura Militar, cómo se piensan las Políticas Públicas *ocultas*, *subterráneas*, *escondidas*, sobre todo cuando estas van aparejadas de las Políticas Públicas *visibles*, *conocidas*. Es interesante pensar en la acción del Estado tanto en lo que comunica y lo que no comunica abiertamente, puesto que en un contexto como el señalado ambas son indisolubles, ambas impactan en la vida de las personas, en este caso del Profesorado. Además, ambas Políticas Públicas son “*Educativas*” en último caso.

Finalmente, en una interrogante que supera los objetivos de la reflexión planteada aquí, es importante preguntarse por la capacidad transformadora de la acción del Trabajo Docente considerando su relación directa con el Estado. ¿Al año 2014 cómo se responde esta cuestión?

Referencias

- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Decreto con Fuerza de Ley N° 4.129 Estatuto de la Carrera Profesional del Magisterio. Santiago. 12 de Mayo de 1949.
- FAUNES, Martín. **Aulas que permanecerán vacías**. Santiago: Cuarto Propio, 2008.
- GARCÉS, Mario. **Crisis social y motines populares en el 1900**. Santiago: LOM, 2003.
- MANNS, Patricio. **Las grandes masacres**. Santiago: Editora Nacional Quimantú, 1972.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto Ley N° 82 Suspende Aplicación del Artículo 3° de la Ley 17.615, de 1972. Santiago. 31 de Octubre de 1973. Disponible en: <<http://bcn.cl/1jqwb>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto Ley N° 179 Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena. Santiago. 13 de Diciembre de 1973.

Disponible en: <<http://bcn.cl/1jqxb>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto Ley N° 353 Fija normas sobre el Sistema de Formación Docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del país. Santiago. 15 de Marzo de 1974. Disponible en: <<http://bcn.cl/1wsz>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto Ley N° 678 Crea el Colegio de Profesores de Chile. Santiago. 16 de Octubre de 1974. Disponible en: <<http://bcn.cl/p6nu>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto Ley N° 1.284 Cancela Personalidad Jurídica a los Organismos que indica y crea Comisión Administradora de sus Bienes. Santiago. 19 de Octubre de 1975. Disponible en: <<http://bcn.cl/1h2xs>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto Ley N° 2.327 Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio. Santiago. 22 de Septiembre de 1978. Disponible en: <<http://bcn.cl/3i2a>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto Ley N° 3.166 Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Santiago. 06 de Febrero de 1980. Disponible en: <<http://bcn.cl/12sh>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto con Fuerza de Ley N° 1 Fija Normas sobre Universidades. Santiago. 03 de Enero de 1981. Disponible en: <<http://bcn.cl/12rb>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto con Fuerza de Ley N° 4 Fija Normas sobre financiamiento de las Universidades. Santiago. 20 de Enero de 1981. Disponible en: <<http://bcn.cl/16rht>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto con Fuerza de Ley N° 7 Crea Instituto Profesional denominado "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago". Santiago. 24 de Febrero de 1981. Disponible en: <<http://bcn.cl/1hyfe>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto con Fuerza de Ley N° 13 Crea Instituto Profesional denominado "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso". Santiago. 20 de Marzo de 1981. Disponible en: <<http://bcn.cl/1jr4j>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ley N° 18.433 Crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago. 04 de Septiembre de 1985. Disponible en: <<http://bcn.cl/27wg>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ley N° 18.434 Crea la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Santiago. 04 de Septiembre de 1985. Disponible en: <<http://bcn.cl/27wk>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. Santiago. 10 de Marzo de 1990. Disponible en: <<http://bcn.cl/1p80>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DE HACIENDA. Decreto con Fuerza de Ley N° 338 Estatuto Administrativo. Santiago. 06 de Abril de 1960. Disponible en: <<http://bcn.cl/2qov>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DEL INTERIOR Y SUBSECRETARÍA DEL INTERIOR. Decreto Ley N° 6 Declara en calidad de interino los personales que indica. Santiago. 19 de Septiembre de 1973. Disponible en: <<http://bcn.cl/1jr4d>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

MINISTERIO DEL INTERIOR. Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, DE 1979. Santiago. 13 de Junio de 1980. Disponible en: <<http://bcn.cl/pmd>>. Consultado en: 24 de Marzo de 2014.

NÓVOA, António. (1992). A formação da profissão docente. Consolidação da profissão docente: apontamentos históricos. En NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editor Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÚÑEZ, Iván. **Cambios en la situación del Magisterio**. Santiago: PIIE, 1982.

NÚÑEZ, Iván. **La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada**. Santiago: LOM, 2003.

SÁNCHEZ, Pamela. **Una asignatura pendiente. Profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990**. Santiago: Editorial ARCIS, 2013.

SALAZAR, Gabriel y PINTO, Julio. **Historia contemporánea de Chile I: Estado, legitimidad, ciudadanía**. Santiago: LOM, 1999.

SALAZAR, Gabriel. **En el nombre del Poder Popular Constituyente (Chile, Siglo XXI)**. Santiago: LOM, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra Tomo I.** Barcelona: Crítica, 1989.