



UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

**Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Historia
Magíster en Historia de Chile Contemporáneo**

MI VOCACIÓN NO ES MI SUELDO
**Transformaciones en la identidad docente tras el proceso de
municipalización de la educación en Santiago de Chile (1981-1990)**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Historia de Chile
Contemporáneo.**

**Por:
María José Cordero Andrades**

Profesor Guía: Doctor Pablo Andrés Toro Blanco

**Santiago de Chile,
2017.**

MI VOCACIÓN NO ES MI SUELDO
**Transformaciones en la identidad docente tras el proceso de
municipalización de la educación en Santiago de Chile (1981-1990)**

Más de 20 mil profesores han fallecido esperando el reconocimiento y el pago de la histórica deuda que el Estado tiene con los maestros chilenos.

A la memoria de ellos y quienes siguen luchando.

Agradecimientos

El título de esta investigación fue inspirado en una canción de la banda chilena “Sexual Democracia”, cuya letra relata episodios cotidianos que los docentes vivencian desde una mirada irónica del quehacer de estos, y cómo la sociedad ha ido normalizando dichas situaciones, que en cierta medida, refleja lo desarrollado en este trabajo.

La realización de esta tesis fue posible gracias al apoyo de muchas personas, agradezco a mis profesores y colegas que forjaron mi educación desde los primeros doce años de enseñanza en el Colegio Excelsior, espacio en el cual decidí mi camino docente; a la Universidad donde me formé como profesora que ha sido una de las decisiones más acertadas que he tomado, Cardenal Silva Henríquez. A todos los profesores que tuve durante el desarrollo de este Magister en la Universidad Alberto Hurtado, que abrieron mis ojos a un nuevo mundo; aunque fueron largos y desafiantes años, valoro cada consejo entregado, especialmente reconozco el trabajo del profesor Doctor Pablo Toro Blanco, para él mi gratitud en cuanto a la dirección que dio para que este trabajo saliera a la luz.

Agradecer además, con mucha admiración, al Club de Adulto Mayor “Maestros por Siempre Maestros”, que han materializado en sus convicciones y acciones la palabra dignidad, y que sin su disposición este trabajo no se podría haber realizado. Gracias a todos por compartir conmigo sus más íntimas vivencias dentro y fuera de la sala de clases, especialmente a la profesora Patricia Garzo Norambuena.

Dedico este trabajo a los mejores colegas que he tenido en mi vida: mis padres y Ruth, mi tía. Por cada consejo y entusiasmo en los momentos difíciles, no dejando que claudicara cuando todo se hacía cuesta arriba, por creer en mí incluso cuando yo no fui capaz de hacerlo. Esto es para ellos, por esas cenas durante los años 90 conversando sobre como las políticas de gobierno los perjudicaron y cuando pagaran la deuda histórica, para después comenzar a revisar las pruebas de sus estudiantes y preparar el material en el hectógrafo. Con este trabajo quiero retribuirles todo lo que han hecho por mí y por muchos otros que pasaron por sus aulas.

A mis amadas Elsas, una que me cuida desde el cielo y la otra en esta tierra, con ellas nada malo puede pasar.

Gracias a mi familia rodante, por sus tardes conversadas y viajes memorables, a los del “D” y los más de quince años de amistad, a mis compañeros y amigos de la universidad porque el tiempo no ha desgastado lo construido, amigos y colegas del Colegio Santa Cecilia lugar donde aprendí que la pedagogía se construye con nuestros estudiantes y también unidos en la calle luchando.

Finalmente y no menos importante, están mis compañeros de historias, que estarán tan felices como yo que esto haya terminado, ya nunca más pospondré alguna reunión diciendo “no puedo, tengo que hacer la tesis” pero que ahí estuvieron siempre.

Esta investigación contó con financiamiento público, al ser llevada a cabo en el marco del Proyecto Fondecyt Regular n°1140604 (2014-2017), en el cual fui becaria tesista. A todos ustedes, gracias por creer.

“Te parecerá tonto, pero esos uruguayos del Maracaná me sirven de talismán. No siempre. Sólo recurro a ellos en situaciones difíciles. A veces recito la formación como rezando. O me los imagino en el momento de entrar a la cancha con cara de ‘griten todo lo que quieran nos importa un carajo’ (...) Si Uruguay pudo en el 50 me dije... en una de esas quién te dice.

Por eso me desentendí del semáforo y de la calle Corrientes y entré al bar y caminé hasta tu mesa y te sonreí y vos por reflejo me devolviste tu primera sonrisa. Pero como te dije hace un rato, el problema no son tus primeras siete sonrisas. El asunto es lo que viene... Tengo novecientas noventa y nueve chances que me diga que me vaya, y una sola de que me pidas que me quedé”

Eduardo Sacheri. Una sonrisa exactamente así.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
 CAPITULO I:	
1981, el año en que la educación cambió de golpe	25
1.1. Una mirada global de la educación chilena en el siglo XX.....	25
1.2 La década de los setenta. Los primeros años del terrorismo de Estado.....	29
1.3 Del Estado al municipio: Aspectos políticos del traspaso de la administración de la educación	35
1.4 Actores secundarios: los Profesores y la municipalización.....	50
 CAPITULO II:	
Capítulo II: ¿Organización Gremial? Los profesores en la vía política en la década de los ochenta	58
2.1 Colegio de profesores v/s AGECH: el magisterio se reorganiza.....	58
2.2 Deuda Histórica: definición, origen y consecuencias.....	72
2.3 Magisterio y Estado: treinta y cinco años sin acuerdo.....	81
 CAPITULO III:	
Capítulo III: La vida del “profe”. Identidad y memoria: experiencias sobre la cotidianeidad del ejercicio de la profesión docente	93
3.1. Identidad laboral e identidad docente	93

3.2 Antes y después. Cambios en la identidad docente a partir del proceso de municipalización de la educación en Chile.....	104
3.2.1.- Experiencias sobre la intervención militar en Chile y sus escuelas.....	107
3.2.2.- La municipalización de la enseñanza. Lejos de los argumentos legales y cerca de los maestros.....	111
3.2.3.- Desahucio y Deuda Histórica. La situación económica de los profesores, tras la municipalización.....	120
3.2.4.- Ser maestro perseguido. Efectos de la represión en la vida cotidiana de los profesores.....	126
3.3 Maestros por siempre maestros en el relato de sus miembros. Una mirada desde la historia de las emociones.....	131
CONCLUSIONES.....	142
BIBLIOGRAFIA.....	148

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo central reconocer cambios en la situación del Magisterio desarrollados entre los años 1981 y 1990, en relación a las políticas desarrolladas durante el período dictatorial en Chile, de modo de dilucidar elementos que dan cuenta de transformaciones en la conformación de la identidad docente relacionados con elementos políticos, económicos y socioculturales.

INTRODUCCIÓN

Hablar sobre educación en Chile no responde sólo a una preocupación de la sociedad actual puesto que es una realidad que ha existido a lo largo de toda nuestra vida republicana, siendo el centro de debate en diversos grupos sociales, como en lo político, manifestaciones ciudadanas y en el seno más íntimo de las familias chilenas. Si bien han existido períodos de disimulada calma, la educación como tal, vista desde la perspectiva moderna, se enciende con mayor fuerza según su contexto histórico, y, directa o indirectamente siempre está en la palestra del quehacer nacional, considerando la relevancia en el marco de todo sistema social actual.

El notorio aumento de las críticas hacia el modelo educativo chileno que tiene sus cimientos en la dictadura militar, la que se radicalizó a inicios del siglo XXI, ha desembocado en diversas y masivas manifestaciones en contra de los gobiernos de turno de nuestra historia reciente, sobre todo, durante el gobierno de Sebastián Piñera y los dos mandatos de Michelle Bachelet. La llamada Revolución Pingüina de 2006 y también las movilizaciones de 2011, fueron la instancia en que miles de estudiantes chilenos amparados bajo la consigna de “Educación gratuita y de calidad”, salieron a las calles a exigir lo que consideraban justo, pidiendo un cambio radical en la educación.

Este fenómeno logró extender el debate en torno a la realidad del país y los efectos que las políticas neoliberales trajeron en materia educacional: la municipalización y privatización de la enseñanza comenzaron a vivenciar una crisis a partir de severos cuestionamientos a las nocivas consecuencias que el modelo trajo para los estudiantes y los trabajadores de la educación.

Tal fue su efecto que hoy se está llevando a cabo el proceso de “desmunicipalización de la educación” donde el 2do gobierno de Michelle Bachelet propone desarrollar un Sistema Nacional de Educación Pública, el que plantea una nueva institucionalidad compuesta por: Ministerio de Educación; Dirección de Educación Pública; Servicios Locales de Educación; y Consejos Locales de Educación con participación de la comunidad, en donde el garante de ésta debe ser el Estado¹.

Aunque aún no se implementa en su totalidad, la búsqueda de reformar el modelo educacional que Chile ha mantenido por treinta y cinco años, evidencia una evaluación negativa de su funcionamiento e intenciones.

El rol que juega el Estado en esta materia ha ido cambiando considerablemente a lo largo de los años “antes de que los Chicago Boys sometieran a la educación al disciplinamiento del mercado, Chile tenía un sistema mixto basado en la hegemonía de la educación pública, la libertad de enseñanza y la colaboración recíproca entre la educación privada y el Estado”². En efecto, una de las fortalezas de la educación nacional estuvo vinculada con el rol que el Estado tenía en ésta, tanto en la construcción de establecimientos educacionales, la preparación de los docentes en su formación académica, la búsqueda por dar cobertura curricular a lo largo del país y los esfuerzos por concientizar a las familias sobre la importancia de asistir, hizo que el tema de la educación fuera prioridad –en mayor o en menor medida- para los diferentes gobiernos de Chile desde el siglo XIX en adelante. Sin embargo, durante el siglo XX hacia la década de los ochenta, las políticas y planes de desarrollo socioeconómico que consideró la nueva Constitución, y su posterior reforma educacional, se basaron en una reestructuración de la administración estatal, disminuyendo su labor y

¹ Véase en: <https://educacionpublica.mineduc.cl/proyecto-de-ley/> (Consultado 20 de julio 2017)

² Cristián Bellei. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Ediciones LOM. Santiago de Chile, 2015. 14.p.

fortaleciendo el protagonismo de los municipios como organismos responsables de la educación pública, alejando al Estado de su función tradicional.

El año clave es 1981, pues comienza el proceso de descentralización en la administración educacional del Estado conocido como el proceso de municipalización, donde éstos, representados por sus alcaldes, se transformaron en los nuevos administradores quedando bajo su tutela la gestión de áreas tan sensibles para la sociedad como la salud y la educación, entre otras intervenciones aplicadas en dicha época.

Los establecimientos educacionales pasaron del Ministerio de Educación a los Departamentos de Educación Municipal (actualmente DEM o DAEM) de las comunas donde se encontraban emplazados. El cambio del modelo educacional fue la consecuencia directa de una transformación radical, relacionada con el tránsito de un sistema democrático con una fuerte intervención estatal a una dictadura militar con un marcado enfoque neoliberal.

La educación chilena se puede abordar desde diversas aristas: por ejemplo, desde la mirada económica y la autorregulación del mercado escolar, desde las políticas educacionales y los cambios -de forma y no de fondo- con cada nuevo gobierno, desde el rol de las familias y su libertad de elección, o desde los estudiantes como actores principales de un sistema de libre mercado, entre otras temáticas, lo que demuestra entonces la multiplicidad de miradas que se desprenden de esto. A partir de ello, este estudio apuntará a reconocer los efectos que la municipalización provocó en un grupo que es protagonista de la educación chilena: los profesores.

Poder examinar los procesos vividos en Chile en la década de los ochenta desde la mirada de los docentes, permitirá responder a inquietudes sobre la realidad que los afecta actualmente. En este sentido, la dictadura militar será analizada como una fractura estructural de nuestros modelos

pasados debido a la serie de cambios profundos que se desarrollaron en materia política, económica, social y cultural, donde los profesores no estuvieron ausentes.

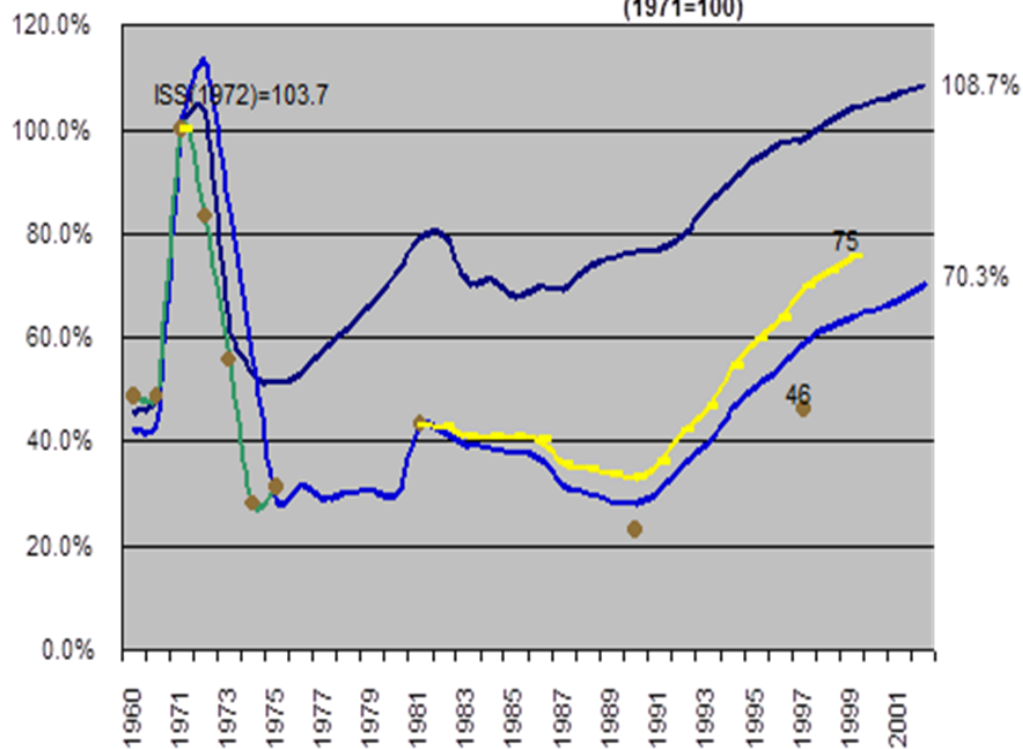
En los primeros años del régimen cívico militar, las organizaciones gremiales fueron perseguidas bajo la lógica de limpieza de los trabajadores en pos de un alegado bienestar de la Patria, eliminando con ello las manifestaciones del marxismo que contaminarían las nuevas generaciones. Así, muchos profesores fueron perseguidos, exonerados, detenidos, asesinados y desaparecidos. Las intervenciones militares dentro de las escuelas eran habituales desde el intento por normalizar la cotidianeidad del país tras el golpe y, en consecuencia, fueron fraccionando al movimiento gremial. “Las acciones de control y depuración del sistema escolar tenían que incidir principalmente en el cuerpo docente. De allí que, desde los primeros días del gobierno militar se procediera a la exoneración de varios miles de profesores y funcionarios del ministerio de educación”³.

Además de las medidas políticas que vivieron los maestros, se sumaron las bajas en sus salarios por los efectos de la crisis inflacionaria en la que estaba el país y la reducción en el gasto público, hechos que, poco a poco, irían mermando la situación del magisterio.

Esto lo podemos relacionar y comparar con la trayectoria de sueldos y salarios del sector público entre los años 1960 a 2011 y el índice de remuneraciones del profesorado según fuentes de CENDA, CEP Y MINEDUC, como queda en evidencia en el siguiente gráfico:

³ Iván Núñez. *Cambios en la situación del magisterio*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Academia de Humanismo Cristiano. Santiago 1982. 12. p.

**Indice de Remuneraciones Profesorado
(20 años de servicio, 30 hrs, 65%Ed. Bás-35%Ed. Med.)
vs.
Indice General de Sueldos y Salarios,
1960-2002
(1971=100)**



Fuente: Cenda



Este análisis considera una información general de los profesores del sector público-municipal en docentes con 20 años de servicio con una jornada estimada de 30 horas (Que fue la base utilizada para elaborar el Índice de Remuneraciones Reales del Magisterio) y expresadas en pesos de diciembre de 1999, las remuneraciones de los maestros varían entre un máximo de \$717,464 en 1972 y un mínimo de \$177,938 en 1990, lo que nos permite reconocer la situación de los profesores antes, del proceso de municipalización y durante el mismo.

A partir de la información otorgada, las fuentes coinciden en que el año 1972 es donde las remuneraciones de los profesores alcanzaron las

cifras históricas más altas y entre los años 1981 y 1990 se presenta una baja del salario de los profesores sostenida en el tiempo, dentro del gremio y en contraste con otros profesionales del sector público.

Además de estos datos estadísticos, la consideración que el gremio docente fue uno de los más afectados con las políticas neoliberales aplicadas en el período estudiado se infiere a partir del contexto con la caída de los ingresos y la pérdida de su condición de empleado fiscal, por ende de sus beneficios.

La municipalización arrasó con todo aquello que los maestros acostumbraban y permitió que las políticas del libre mercado se mezclaran con el derecho a la educación y la situación laboral del magisterio.

“Este proceso implicó la libertad para contratar y despedir a docentes, y a administrar edificios. En ese entonces a la cabeza de las municipalidades estaban alcaldes designados por el Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas, lo cual contravenía los dudosos o eventuales fines de dar mayores grados de participación a las comunidades escolares (...) la década de los 80 culmina con un retroceso de un 16,9% de la matrícula público municipal entre 1982 y 1990, mientras el sistema particular subvencionado aumenta su cobertura un 12,7%, cifras positivas que también alcanzan al sistema particular pagado que sube un 2,1% (...)”⁴.

Estas medidas produjeron una reducción considerable de salarios y no solo eso, el reconocimiento del profesor como un agente de cambio en la sociedad, se fue debilitando⁵. La idea del maestro como agente activo, culto

⁴ Jorge Inzunza. *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años* Programa EPE FACSO, Universidad de Chile. Santiago de Chile, 2009. 74-75.p.

⁵ La política económica aplicada por el nuevo régimen, que significó no sólo una grave disminución de remuneraciones sino también una drástica reducción del gasto fiscal en educación. Véase en: Iván Núñez. *Cambios en la situación del magisterio*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Academia de Humanismo Cristiano. Santiago 1982. 14.p.

e íntegro de y para la comunidad, además de su rol como servidor público, se comenzó a desintegrar, instalándose con una inquietante normalidad una merma en la autoridad del docente dentro de la escena nacional e incluso, en el mismo gremio, situación que emerge con las políticas neoliberales que oprimieron al docente transformando a los apoderados y estudiantes en clientes, a quienes se debía defender y proteger en desmedro del rol histórico del profesor.

Como ya se mencionó, a partir del traspaso de la administración educativa, se desarrollaron una serie de transformaciones durante los años ochenta que hasta hoy presentan evidentes consecuencias. Uno de los efectos que más repercusiones tuvo para el magisterio, nació al alero de la municipalización en 1981 que en la actualidad es una de las demandas centrales de los profesores –sobre todo los maestros jubilados-, nos referimos a la denominada deuda histórica del Estado de Chile con sus profesores.

La deuda histórica, es el concepto acuñado por el magisterio, que hace referencia al no reconocimiento del DL N°3551 artículo 40, el que buscó compensar a los empleados fiscales (entre ellos los profesores) con una asignación porcentual de su salario. Sin embargo, este proceso se desarrolló durante la descentralización del Estado, traspasando sus responsabilidades a los municipios, transformando también el carácter de empleado del docente, este traspaso no fue una opción para los profesores, si no que una obligación inapelable.

Es así como los profesores de Chile dejaron de ser trabajadores fiscales y se transformaron en empleados municipales, por ende el DL N°3551, es decir, el beneficio del reajuste dado a los empleados fiscales, ya no es para los docentes chilenos pues su empleador es ahora el municipio.

En la actualidad, entre los meses de junio y julio del año 2015, y tras 57 días de movilizaciones, la cuestión docente comenzó a estar en la

palestra otra vez. Largas jornadas de paros, huelgas y manifestaciones, donde los profesores del sector municipal exigían mejoras en sus condiciones laborales y de futuras jubilaciones tomándose los titulares de la prensa; debates entre el gobierno y el gremio, cuestionamientos hacia la real vocación de los profesores, pérdida de clases de los estudiantes y apoderados indignados fue la tónica por esos días.

Aunque actualmente existe un sin fin de razones que evidencian el malestar por parte del magisterio, sus principales demandas tienen un origen común: las políticas neoliberales de la dictadura militar, y sus efectos que, de una u otra forma, los han determinado como gremio.

Todos estos antecedentes permiten justificar la realización de un estudio que vincule el análisis de los cambios de las políticas de Estado de los años ochenta y la configuración identitaria de los profesores, con el fin de interpretar el modelo educativo nacional, es vital para ello considerar más allá de los análisis políticos o económicos que se puedan desarrollar sobre esto, observando lo que aqueja a los profesores para acercarnos a una mirada global de la educación chilena actual.

Conocer en profundidad la realidad de los profesores desde una mirada histórica es una arista poco explorada, puesto que desde las ciencias sociales existen diversidad de estudios que consideran a los profesores como un factor complementario dentro de grandes temas: clase media, organizaciones de trabajadores y lógicamente el tema educativo. Pareciera que estas disciplinas, incluyendo la Historia, toman distancia a la hora de escribir sobre los docentes como sujeto de investigación. En relación con lo anterior, importante ha sido el aporte realizado por Luis Osandón, profesor e historiador, que con sus investigaciones basadas en la Historia de la Educación en Chile desde la perspectiva del profesorado, enriquece y sustenta este estudio.

En uno de sus trabajos, él instala la discusión sobre la lejanía que la Historia tiene hacia los maestros chilenos: “una de las primeras impresiones que me formé fue el escaso acercamiento a los sujetos protagonistas de los hechos que se relataban, el excesivo interés por lo institucional o por la evolución del pensamiento pedagógico, me dejaba una sensación por decirlo de alguna forma, no había ninguna textura”⁶. Reconocer en los profesores elementos fundantes es esencial para desarrollar una mirada más amplia sobre este tema, puesto que son ellos quienes realizan el trabajo pedagógico a diario; también en la misma línea, destaca la figura del historiador de la educación Iván Núñez Prieto, quien ha logrado contribuir a la mirada histórica del gremio de los profesores en múltiples publicaciones, siendo él sin duda, quien más aportes ha desarrollado al estudio y comprensión de la historia del profesorado chileno.

A pesar de las importantes contribuciones de ambos historiadores, a juicio de esta investigación, aún falta mucho por hacer y por escribir en este ámbito. Por ello, se pretende analizar las transformaciones vividas por el gremio docente frente a las decisiones políticas tomadas por la dictadura pinochetista en materia educacional, para finalmente reconocer si ellas lograron alterar la identidad profesional de los docentes.

Se reconstruirá y explicará, analizando desde una historia social de las profesiones, la manera en que el proceso de municipalización influyó en el trabajo de los maestros desde su posición como subordinados, reconociendo así las medidas adoptadas por el gobierno de la época y sus repercusiones directas hacia el magisterio, su organización e identidad.

A partir de lo anterior y para orientar la formulación de esta investigación, el eje de este trabajo estará centrado en responder la siguiente pregunta: ¿En qué medida el proceso de municipalización efectuada entre

⁶ Luis Osandón. *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, 2007. 23.p.

1981 y 1990 afectó a los docentes en su identidad? Esta interrogante busca instalar la problemática planteada desde otra perspectiva, alejada de la tradicional visión de las políticas educativas y más ligada al análisis histórico desde la mirada del profesorado. La intención de responder esta pregunta se basa en la hipótesis que plantea, al gremio docente como uno de los más afectados con las políticas neoliberales impulsadas durante la dictadura militar, ya que en efecto, “el peor deterioro relativo y absoluto de las remuneraciones reales del magisterio, ocurrió entre 1981 y 1990.

En ese período, mientras el IGSS de 79.3% a 76.8%, el IRM se derrumbó nuevamente desde 43% a 28%, alcanzando nuevamente su mínimo histórico de 1975”⁷ y que éstas no sólo involucraron los aspectos económicos de los profesores chilenos, sino que además sufrieron un deterioro en sus condiciones laborales en sentido integral, así como en su status como funcionarios públicos y que, finalmente, vieron transformada su identidad profesional.

Por ello, el objetivo de este estudio es comprender las consecuencias que el proceso de municipalización de la educación chilena trajo a la identidad laboral de los profesores del sector público en Santiago. De manera específica, se abordará el proceso de municipalización educacional de 1981, desde una reconstrucción de sus antecedentes políticos, considerando fuentes primarias como los Decretos Ley que construyeron la base legal del Chile dictatorial, además de comprender los vínculos entre el gremio docente y el Estado de Chile, considerando los diferentes modos de organización que los profesores han tenido a lo largo del siglo XX y la búsqueda por su representatividad.

⁷ Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA). Estudio de Remuneraciones del Magisterio. 2002. Véase en: <http://www.cendachile.cl/Home/publicaciones/autores/manuel-riesco/manuel-riesco-estudios/remuneraciones-del-magisterio-dic-2002>

Finalmente, se analizará las variantes presentes en la identidad laboral de los docentes y si ellas realmente fueron modificadas a causa del proceso de municipalización de la educación, lo que permitirá crear una mirada amplia desde la perspectiva de los profesores sobre cómo las medidas políticas influyeron en su cotidianidad.

El marco temporal en el cual se concentra este estudio está limitado por dos procesos ligados al eje estructural de la dictadura militar. Por ello, la investigación encuentra su origen en el año 1981, donde se llevó a cabo las políticas de descentralización estatal y el proceso de municipalización de la educación, concluyendo en el año 1990, donde se pone fin a los diecisiete años de dictadura militar pero no a sus efectos, ya que las políticas aplicadas continúan acompañándonos hasta nuestros días. Sin embargo, la investigación también contempla elementos recientes, puesto que la lucha magisterial en relación a sus demandas como, por ejemplo, la deuda histórica sigue en la palestra.

El contexto espacial se concentra específicamente en profesores que se desempeñaron dentro del sector público y que vivieron el proceso de traspaso de la administración de los establecimientos educacionales del Estado a los municipios en la ciudad de Santiago. Esta opción se hizo en estricta función del acceso a las fuentes que fueron utilizadas para la investigación.

La metodología utilizada en la elaboración de esta exploración responde principalmente a un método cualitativo, de carácter descriptivo-explicativo, que se desarrolla en base al análisis de fuentes, que en primera instancia fue a través de la revisión de material historiográfico que permitió nutrir de herramientas propias de la disciplina el desarrollo de este estudio, identificando a los profesores no sólo como un medio en el trabajo educativo sino dentro de un contexto político, económico en el que estuvieron insertos. Por ello, el aporte brindado desde la mirada antropológica dado por Larissa

Lomnitz y Ana Melnick, en su libro *Neoliberalismo y clase media: El caso de los profesores de Chile*, perfila de cierta manera la intención de esta investigación, logrando rescatar la visión sobre los docentes chilenos considerando como eje central las políticas del gobierno de Pinochet: “el estudio que hemos emprendido de un sector de la clase media, los profesores, nos muestra que –al menos este grupo social– sufrió una fuerte sacudida con el paso del sector público al privado, el deterioro de sus ingresos y condiciones de trabajo, y vio mermados los recursos sociales que le permitían mantenerse en la clase media. Esto afectó también su autovaloración simbólica en lo que se refiere al lugar que los profesores ocupan en la sociedad”⁸.

Si bien el estudio no pretende discutir la clasificación de los profesores en la categoría de clase media y su relación con el Estado, o investigar la formación profesional de los docentes chilenos, intenta evidenciar los efectos que las políticas en materia educacional llevadas a cabo por el régimen militar tuvieron en la identidad de los docentes.

Cabe señalar que las fuentes con las que se trabajó para el desarrollo de este estudio fueron variadas y responden a la diversidad de los ejes que se pretende abordar:

- Un elemento central es conocer las modificaciones legales que se hacen de la organización y estructura del sistema educacional durante el periodo propuesto y cómo lograron consolidarse en la realidad educacional del país.
- Se buscará reconocer sus efectos en el corto, mediano y largo plazo para el magisterio, buscando profundizar el análisis de las políticas públicas en materia educativa y laboral a través de la revisión de documentos oficiales (DL-DFL) y documentos elaborados por las

⁸ Larissa Lomnitz. Ana Melnick. *Neoliberalismo y Clase Media: El caso de los profesores de Chile*. Centro de investigaciones Diego Barros Arana. Santiago de Chile. 1998. 36.p.

mismas organizaciones gremiales, encabezadas principalmente por el Colegio de Profesores. Ello permitirá ampliar y contrastar la visión sobre las manifestaciones y organizaciones del profesorado de Santiago.

Adicionalmente, la revisión de estudios sociológicos vinculados con la historia de las profesiones, como los de Eguzki Urteaga y Gabriel Gyarmati, permitieron dar un sustento más amplio sobre el análisis del trabajo docente. A ello se agregaron los estudios realizados por Iván Núñez, quien lidera en el plano de las investigaciones sobre educación y docencia, a partir de éstos sobre las transformaciones educacionales bajo el régimen militar y sus vínculos con el profesorado chileno.

Desde la disciplina histórica, se consideraron los trabajos de Manuel Gárate, Gabriel Salazar, Leonora Reyes, Julio Pinto, Jorge Inzunza, Marcela Gajardo, Alfonso Bravo, Hernán Quezada que, entre otros aportes, permitieron extender las descripciones del periodo de estudio, nutriendo el contexto temporal desde visiones historiográficas.

Con el fin de tomar la experiencia de profesores que vivieron el proceso de municipalización, fue necesario el trabajo con la historia oral, recopilando, por medio de entrevistas, los testimonios de docentes de educación generalistas que fueron protagonistas de proceso y que ejercieron antes y después de 1981. La utilización de este tipo de fuentes fue necesaria debido a la distancia temporal objetiva que existe.

Considerando que una de las riquezas de este estudio radica en los aportes sobre las vivencias personales que permitieron reconocer situaciones comunes del magisterio a través de entrevistas. El trabajo con las fuentes orales se realizó a partir de las experiencias compartidas con la organización de profesores jubilados Club de Adulto Mayor Maestros por

Siempre Maestros que, con el correr del tiempo, se ha transformado en la más grande organización de profesores retirados del país y que al día de hoy lidera importantes luchas reivindicatorias para los profesores de Chile.

La selección de los entrevistados se basó en un universo de hombres y mujeres que se desempeñaron como profesores y que vivieron el traspaso del sector público al municipal dentro de la ciudad de Santiago, y que, actualmente, son parte de la organización.

El análisis de las fuentes orales se realizó en referencia al enfoque de la Historia de las Emociones, buscando vincular las experiencias personales de los profesores entrevistados y el contexto histórico trabajado, con el fin de describir cambios en su identidad como trabajadores y la construcción de su historia a partir de sus experiencias, posicionando a los profesores como agentes sociales en su rol individual y colectivo, dando un significado especial a su profesión y a sus experiencias.

Las fuentes escogidas se justifican bajo la idea de abarcar la mayor parte de los aspectos de la realidad de los docente, indagando desde una mirada más íntima, la visión institucional del gremio, además las políticas de Estado, oficialismo gremial desde el Colegio de Profesores y la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) y por supuesto, la visión de la disciplina desde el análisis de investigaciones historiográficas.

Al momento de responder sobre la motivación que evoca abordar este tema desde una mirada de la disciplina histórica, es factible observar el presente, y reconocer al profesor como un sujeto social que se identifica a sí mismo con elementos comunes que se arrastran del siglo pasado: “en el origen de las identidades del trabajo docente en Chile a comienzos de este siglo –XX– ya circulaban imágenes de ‘profesión’ y de ‘trabajo asalariado’ que se superponían a la realidad básica del simple subordinado oficio de

preceptor”⁹. El gremio docente ha vivido grandes y profundas transformaciones a lo largo de la vida republicana de nuestro país, cambios en políticas educativas, en su rol social, sus obligaciones y responsabilidades, pero también existen elementos de continuidad que logran hacer del gremio de los profesores un interesante objeto de estudio por la disciplina histórica.

El interés por historizar las transformaciones identitarias de los profesores tras el proceso de municipalización de la educación chilena, se sostiene en la convicción de que este estudio es una búsqueda por explicar el imaginario del profesor actual, ese profesional de la educación que encontró en las políticas del régimen militar un cambio radical en su labor. Dicho de otro modo, se sostiene que el estudio sobre las formas de identidad de los profesores, contribuye a fortalecer la capacidad de la labor historiográfica en un debate en el que siempre hay algo por develar al respecto.

La educación no es un tema ajeno a ningún grupo, y desde la Historia se puede abordar desde diferentes corrientes. Por ello, se espera que el estudio sobre los profesores tenga una utilidad para comprender nuestro Chile contemporáneo en aspectos mucho más amplios, incluso que el mismo tema educativo.

En cuanto al título de esta investigación el que se basa en la mezcla de dos conceptos ligados al trabajo docente como es la vocación y junto con ello, la remuneración económica, la frase “Mi vocación es mi sueldo”, permite evocar los más profundos consuelos de los maestros: “*gano poco, pero no importa, hago lo que me gusta*”. Vocación es una palabra con un sentido amplio, que supone muchas veces la realización de tareas con un alto nivel

⁹ Iván Núñez. *Reformas educacionales e identidad de los docentes: Chile, 1960 - 1973*. Serie histórica n°3. PIIE estudios. Santiago. 1990. 23.p.

de pasión, en donde la mayoría de las veces ese nivel sobrepasa las labores propias del trabajo llegando incluso a situaciones extremas. Culturalmente hablando, la vocación ha estado vinculada con aquellas labores que implican un cierto grado de sacrificio y a su vez, satisfacción por ayudar de una u otra manera a terceros, de ahí podemos considerar que el ejercicio de la pedagogía está indisolublemente ligado con la vocación, pero la vocación no es un sueldo.

Esta investigación consta de tres capítulos, dentro de los cuales se aborda de manera transversal la pregunta de investigación. A continuación se presenta un esquema que organiza de manera panorámica la estructura en la que se sustenta:

Capítulo I: 1981, el año en que la educación cambió de golpe.

Se presenta una descripción histórica que permite comprender el contexto previo al proceso de municipalización, abordando las modificaciones inmediatas en el ámbito laboral-educativo tras el golpe de estado a modo de inducción a la investigación. Temas abordados en este capítulo son: cambios en la Constitución Política del país y el proceso de descentralización de la educación; definición y explicación de los elementos de este proceso y las formas de transformación de todo lo conocido hasta ese entonces; rol de los municipios como nuevos administradores de los establecimientos educacionales y responsables de sus nuevos empleados; la consolidación de la influencia del sector privado en la educación; transformaciones profundas que la municipalización de la educación trae a los profesores, la creación de la carrera docente y sus componentes, el deterioro de las condiciones laborales, postergación de la realización personal y profesional.

Capítulo II: ¿Organización Gremial? Los profesores en la vía política en la década de los ochenta.

Este capítulo aborda la organización gremial de los profesores de Santiago y sus re-acciones frente a las modificaciones en materia política; las respuestas que el colectivo docente tuvo frente a estos cambios, comprendiendo el rol del Colegio de Profesores y de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH).

También abarca el tema de la deuda histórica de los profesores, desde una explicación política de su origen hasta sus efectos en nuestros días, así como las visiones del gobierno y de los profesores frente a este tema, sus implicancias, demandas y posibles soluciones.

Capítulo III: La vida del “profe”. Identidad y memoria: experiencias sobre la cotidianeidad del ejercicio de la profesión docente.

El último capítulo de esta investigación tiene por objetivo analizar y evaluar las transformaciones en la identidad de los profesores frente a los cambios ocurridos en materia política y que están estrechamente ligados con el trabajo docente, teniendo a la Historia de las emociones como sustento historiográfico. Se realiza una identificación del impacto que la municipalización de la educación trajo para los profesores del sector público.

Se tematiza sobre los efectos de corto, mediano y largo plazo acarreados por la creación de la carrera docente implementada por el Gobierno Militar y su proyección hasta nuestros días, lo que se elabora a través del trabajo de entrevistas con la

organización de profesores jubilados Maestros por Siempre Maestros.

Es necesario considerar que, por el mismo marco de tiempo y espacio que se ha decidido abarcar, la investigación no presentará un análisis por años, sino más bien un trabajo descriptivo analizado por temas y desde diferentes posturas que permiten construir una visión integral de las experiencias de los profesores durante el período seleccionado.

Dado que este trabajo se centrará en caracterizar las políticas en materia educacional y laboral que la dictadura militar chilena desarrolló y cómo éstas se vinculan con el trabajo docente, resulta fundamental dar cuenta de la definición que aquí se les atribuye.

El año 1981, es el inicio de la desvinculación estatal de la administración de la educación chilena, traspasando a manos de las municipalidades y todo lo referido a la dirección educativa, salvo el currículo educativo que quedó en manos del Ministerio de Educación: “a partir de 1980, la municipalización educacional fue una política introducida masiva y rápidamente por el gobierno militar, como un instrumento de "modernización" que se reflejaba en todos los sectores de la vida nacional pero muy claramente en el sector educacional”¹⁰. Desde este punto podemos ya entender cómo se abordará el concepto de municipalización, del cual no hay muchas versiones contrapuestas. Respecto al traspaso del Estado a los municipios de la administración de los establecimientos educacionales:

“Entre 1980 y marzo de 1982, el 84% de los establecimientos de educación básica y secundaria estatales se habían transferido a los municipios. El proceso se congela durante 1982 debido a la crisis económica, pero en 1986 en pocos meses se completa el traspaso del resto de los establecimientos educacionales a la

¹⁰ Carmen Latorre y otros. *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación P. I. I. E. Santiago de Chile, 1991. 12.p.

administración municipal (...) Existen algunos estudios sobre la teoría y práctica de la "descentralización" educativa impulsada durante el régimen militar que reflejan, que hay una confluencia del modelo neoliberal y la doctrina de la seguridad nacional, al descentralizar lo administrativo operativo y lo financiero, pero manteniéndose un manejo centralizado del poder en lo político"¹¹.

Esto se vincula inmediatamente con el trabajo docente. Alfonso Bravo, docente e investigador educacional y opositor al régimen de Pinochet, ya reconocía en 1981 que la apertura al libre mercado desmoralizaría la profesión docente. En un breve relato, inicia su presentación sobre municipalización y privatización de la educación considerando que: "el objetivo central es que tomemos conciencia de la profundidad de los cambios que están afectando a toda la educación chilena y en particular los efectos que está produciendo en nuestra profesión (...) nosotros ya estamos observando claramente las consecuencias de los fenómenos que tanto temíamos al principio"¹². Es interesante reconocer que desde la entrada en vigencia de la municipalización las discusiones sobre las aceleradas políticas del régimen devastarían a la profesión, logrando proyectar sus nefastas consecuencias para el gremio, descalificando a los docentes y su trabajo.

A pesar que las opiniones mencionadas anteriormente son analizadas desde diferentes perspectivas temporales, coinciden en que el año 1981 (y desde un par de años antes) es el inicio de las dificultades de representatividad y organización que desestabilizó la educación chilena empeorando las condiciones de los profesores. El historiador Manuel Gárate reconoce este proceso como hito al momento de analizar los cambios en el trabajo de los docentes:

"Las escuelas públicas comenzaron a ser privatizadas o bien separadas de la tutela estatal directa al ser entregadas a los

¹¹ ibíd. 20-21.p.

¹² Alfonso Bravo. Hernán Quezada. *Municipalización, privatización y ley N°18.018* Círculo de educación. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Octubre 1981.1.p.

municipios. Con ello se logró que la dependencia laboral del profesorado dejara de estar en manos del Estado y pasara directamente a manos de administradores municipales o definitivamente privados. De esta manera se fortaleció la disciplina del profesorado en tanto factor económico únicamente prestador de servicios, perdiendo gran parte de su fuerza organizacional fruto de sus acciones colectivas y gremiales”¹³.

En esta instancia, el historiador reconoce el vínculo directo entre municipalización y modificación del trabajo docente, posicionado en un nuevo rol de carácter esencialmente economicista, “prestador de servicio” del profesor, entendiéndolo como un elemento más, dentro del desarrollo del sistema escolar. También reconoce que el proceso generó una desarticulación del gremio y realiza un análisis sobre el objetivo oculto de este proceso:

“(…) teniendo en cuenta estas ideas como telón de fondo, el régimen militar inició – a partir de 1979 – el desmantelamiento programado del modelo anterior de Estado Docente y de educación pública para la formación de ciudadanos. Uno de los objetivos clave fue desarticular la identidad laboral de los profesores, para lo cual las escuelas públicas fueron dejadas en manos de las municipalidades terminando con el sistema de plantas de funcionarios dependientes del Estado central. De esta manera, se desmovilizó y despolitizó al gremio, pues sus miembros fueron atomizados y en la mayoría de los casos precarizados, limitando de paso sus futuras posibilidades de organización y coordinación”¹⁴.

Este objetivo oculto sería la búsqueda de desmantelar al profesorado de sus maneras de representatividad, precarizándolos no sólo en su organización, sino que también sus condiciones de trabajo y de vida.

¹³ Manuel Gárate. *La Revolución Capitalista de Chile (1973-2003)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, 2014. 278.p.

¹⁴ *Ibíd.* 280.p.

“Hasta mediados de la década de los setenta, el modo de organización y regulación del sistema escolar chileno corresponde a lo que en la literatura se denomina un régimen ‘burocrático profesional’, que se caracterizaba básicamente por un fuerte poder del Estado y centralización de las escuelas, una importante influencia del sindicato docente y una gran autonomía de los profesores en sus prácticas docentes (...) En el primer período, durante los ochenta, las políticas se orientaron a limitar la acción del Estado sobre el sistema escolar, acabando con la matriz centenaria del estado docente, generando las condiciones para que las unidades y los actores educacionales comandaran su acción con una lógica de mercado”¹⁵.

En el análisis anterior, Cristián Bellei explica que la aplicación de estas medidas se genera como respuesta a las críticas por la ineficiencia del modelo estatal, por lo que se busca generar mayores libertades individuales a todos los sectores, dentro de los cuales destacan los profesores, desmantelando la idea de organización gremial. Así, la educación se comprende como una mercancía que debe ser vendida a través de sus atributos comerciales, dejando de lado el rol del maestro y del extinto estado docente, que para esos años sólo era un nostálgico recuerdo.

Desde la mirada del gremio, la creación del Colegio de Profesores marca una intención del gobierno militar por mantener bajo control las acciones del magisterio desmantelando sus organizaciones gremiales. Al mismo tiempo que las destruye, le impide su participación en la elaboración de políticas educacionales a cualquier nivel, cuestiona la denominación de trabajador de la educación y plantea la calidad profesional del educador. El Colegio de Profesores se crea en 1974-1975 y más tarde se estructura la carrera docente (1978). Los dirigentes del Colegio de Profesores fueron designados por las autoridades hasta 1986, cuando el gremio reconquistó su

¹⁵ Op. cit. Cristián Bellei. *El gran experimento*.... 43-44.p.

derecho a elegir sus dirigentes¹⁶. Para Iván Núñez, “la política del régimen militar hacia el magisterio ha sido ambivalente (...) la fundamentación expuesta insistía en la «importancia que en el desarrollo social del país tiene el ejercicio de la docencia» y se justificaba el establecimiento del colegio de profesores como una organización destinada a promover la dignificación del profesor”¹⁷. En teoría, el Colegio de Profesores buscó una organización de los docentes, mediante la que les fuera posible canalizar todas sus necesidades bajo una misma voz que los agrupara en un discurso oficial, en pos del progreso y prestigio de la docencia. Sin embargo, esto dista mucho de la realidad:

“En el año 1974 la Dictadura funda una nueva organización para el magisterio, el Colegio de Profesores de Chile, imponiendo la colegiatura obligatoria y traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE (...)El año 1981 estas distintas organizaciones magisteriales de base se articularon a nivel nacional, constituyendo legalmente la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), la cual se transformó en el canal de expresión, resistencia y crítica a las políticas privatizadoras, e impulsó el retorno a la democracia en el país. Derivado de presiones internas al Colegio de Profesores y de la AGECH, se logran elecciones representativas en el Colegio en 1985. Recogiendo la experiencia histórica, en pro de la unidad y del fortalecimiento del magisterio, la AGECH resuelve, democráticamente, su disolución”¹⁸.

Para entender esta investigación, resulta relevante poder analizar el comportamiento de las representaciones masivas del gremio, sus demandas

¹⁶ Op. cit. Larissa Lomnitz. Ana, Melnick. *Neoliberalismo y Clase Media ...* 41.p.

¹⁷ Op. cit. Iván Núñez. *Cambios en la situación del magisterio*. 21.p.

¹⁸ Jenny Assaél. Jorge Inzunza. *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, Nº 33. Buenos Aires, 2008. 20.p.

y expectativas frente a su realidad de trabajadores y cómo se identifican a sí mismos.

Estos son los argumentos generales que explican la justificación teórica de esta investigación, sobre la situación de los profesores chilenos que vivieron el proceso de municipalización de la educación cuyos efectos repercuten hoy con fuerza. El aporte de este trabajo está en la variedad de fuentes que permiten dar una mirada global al tema a través de la integración de elementos complementarios, resultan indispensables para crear una historia sólida de un gremio que demanda por ser escuchado.

CAPÍTULO I: 1981 EL AÑO EN QUE LA EDUCACIÓN CAMBIÓ DE GOLPE.

1.1. Una mirada global de la educación chilena en el siglo XX.

¿Cuáles fueron los pilares fundamentales en las mejoras que se implementarían en la municipalización impulsada por el régimen militar, con el pretexto de modernizar un sistema mixto en la educación chilena? ¿Buscaba realmente mejorar la educación nacional en todos sus aspectos? O ¿fueron otros los intereses que primaron al momento de comenzar con su implementación y posterior consolidación?

La preocupación del Estado en asuntos de educación pública ha sido, a lo largo de nuestra historia republicana, una temática constante por la magnitud que implica. Aunque con disímiles intensidades las propuestas en materia educativa, por parte de los distintos gobiernos, eran y son el escenario ideal para plasmar su ideario político; de tal manera, se puso de manifiesto la responsabilidad que el Estado tiene o debiese tener como promotor en su entrega y cobertura educacional, velando por un sistema igualitario y transversal, y a su vez, como garante para comprender la educación como un derecho ciudadano.

El proyecto político de los llamados “Gobiernos Radicales” (1938-1952), particularmente en la presidencia de Pedro Aguirre Cerda, abordó esta idea reconociendo en su discurso la importancia de la intervención estatal en asuntos educativos. Sin embargo, lo concreto es que estas estrategias no lograron realizar cambios profundos a la estructura del sistema escolar como se tiende a pensar, “a excepción de la cobertura que

venía en aumento desde la década del 30. Las causas de esta falta de profundidad de las iniciativas en educación son la falta de consenso político y la fuerte oposición de la Iglesia, no logrando resolverse el conflicto entre el Estado docente y la libertad de enseñanza”¹⁹. A pesar de esta realidad, la idea sobre el valor de la educación pública era aceptada bajo el alero del Estado como una de sus funciones principales.

Las políticas educacionales de la segunda mitad del siglo XX, se caracterizaron por una fuerte politización de la sociedad y la cultura, tanto en Chile como en el mundo. En los sesenta, el ideario demócrata cristiano y la llamada “revolución en libertad” llevaron al triunfo de Eduardo Frei Montalva. Su gobierno, a través de una política que buscó el consenso social, realizó una serie de reformas que se propusieron romper con el modelo tradicional y el tema de la educación no quedó exento. A través de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena, creada bajo la presidencia de Jorge Alessandri, se comenzó a estructurar los cimientos de la reforma educacional de 1965, que promovía un mejoramiento al proyecto educativo, ampliar la cobertura a través de la JUNAEB, la elaboración de planes y programas, transformando así todos los niveles de enseñanza, legado que hasta el día de hoy está presente. Sin embargo, “el sistema educativo chileno conservaba intactos los problemas educativos y sociales que pretendía contribuir a resolver”²⁰.

Estos problemas estructurales estaban dados porque los modelos instaurados, no lograron solucionar las carencias propias de la realidad nacional tanto en el aspecto de infraestructura, perfeccionamiento docente y cobertura escolar. A pesar que desde el siglo XIX la intención del Estado fue ampliar la entrega de la educación formal con la creación de escuelas normales y colegios fiscales, sus esfuerzos fueron insuficientes y se

¹⁹ Op. cit. Jorge Inzunza. *La construcción del derecho a la educación...* 55.p.

²⁰ Pedro Castro. *La Educación en Chile de Frei a Pinochet*. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. 1977. 83.p.

transformaron en carencias permanentes, situaciones no resueltas que provocaron justamente un desajuste estructural.

Durante el gobierno de la Unidad Popular, las reformas buscaron desarrollar un modelo educacional democrático y planificado, proyecto que en la práctica no se concretó. En 1970 existió consenso sobre el fracaso de los modelos educacionales anteriores, los cuales fueron insuficientes para solucionar los macro-problemas que atravesaban a la educación chilena. El déficit presupuestario, el carácter clasista del sistema educativo chileno y los desajustes curriculares, además de la ausencia de organismos de participación de las comunidades escolares representados por apoderados, alumnos y maestros, denotó una sociedad fuertemente politizada, reflejando la crisis del modelo clásico de la educación chilena, que estaba a punto de sucumbir.

Visto desde el profesorado, al iniciar la década de los setenta el cuerpo docente había ocupado un lugar importante como actor social, comprendiéndose a sí mismo como un agente de cambio, no sólo dentro del aula sino también al fortalecer su lucha a través de la organización sindical, inicialmente con la Federación de Educadores de Chile (FEDECH) y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (S.U.T.E).

La reforma educacional de 1965 se caracterizó por una fuerte contradicción entre la teoría democratizadora y la práctica, ya que fue íntegramente pensada sin incorporar al magisterio. Esto evidentemente repercutió en la ejecución de la misma y, por sobre todas las cosas, perjudicó a los docentes desde un punto de vista tanto laboral como económico:

“en efecto la reforma educativa había impuesto a los maestros y profesores responsabilidades más grandes, exigiéndoles una mejor preparación, la modernización de sus conocimientos, etc. Las nuevas condiciones no fueron acompañadas por una elevación importante de las remuneraciones. El cuerpo docente había sido a menudo un sector económicamente postergado.

Desde hacía tiempo tenían los docentes una clara visión de la precariedad de su situación: sintiéndose miembros de una profesión liberal, al mismo título de un médico o un abogado, sufrían una discriminación considerable en términos económicos”²¹

Con el pasar de los años, los maestros del país mediante una organización consciente y participativa, consagran su rol histórico, esta fue la instancia en que el profesorado nacional señaló la necesidad de una reforma que transformara los paradigmas educativos en Chile. A través del Congreso Nacional de Educación, que convocó a diferentes actores como la C.U.T, S.U.T.E, Ministerio de Educación Pública, profesores, alumnos y apoderados, se instala el proyecto de ley de la Escuela Nacional Unificada (E.N.U), que tenía por objetivo generar cambios profundos en materia educativa y que en teoría pretendía impulsar la entrega de mayores oportunidades educacionales a estudiantes y docentes: “en el cumplimiento de estos propósitos, influirá el mejoramiento general de las condiciones de vida de los trabajadores y la consideración, en el nivel que corresponde, de las responsabilidades de los educadores”²².

La E.N.U se proyectó como un cambio en la administración de los establecimientos educacionales y pretendió reforzar los mecanismos de control estatal. Sin embargo, este plan nunca llegó a concretarse. En los setenta, Chile vivía una polarización en todos los ámbitos, provocando manifestaciones a favor y en contra del gobierno, lo que concluyó en septiembre de 1973 con el golpe de Estado que puso fin a la llamada “vía chilena al socialismo” y con ello se inició un proceso que desencadenó la reducción de la intervención estatal en materia educativa.

En esta breve descripción de la educación chilena durante parte del siglo pasado, es posible evidenciar que hubo un crecimiento del llamado

²¹ Ibíd. 115.p.

²² Luis Corvalán. *El gobierno de Salvador Allende*. Ediciones LOM. Santiago de Chile 2003. 292.p.

Estado Docente, debido a que cada gobierno, con diferentes matices, buscó desarrollar una política educacional más concordante con la realidad de esos años amparados en sus ideales políticos, los que evidenció una preocupación por la cobertura y los recursos que el Estado destinaría a la educación pública, sino además, logró desarrollar una aceptación por parte de la sociedad para entender la educación como un elemento democratizador. Finalmente, esto permitió hacer visibles otros actores en este ámbito, lo que repercutió en la fuerza que el movimiento de los funcionarios de la educación pública y en profesores y profesoras de Chile tuvieron.

El abrupto término del gobierno de la Unidad Popular con el golpe de Estado y los diecisiete años de dictadura militar, supuso cambios estructurales a nivel nacional en todos sus aspectos.

Para efectos de esta investigación, se abordarán principalmente las políticas de Estado en materia educacional y las repercusiones que estas medidas tuvieron en el profesorado chileno, generando un vínculo entre política y gremio docente.

1.2. La década de los setenta. Los primeros años del régimen cívico militar.

Con la llegada de los militares al poder, los años setenta trajeron consigo una serie de medidas represivas que buscaron erradicar toda herencia del gobierno anterior. Si bien inicialmente no se desarrolló una modificación a las políticas educacionales, el cierre de carreras y facultades universitarias, además del seguimiento, secuestro, tortura y asesinato de cientos de profesores y estudiantes opositores a lo largo de todo el país, evidentemente provocaron una transformación en la vida cotidiana en escuelas, liceos y universidades: “en educación una de las primeras consecuencias fue la persecución, tortura, asesinato y desaparición de

militantes, de estudiantes y profesores. Estas medidas represivas se sumaron al cierre de carreras cunas de la enseñanza marxista”²³.

Las ideas del nuevo gobierno trajeron consecuencias que lapidaron la suerte de Estado de Compromiso que se venía forjando durante las décadas anteriores. El proyecto político de la Junta Militar permite explicar la lógica de las innovaciones en el área educacional y sus patrones ideológicos:

“la primera característica notable de la gestión educativa de la JMG es, por tanto, la búsqueda de una eliminación sistemática de todo enseñante susceptible no solamente de poder combatir en un momento dado la dictadura (en su actividad de enseñante o fuera de la escuela) sino también de mostrar cualquier escepticismo, desdén o indiferencia frente a los nuevos contenidos que se ve obligado a difundir.”²⁴

Entre las primeras decisiones tomadas por la Junta, además de las ya mencionadas medidas represivas, se encuentran la clausura definitiva de las Escuelas Normales, el cierre de centros de estudios universitarios como el C.E.R.E.N (Centro de Estudios de la Realidad Nacional), C.E.A (Centro de Estudios Agrarios) de la Universidad Católica o C.E.S.O (Centro de Estudios Socio-económicos) de la Universidad Técnica del Estado. Junto con esto, los centros educativos (colegios, facultades y universidades) que continuaron funcionando fueron intervenidos para la protección de los intereses de la Junta “a sólo pocos días del golpe de Estado -se establece- un control militar directo y estricto sobre las actividades de los docentes. En cada sector escolar se nombró un «delegado militar» que visita periódicamente las escuelas bajo su responsabilidad, asumiendo funciones de fiscalización y castigo”²⁵. Junto con ello, el proceso de “depuración” provocó desvinculaciones arbitrarias y caducidad de contratos de los funcionarios de la educación que estuviesen ligados al gobierno de la Unidad Popular, tanto

²³ Op. cit. Jorge Inzunza. *La construcción del derecho a la educación...* 70.p.

²⁴ Op. cit. Pedro Castro. *La Educación en Chile...* 209.p.

²⁵ *Ibíd.* 209.p.

de directores como profesores en escuelas estatales además de colegios pertenecientes a congregaciones religiosas, como consecuencia de la intervención de los establecimientos:

“la característica más relevante del período inmediatamente posterior al golpe lo constituye esa imposición ideológica por vías coercitivas y el establecimiento de un sistema paralelo de control militar sobre los establecimientos educacionales (...) Al mes de agosto de 1974 se había establecido, a nivel del sistema regular de enseñanza, un doble sistema de dirección del proceso educativo. Por una parte regía el Ministerio de Educación, que a través de los directores de establecimientos educacionales se encargaba del control de los aspectos pedagógicos y técnico-administrativo y por otra, el Comando de Institutos Militares que, a través de sus delegados militares, se encargaba de la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y de aquellos relativos a la denominada seguridad nacional”²⁶

El control de la sociedad chilena abordó desde lo macro a lo micro, y los establecimientos educacionales no quedaron exentos de ellos. Las nuevas autoridades protectoras de los intereses de la Junta estaban obligadas a informar cualquier actividad sospechosa que atentara contra el gobierno y sus actividades, por lo que los espacios comunes para el diálogo entre los funcionarios fueron restringidos:

“La difusión de bromas o de historias raras relativas a la gestión de la Junta o de sus miembros; distorsión de los conceptos o de los valores patrióticos, distorsión de las ideas contenidas en los textos de estudio, dándoles interpretaciones parciales; no realización de horarios de clases o de los programas de las materias, propuesta o realización de reuniones en el recinto del establecimiento o fuera de él, sin la autorización correspondiente de la autoridad militar (...) no obediencia de las disposiciones

²⁶ Marcela Gajardo. *Educación Chilena y Régimen Militar: Itinerario de cambios*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO. Santiago de Chile. 1982. 4.p.

emanadas del Ministerio de Educación o de la autoridad militar en forma rápida o eficaz especialmente de aquellas relacionadas con la exaltación de los valores patrióticos; propagación de ideas destinadas a forzar al Director o Presidente de organismos tales como los Centros de Alumnos, los centros de Profesores o cualquier otra autoridad por el Ministerio a inducir el sistema de votaciones para elegir a sus integrantes en vista de objetivos partidistas ya extirpados"²⁷

Otro caso de intervención directa fue la disolución del S.U.T.E bajo una lógica de purificación de las organizaciones de trabajadores en pos del bienestar de la patria, eliminando las manifestaciones del marxismo en todas las áreas (de acuerdo al discurso del régimen) pues se contraponen a su lógica estamental. Para ello, posterior al cierre del S.U.T.E se crea el Colegio de Profesores de Chile, con adscripción obligatoria, y sin participación del gremio docente, imponiendo representantes designados, tónica que existe hasta hoy en muchas figuras impulsadas por el gobierno de Pinochet: “en el año 1974 la Dictadura funda una nueva organización para el magisterio, el Colegio de Profesores de Chile.

Imponiendo la colegiatura obligatoria y traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al S.U.T.E"²⁸. Sumado a esto, la reducción de los salarios de los maestros por los efectos inflacionarios y la reducción en el gasto público, repercutieron considerablemente en la vida de los profesores de Chile:

“A partir de 1974 y hasta 1990 las remuneraciones reales del magisterio sufrieron un significativo y continuo deterioro, situación que no se habría reflejado en igual magnitud para el promedio de las remuneraciones de la economía. Esta situación habría ubicado las remuneraciones del profesorado en 1990 a niveles no sólo inferiores de los exhibidos durante los primeros años de los

²⁷ *Ibíd.* 4-5.p.

²⁸ *Op. cit.* Jenny Assaél. Jorge Inzunza. *La actuación del Colegio de Profesores* 20.p.

setenta y ochenta, sino que un 38% por debajo de los observados durante 1960”²⁹

Es importante reconocer que esta serie de medidas implementadas por el gobierno, perjudicaron la realidad inmediata y futura del magisterio. Así, las políticas aplicadas durante la dictadura militar desarrollaron profundas transformaciones en todas las dimensiones –políticas, sociales, económicas y culturales– para los ciudadanos, y los actores de la educación: “se puede hablar de un control ideológico por parte del gobierno militar, el cual pensaba que la educación atravesaba por una profunda crisis fundada en la pérdida de su rol formador, lo que dañaba la formación general y moral de los jóvenes”³⁰. Este control ideológico buscó fundamentarse en parámetros que, amparados en la ley, establecieran nuevas políticas educacionales en Chile, lo que desembocó finalmente en la descentralización administrativa de la educación.

Para la Junta Militar el proyecto educativo que busca establecer “constituye uno de los instrumentos fundamentales de esta resurrección moral. De ahí la decisión del gobierno actual de reemplazar enérgicamente la concientización marxista de la juventud por una formación nacionalista de hombres y mujeres libres”³¹. Una de las principales estrategias que permitió al régimen hacer “renacer la moral pérdida” fue a través de un cambio de paradigma educativo, utilizando por un lado la represión y el terror como principales herramientas. Por otra parte, en el ámbito académico, se implementó el desarrollo de nuevos programas de estudio y textos escolares.

“La ideologización de los programas vigentes de Historia y Geografía y Ciencias Sociales es menos abierta que la de los programas de 1974 en la Enseñanza Media, donde, por ejemplo,

²⁹ Patricio Rojas. “Las remuneraciones de los profesores en Chile” Véase en: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1584_733/rev71_rojas.pdf. (Consultado: 18 mayo 2016)

³⁰ Azún Candina. (Ed). *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile Contemporáneo*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Santiago. 2013. 38.p.

³¹ El Mercurio. 29/10/1974.

se habla de clases sociales y se incluyen contenidos sobre la democracia y las economías planificadas (...) Al distinguir grados de ideologización damos por subentendido que es posible discriminar grados de particularismo en un 'arbitrario cultural' dado. El general Pinochet corrigió personalmente el programa de Historia y Geografía para octavo año producido por sus educadores excluyendo referencias a clases y partidos, redefiniendo interpretaciones sobre la revolución rusa, el marxismo y la Constitución de 1925"³²

Para los intereses del gobierno se hizo necesario establecer programas que desarrollaran un cambio ideológico en la enseñanza radicalizando sus contenidos, transformando la idea de pensar el país desde la edad escolar. Por ello, el enfoque fue dirigido al desarrollo de un modelo educativo con un fuerte carácter nacionalista, alejando a la ciudadanía de la participación política y de las ideas de izquierda.

En el decreto 4.002 de 1980, que entró en vigencia al año siguiente, es posible evidenciar cambios dentro de las nuevas normativas en materia educativa. Como fase inicial, el decreto señala en su artículo II, lo siguiente: "La Educación General Básica tendrá entre otros, los siguientes objetivos específicos que los alumnos deberán alcanzar: (...) Conocer sistemática y cronológicamente, con la profundidad que corresponde a este nivel, la Historia y Geografía de Chile"³³.

En una primera instancia se hace evidente reconocer que la Junta, a través de las medidas implementadas, logró modificar las maneras tradicionales de relacionarse entre los miembros de la comunidad escolar. El temor y la desconfianza se apoderaron de los espacios comunes y se cierra abruptamente un ciclo de politización y organización tanto estudiantil como

³² Cristian Cox. *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE. Santiago de Chile, 1986. 54.p.

³³ Decreto N° 4.002, de 20 de mayo de 1980 Ministerio de Educación pública (Publicado en el Diario Oficial N° 30.681, de 5 de junio de 1980.

gremial. Sin embargo, en esta primera fase el profesorado chileno aún no evidencia el proceso de transformación estructural más grande que se haya desarrollado en nuestro país.

A fines de la década del setenta e inicios de los años ochenta, el distanciamiento del Estado en las áreas básicas de la sociedad establecerá los nuevos patrones de funcionamiento en Chile. La descentralización del aparataje estatal conducirá a un nuevo modelo administrativo de la educación: la municipalización de la enseñanza, que desarrolló una revolución política, económica, social y cultural a nivel global, encontrando en este modelo la génesis de las transformaciones en la identidad del profesorado chileno.

1.3. Del Estado al municipio: Aspectos políticos del traspaso de la administración de la educación.

Durante la administración política de Pinochet, el sistema educacional chileno vivió cambios profundos tanto en su forma como en su fondo. La entidad que manejaba y ejercía el poder central en esta materia fue el Ministerio de Educación Pública, una de las primeras instituciones en modificar sus funciones, disminuyendo su rol como agente activo en esta materia, ya que el Ministerio de Educación Pública (tal como se articuló en el decreto N° 7500, sobre la Reforma Educacional de 1928), estableció una relación directa, permanente y dependiente del Estado con el Ministerio. Pero esa dependencia sufrió modificaciones radicales desde el establecimiento de la dictadura militar hasta nuestros días.

“Ese control posteriormente se tradujo en importantes transformaciones de orden administrativo cuando el resultado del estudio de una comisión delegada por el gobierno determinó la existencia de un sistema demasiado centralizado, una organización estructural débil, una articulación deficiente y una carencia de personal calificado en la administración educacional.

En efecto, la educación estaba sumida en una profunda crisis administrativa y, por tanto era necesaria la pronta intervención del gobierno”³⁴

Considerando lo anterior, la debilidad del Ministerio y su excesivo centralismo eran una de las causas del deplorable estado de la educación chilena, por lo que urgía una respuesta del gobierno que pudiese dar soluciones rápidas y efectivas. Por ello se implementaron una serie de medidas que deben ser analizadas desde diferentes puntos de vista.

El objetivo de la Junta se fundó en la modernización del país, factor que lo posicionó en la vanguardia regional, mostrando hacia el exterior el milagro chileno desde diferentes aristas. En este sentido, se planteó una estrecha relación entre la regionalización de 1974 y la administración política del país: “la modernización del Estado de Chile por sus peculiares condiciones geográficas requiere un sistema que permita un desarrollo descentralizado, administrativa y regionalmente para que se materialice en la forma más perfecta posible la coordinación y la participación de las regiones en función de la integración, la seguridad, el desarrollo socio-económico y la administración nacional”³⁵. La nueva forma de organización del país a través del proceso de regionalización propició la descentralización administrativa, y lentamente provocó un distanciamiento del Estado en materias públicas, elementos claves para dar un giro a las nuevas tendencias del mundo:

“La concentración del poder en una autoridad central fue probablemente necesaria durante los años de formación y consolidación de nuestras repúblicas hasta alcanzar lo que se ha llamado «Estado en forma» (...) este centralismo que se da con mayor o menor grado de intensidad según las épocas, circunstancias y latitudes”³⁶. Este control y burocracia estatal supone entonces la justificación del subdesarrollo. En este sentido

³⁴ Op. cit. Azún Candina. *La frágil clase media...* 39.p.

³⁵ Augusto Pinochet. “Manifiesto con motivo de la iniciación del proceso de regionalización”. *Revista de Derecho Público* n°16. 1974.

³⁶ Directorio de Corporaciones Edilicias. Ediciones Municipales. Chile, 1984. 129-130.p.

es posible comprender que la educación en Chile y en el resto de la región se ve dificultada también por este proceso de control y burocracia estatal pues, de acuerdo a la visión gobiernista, “prevalecen, sin embargo, en casi todos los países, los sistemas nacionales de educación concebidos y estructurados por la autoridad central, carentes de flexibilidad, con currículos rígidos y que ignoran las diferencias de todo orden, a veces profundas, existentes entre las diversas regiones y localidades que se dan al interior de los países”³⁷

Con el propósito de mejorar las condiciones de la entrega y administración escolar en Chile, se desarrollaron profundos cambios estructurales que fueron la columna vertebral de una de las herencias que la dictadura dejó en la cultura local: la municipalización de la educación.

Los años ochenta trajo consigo un cúmulo de estrategias que la dictadura chilena (reconociendo en ella la Junta Militar y sus asesores civiles) incubó durante la década de los setenta, por ejemplo el llamado Ladrillo, libro que estableció las bases de las políticas económicas de la dictadura. La década se inicia con la legitimación de su gobierno, a través de la Constitución Política de la República de 1980, la cual abrió los caminos a las nuevas disposiciones legales que regirían al país hasta el día de hoy. Si hacemos una comparación, se puede encontrar una diferencia diametral entre la Constitución de 1925 y la de 1980: en materia educacional, la Carta Constitucional de 1925 (vigente hasta el golpe de Estado de 1973) establecía en su artículo 10, inciso 7 que “la Constitución asegura a todos los habitantes de la República: La libertad de enseñanza. La educación pública es una atención preferente del Estado”³⁸ Tal como se mencionó al inicio del capítulo, la educación fue un tema estructural para el Estado durante el siglo XX. Sin embargo, este rol preferente da un giro abriendo paso a una marginal participación éste, otorgándole un rol subsidiario en todos los

³⁷ Ibíd.130.p.

³⁸ Constitución Política de la República de Chile 1925.

ámbitos, lo que finalmente permitió que la educación fuera percibida por los actores de la sociedad como un bien de consumo amparado bajo la lógica de la autorregulación del mercado y el principio de la subsidiariedad, el cual se define como un elemento constitutivo de la autonomía de cada cuerpo o grupo asociativo, “para realizar sus fines propios y específicos y así contribuir al bien de sus miembros y de todos aquellos con quien se relaciona; en tal virtud no significa sino que cada grupo o entidad dentro de la sociedad debe respetar ese campo de acción propio de cada una de esas agrupaciones, no interfiriendo en su actividad, ni perturbando su accionar”³⁹. La Constitución de 1980, logra consolidar estas lógicas neoliberales en relación al tema educacional, dentro de su capítulo III titulado: De los derechos y deberes constitucionales, artículo 19, inciso 10 y 11, que establece lo siguiente:

“10º: El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho (...)

11º: La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia política alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”⁴⁰

Podemos observar mediante las bases legales precedentes del país durante el siglo XX, que desde 1980 el rol del Estado se limita, otorgando a

³⁹ Eduardo Soto. *Derecho Administrativo. Temas Fundamentales*. Editorial LegalPublishing. Chile, 2010. 72.p.

⁴⁰ Constitución Política de la República de Chile 1980. En virtud de lo dispuesto por el artículo final del Decreto Ley nº3464, estas normas entraron en vigencia el 11 de marzo de 1981.

las familias la facultad de decidir, según sus intereses y en plena libertad, el tipo de educación que desean para el desarrollo de sus hijos e hijas. Por lo tanto el Estado asume el rol de resguardar y asegurar dicha libertad de las familias, legalizando de este modo su intención de desvincularse del proceso educativo. Al otorgar una atención preferente a la educación, ejerce un papel secundario en esta labor. Se busca así terminar con la burocracia, optimizar al máximo los recursos y mejorar el alicaído sistema.

Debemos enunciar que este retroceso en el rol del Estado no fue inmediato, sino que se llevó a cabo por etapas, las que permitieron a su vez ir incorporando nuevos elementos que concluyeron en la llamada municipalización de la enseñanza. Según la investigación de PIIE de la Academia de Humanismo Cristiano, en este proceso de descentralización se evidencian tres momentos claves:⁴¹

a) **Etapa de diagnóstico:** Plan operativo nacional y regional (1973-1975):

Tras el golpe militar, y con la intención de resguardar el orden interno y externo del país a través de la represión al pueblo, la Junta de Gobierno desarrolla estrategias para realizar una evaluación diagnóstica sobre la realidad de la educación nacional. Los primeros años de la dictadura militar se basaron en la desarticulación de cualquier influencia disidente al régimen, desarrollando una suerte de “depuración” en la educación chilena, reduciendo casi con totalidad la oposición al nuevo gobierno, suprimiendo cualquier forma de organización y participación del gremio docente y otras organizaciones escolares como Centros de Alumnos y Padres. La Junta buscó desarrollar instancias de “participación” para docentes y escolares con el fin de “elaborar un discurso racional en materia escolar, que constituya una alternativa con respecto a las líneas en vigor en los períodos precedentes y

⁴¹ Loreto Egaña. Abraham Magendzo. *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*. Academia de Humanismo Cristiano. Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación PIIE. Santiago de Chile, 1983. 37.p.

que pueda servir de plataforma de acción a aquellos que estén dispuestos a trabajar para el régimen”⁴².

En esta diagnosis se implementaron una serie de comisiones técnicas con la finalidad de poder reconocer aquellas limitantes del sistema educativo chileno. En 1974 se realizó la llamada consulta al cuerpo docente, la que sin embargo “tuvo un carácter muy limitado, por causa tanto de las evidentes restricciones en la elección de temas a tratar como del verdadero carácter de las respuestas del cuerpo docente. Lo que es más, bajo el riesgo de experimentar la peor de las represiones, no fue posible ningún análisis colectivo de los problemas educativos del país”⁴³. Los resultados oficiales de este diagnóstico establecieron gravísimas falencias del sistema escolar nacional, centralización excesiva, deficiencias estructurales, falta de perfeccionamiento en los docentes y personal administrativo, entre otras.

Para dar solución a estos problemas, se crean por decreto ministerial (DL N° 575, 1974) las Secretarías Regionales Ministeriales, cuyo objetivo es “dar y delegar atribuciones a los Secretarios Ministeriales, en aspectos de administración de recursos humanos, materiales y financieros”⁴⁴. Estas innovaciones están estrechamente vinculadas con el nuevo proceso de regionalización nacional. Sin embargo, es preciso reconocer que en esta primera etapa no se considera la idea de que el municipio fuese el encargado de la administración de la educación, tratando de mantener la estructura educacional clásica.

Uno de los efectos de la consulta diagnóstica fue que finalmente “la Superintendencia de Educación Pública en el año 1975, elabora un «Plan Operativo Nacional». El plan propone desde sus inicios, la idea de no es

⁴² Op. cit. Pedro Castro. “*La Educación en Chile de Frei a Pinochet*”. 211.p.

⁴³ *Ibíd.* 212.p.

⁴⁴ La regionalización en el Proceso de desarrollo global de Chile, en la Regionalización educativa de América Latina (II) Revista La Educación. Revista internacional de Desarrollo Educativo n°88. Washington, Organización de Estados Americanos OEA, 1982. 10.p.

realizar una reforma, sino una renovación continua”⁴⁵, enfatizando en la descentralización⁴⁶ del modelo, pero la realidad es que inicialmente no hay una intención clara de modificar el funcionamiento tradicional de la administración educativa. Si bien es cierto la descentralización era un proceso que iba tomando fuerza, aún no se reconoce la idea de la municipalización⁴⁷ de la educación como un modelo aplicable: “en 1975, no se contempla a la municipalidad como instancia implicada en el proceso de descentralización de la educación; la estructura es jerárquica desde el nivel central al nivel local. Pareciera que hay mayor preocupación por no romper este esquema”⁴⁸. A pesar de esto, las nuevas tendencias económicas a nivel mundial y la influencia de los colaboradores civiles de la dictadura, transformarían las intenciones iniciales.

⁴⁵ Op. cit. Loreto Egaña. Abraham Magendzo. *El marco teórico-político del proceso...* 40.p.

⁴⁶ La descentralización tiende a establecer una nueva estructura que considera como responsable último de la actividad pedagógica a la unidad educativa. Las unidades serían integradas en reagrupamientos educativos a nivel local. Por encima del nivel local habrá un nivel regional y el nivel nacional. Descentralizar significa en esta perspectiva, diferenciar entre las funciones normativas y administrativas. La función de administrar consiste en ejecutar, en forma eficaz y eficiente, las políticas, normas e instrucciones que permitan alcanzar el logro de los objetivos de la respectiva institución o servicio público. La labor propiamente administrativa debe quedar radicada en los servicios, los que no deberían tener funciones de gobierno, como a su vez se postula que los ministerios reduzcan al máximo el margen de acciones operativas o de acción directa. En Loreto Egaña. Abraham Magendzo. *El proceso de descentralización educativa bajo el régimen militar: Descripción y análisis crítico*. Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación PIIE. N° 41. Santiago de Chile, 1985. 8.p.

⁴⁷ El proceso de municipalización, ubica al Municipio como el organismo de base de la administración del Estado. La ley orgánica de Municipios y Administración Comunal (DL 1289 del Ministerio del Interior. 14 de enero 1976) recalca que la organización y funciones del nivel municipal están condicionadas y definitivamente insertas en una estructura organizativa funcional mayor. En este mismo decreto ley en su título 1 artículo 1) se define a las municipalidades como instituciones de Derecho Público, funcional y territorialmente descentralizada, cuyo objeto es administrar la comuna, satisfacer las necesidades locales y promover el desarrollo local. Este proceso constituye un paso decisivo en el proceso de descentralización educativa, en el que convergen las ideas del modelo neoliberal y la ideología de seguridad nacional. En: Loreto, Egaña. Abraham, Magendzo. “*El proceso de descentralización educativa bajo el régimen militar: Descripción y análisis crítico*”. Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación PIIE. N° 41. Santiago de Chile, 1985. 21p. Loreto, Egaña. Abraham, Magendzo. “*El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*” Academia de Humanismo Cristiano. Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación PIIE. Santiago de Chile, 1983. 54.p.

⁴⁸ Op. cit. Loreto, Egaña. Abraham, Magendzo. “*El marco teórico-político del proceso...*” 42.p.

b) **Etapas de transición:** Cambios y reestructuración administrativa; tendencias privatizadoras (1976-1978):

A fines de la década del setenta, se comenzó a gestar el proceso de transformación estructural del país. El Ministerio de Educación Pública, entidad encargada del funcionamiento de la educación chilena continúa con este rol. La tradición nacional del Estado en materia educativa y su injerencia no era una situación tan fácil de eliminar, aunque “si bien no se ha llegado todavía a la propuesta neoliberal de privatización de todo el sector de educación y su regulación a través del mercado, existe esta tendencia expresada en las referencias al principio de subsidiariedad”⁴⁹. En este contexto, según las investigaciones del PIIE de 1983, se barajan dos tendencias que resultan ser claves para entender los lineamientos para las futuras modificaciones estructurales con respecto a la descentralización de la educación: 1.- Como elemento clave para iniciar el proceso de privatización. 2.- Desconcentrar las funciones administrativas pero conservando al Estado en el manejo educacional.

Evidencia de esto fueron las dos direcciones que toma la Junta para consolidar su modelo: a través del traspaso de liceos técnico profesionales a asociaciones de empleadores (SOFOFA, Sociedad Nacional de Agricultura, Cámara Chilena de la Construcción, entre otras) lo que hizo que el currículo educativo quedase sujeto a principios económicos, y por otro lado, el proceso de municipalización, el cual modificó la relación del sistema escolar con la administración del Estado.

Ya en 1976, uno de los objetivos planteados por el Ministerio de Educación Pública fue el traspaso de las funciones desde un nivel central a las recientemente creadas Secretarías Ministeriales Regionales, pero no hay en este proceso una intención marcada de privatizar la educación. Sin embargo, el principio de subsidiariedad (que sí estaba incorporado a las políticas de Estado) establece un impulso por parte del Estado en cuanto a

⁴⁹ Ibíd. 45.p.

que las organizaciones privadas intervengan en la gestión educativa “proponiendo que el Estado pueda ser aval para la obtención de créditos en la mantención o la expansión de las instalaciones y equipamientos”⁵⁰.

Los primeros traspasos realizados fueron de los establecimientos técnico-profesionales. En esta lógica, se postula que la enseñanza técnico-profesional estará mejor dirigida por organizaciones intermedias, dentro de las cuales las más apropiadas “son las asociaciones de productores o empresas de cada sector de la economía”⁵¹. En el año 1977 se promulga el DL N°1993, que estableció las normas para adquirir, administrar y disponer bienes del Estado autorizando al Presidente de la República a vender directamente los bienes fiscales a personas naturales y/o jurídicas. Con los traspasos de las escuelas técnicas e industriales a corporaciones empresariales privadas se da inicio al proceso.

El primer caso de transferencia fue la Escuela Rural de San Fernando a la Sociedad Nacional de Agricultura. Posteriormente, en 1978 la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) tendrá bajo su administración tres escuelas rurales y tres escuelas industriales, entre otras. La finalidad de esto fue lograr una conexión mayor con el sector productivo del país. El Estado mantendría un rol fiscalizador, conservando el control sobre los aspectos académicos. La intención de realizar un cambio administrativo emana desde el Ministerio de Hacienda, ya que pone de manifiesto la dificultad para distribuir las subvenciones y su adecuado uso. Es así, que la cartera de Hacienda diseñaba una propuesta para canalizar los fondos a través de las Municipalidades. Esta estrategia supone una nueva opción, diferente al proceso de privatización y complementaria al rol subsidiario que el Estado estaba desarrollando: “en el Plan Nacional Indicativo de Desarrollo para el sexenio 1978-1983 se establece como política clara la necesidad que el Estado inicie el traspaso de los establecimientos que imparten educación

⁵⁰ Ibíd. 45.p.

⁵¹ ODEPLAN. “Estrategia Nacional de Desarrollo Económico y Social, Políticas a largo plazo”, 1977. 36.p.

técnico-profesional”⁵², dando paso a una nueva etapa en esta secuencia privatizadora neoliberal.

c) **Etapa de definición:** Directivas presidenciales; propuesta de descentralización integral. Municipalización (1979-1983).

Durante este período es posible observar los cambios más significativos para la administración educacional del país. Las políticas neoliberales logran posicionarse en una lógica aceptada por la ciudadanía, y el régimen militar comienza a evidenciar los primeros triunfos de esta propuesta modernizadora que posicionaría a Chile en la vanguardia. Para ello, comienzan a desarrollarse y de manera muy rápida profundos cambios estructurales. En este caso, se da inicio al proceso de municipalización de los servicios básicos como educación y salud, considerando en ello la activa participación del mercado como regulador de la actividad social.

“la municipalización de los servicios básicos y la expansión creciente y paralela de las atribuciones a un mero control físico y contable de la gestión municipal, en lugar de realizar los profundos cambios estructurales para modificar cuantitativamente el actual nivel de la población. En esta época de cambios sociales profundos debemos tomar conciencia que la realidad sobrepasa los enfoques ortodoxos de tipo unisectorial. En estas transformaciones se requiere trabajar en forma integrada y simultánea el conjunto de factores que definen el nivel de vida. Por ejemplo, resulta más eficiente desde el punto de vista social y económico, implementar programas de desarrollo social integrados por educación, salud, vivienda, trabajo e ingreso, dirigidos a la solución de problemas estructurales, que enfocar problemas parciales”⁵³

⁵² Op. cit. Loreto Egaña. Abraham Magendzo. *El marco teórico-político del proceso...* 45.p.

⁵³ Las Nuevas Políticas del Gobierno de Desarrollo Comunal y el Rol de los Alcaldes. Santiago. 1981. Pág. 11. En Vera, José. Vera, Hernán. La municipalización de la enseñanza. Un intento de validación de la familia y la comunidad. Centro de estudios y asistencia técnica. Editorial Andrés Bello. Chile. 1982.

Estos argumentos fundaron las nuevas orientaciones que la Junta aplicó desde una concepción académico-valórica, al nuevo rol de los municipios, considerando las indicaciones de la Doctrina de Seguridad Nacional y los valores del libre mercado que llevaron a comprender la educación como un bien de consumo: “la idea de introducir el mercado como mecanismo regulador de la oferta y la demanda de la educación escolar encuentra sus fundamentos en la crítica al sistema estatal de provisión de un servicio público. Para sus promotores, las escuelas públicas no pueden desarrollar las características de las escuelas efectivas porque se encuentran ahogadas por la burocracia estatal”⁵⁴.

Estas tres etapas lograron consolidar el proceso de descentralización, fusionando las prácticas neoliberales y la intención de modernizar el aparataje estatal, modificando la administración del país. Los años ochenta llegan con poderosas transformaciones en áreas tan sensibles para la población como la salud, previsión social y educación. El ingreso y consolidación del modelo neoliberal aceleró el proceso de descentralización del Estado y transformó a los municipios en los nuevos administradores de la educación.

Estas modificaciones tienen como año de inicio 1981, particularmente en educación la labor que le correspondía directamente al Ministerio de Educación es asumida por los municipios:

“Lo fundamental de la medida era el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde el Ministerio a la comuna en la cual estaban ubicados (...) La municipalización implicaba un mayor grado de descentralización administrativa. El propio Ministerio de Educación afirmaba que con el traspaso de los servicios públicos a las municipalidades «se facilitaba que la

⁵⁴ Op. cit. Cristián Bellei. *El Gran Experimento: Mercado y privatización ...* 24.p.

administración de dichos organizamos responda más fielmente a las características y diversidades de cada comuna»⁵⁵

La Junta de Gobierno y sus asesores realizaron una serie de variaciones a la estructura del modelo chileno. Estos cambios se justificaron bajo la idea de realizar una entrega educativa con carácter más real según el entorno donde se encontraba el establecimiento, proporcionando un subsidio por niño que asiste, lo cual, fortalecería las finanzas del municipio y los recursos de la escuela (profesores, funcionarios, equipos, material didáctico, construcciones).

Por otra parte, la nueva forma de distribuir estas asignaciones significaría un estímulo permanente para que el personal educacional desarrolle e intensifique su metodología, para incorporar a la escuela y a toda la población en edad escolar y retenerla hasta completar su educación, generando competencia entre las escuelas municipales v/s las privadas, e incentivando la constante mejora de la educación pública. La lógica manifiesta que mientras mejor sea la enseñanza impartida por el establecimiento educacional, habrá más apoderados interesados en matricular a sus hijos en dicho lugar, amparados siempre en la libertad de elección de los apoderados. Por tanto, el incremento de matrículas consideraba mayores recursos económicos para el colegio, beneficiando así, a todos los actores de la comunidad escolar. Por otra parte, permite el acercamiento de los habitantes con su municipio, puesto que sus hijos crecerán en un ambiente más acorde a su realidad local.

“El nuevo sistema de administración de la enseñanza es de una importancia sin precedentes: provee los recursos necesarios para dar validez a la práctica al principio básico de la democracia que todos los niños del país tengan igual oportunidad de acceso a la educación; crea estímulos eficaces para mejorar la calidad de la enseñanza y facilita un mayor acercamiento entre la escuela la

⁵⁵ Cristián Gazmuri. *Historia de Chile 1891-1994. Política, economía, sociedad, cultura, vida privada, episodios*. RIL editores. Santiago de Chile. 2012. 420.p.

familia y la comunidad. Esto último cumple con un doble fin: por un lado, permite canalizar todo el aporte que la educación puede hacer a la lucha contra la extrema pobreza; y por otro lado, estimula y vigoriza la participación comunitaria indispensable para el gran esfuerzo nacional”⁵⁶

Como se ha señalado, la década de los ochenta es un momento crucial para la educación pública y sus profesores, ya que rompe con los paradigmas anteriores. María Teresa Infante –Superintendente de Educación de la época y economista de la Universidad de Chicago– planteó que:

“El objetivo general de los cambios administrativos implicados por la Municipalización fue mejorar la calidad de la educación, mediante la mayor eficiencia del sistema en la asignación y uso de los recursos y por una mayor cercanía de la escuela-comunidad local. El diagnóstico que llevó a la Municipalización fue un centralismo excesivo del sistema, que hacía ineficiente la gestión y obligaba al Ministro a centrar su atención en lo administrativo, en desmedro de lo técnico-pedagógico”⁵⁷.

Sin embargo, esta transformación tiene su génesis en los inicios de la dictadura. Podemos señalar que este proceso –articulado en los años setenta y materializado en los años ochenta– se desarrolló por partes. Toma fuerza legal en 1980, con la promulgación del DL N° 3166 de municipalización de la Educación, el que otorga la administración de los establecimientos educacionales de carácter fiscal a los municipios (continuando con el proceso iniciado en 1977 con la transferencia de los establecimientos técnico-profesionales a corporaciones empresariales), posteriormente interrumpido por la crisis económica que afectó al país. De tal modo, “el proceso de traspaso de los establecimientos del Ministerio a las

⁵⁶ Op. cit. Directorio de Corporaciones... 132.p.

⁵⁷ Cristián Cox (Ed). *Hacia una elaboración de consensos en política educacional actas de una discusión*. CIDE. Santiago de Chile. 1985. 105.p.

Municipalidades se detuvo por falta de fondos en abril de 1982, cuando restaban por traspasar sólo el 14% de las comunas del país”⁵⁸. El traspaso finaliza en 1986, concretando así la descentralización de la administración educacional.

Este proceso de los establecimientos educacionales desde el Ministerio de Educación Pública a los municipios se desarrolló en diferentes fases, lo que permitió que se fortaleciera la vehemencia del modelo económico neoliberal y sus políticas, ya que este traspaso se argumenta principalmente por causas económicas:

“Desde el Ministerio de Hacienda y, en especial desde el sector de Educación de la dirección de presupuestos, se manifiesta la dificultad para distribuir las subvenciones y regular su adecuada utilización. Es así como paralelamente a la redacción de las Directivas Presidenciales en el Ministerio de Educación, desde el Ministerio de Hacienda se diseñaba una propuesta para canalizar los fondos de la subvención a través de los municipios. De aquí surgió por primera vez durante el régimen miliar una propuesta concreta de municipalizar la educación, como una opción diferente a la privatización de los establecimientos y complementaria a la idea de desconcentración administrativa del Ministerio de Educación”⁵⁹.

Para establecer un sustento legal, se promulgaron dos leyes que están en estrecha relación con la nueva forma de administrar la educación y con sus funcionarios: los Decretos Ley N°3063 (1979) y N°3166 (1980), que fijaron los pilares para la implementación de este nuevo modelo, que logró concretar el traspaso definitivo de la administración de la educación.

⁵⁸ *Ibíd.* 105.p.

⁵⁹ Óscar Espinoza. Luis González. *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. PIIE, Santiago. 1993. 110.p.

El DL N° 3063, la ley de Rentas Municipales, estableció que:

“Artículo 2°.- Los ingresos o rentas municipales serán percibidos por la unidad encargada de la administración y finanzas de cada municipalidad, según lo dispuesto en la ley Orgánica Constitucional de Municipalidades.

No obstante, las Municipalidades podrán celebrar convenios con el Banco del Estado de Chile y con los bancos comerciales, para que éstos reciban dentro de los plazos legales el pago de los ingresos o rentas municipales y los recargos de beneficio fiscal que puedan existir sobre ellos.

Los pagos deberán comprender la totalidad de las cantidades incluidas en los respectivos boletines, giros u órdenes. Si el ingreso o renta debe legalmente enterarse por cuotas, el pago abarcará la totalidad de la cuota correspondiente”.⁶⁰

En definitiva, la Ley de Rentas Municipales, cimentó los pilares para que se desarrollara el proceso de traspasos de los establecimientos estatales a los municipios. Por otro lado el DL N° 3166, buscó no sólo desarrollar el traspaso a éstos, sino que también, al proceso de privatización estableciendo la posibilidad de transferir a sostenedores particulares la administración de los establecimientos:

“ARTICULO 1° El Ministerio de Educación Pública podrá entregar la administración de determinados establecimientos de Educación Técnico Profesional de carácter fiscal a instituciones del sector público, o a personas jurídicas que no persigan fines de lucro, cuyo objeto principal diga relación directa con las finalidades perseguidas con la creación del respectivo establecimiento educacional. Con el señalado propósito el Ministerio de Educación Pública podrá celebrar contratos que permitan el uso de los

⁶⁰ DL N°3063 de Educación, del 29 de diciembre de 1979.

respectivos inmuebles, y el uso y goce de los bienes muebles, necesarios para el funcionamiento de dichos establecimientos”⁶¹.

Este basamento legal permitió disminuir la influencia ministerial a funciones normativas (objetivos, planes de estudios), mientras que el control lo tendrían los nuevos administradores, tanto entidades públicas como corporaciones municipales o privados. Esto abarcó todas las áreas, principalmente la administración de los recursos fiscales. Por ello, la desvinculación por parte del Estado hizo desaparecer criterios uniformes para la gestión de los colegios. De ahí se derivan las diferencias entre los establecimientos educacionales, que en la actualidad es posible evidenciar haciendo una comparación entre un colegio y otro, esto se relaciona directamente con los recursos del municipio correspondiente, y, como la educación se administró por lógicas neoliberales, la capitalización de los recursos –y por efecto, la municipalización de la educación–, supuso necesariamente repercusiones en todos los miembros de la comunidad escolar.

Por esto resulta importante reconocer las consecuencias que estas medidas tuvieron para el magisterio, conocer y comprender cómo los cambios políticos repercutieron en el profesorado chileno.

1.4 Actores secundarios: los Profesores y la municipalización.

En 1979, la Directiva Educacional anunció la modernización del sistema de enseñanza en todos sus niveles, con la finalidad de dar un orden coherente articulando el modelo económico-social instaurado por la dictadura en materia educativa:

"Dichas medidas se relacionan con los intentos por establecer un diseño definitivo en los planes y programas de la enseñanza general básica y media, crear un sistema regulador de la carrera

⁶¹ DL N° 3166 de Educación, del 29 de enero de 1980.

docente y formalizar los procesos de privatización traspasando la responsabilidad de la educación a corporaciones privadas dejando en manos del organismo central la fiscalización y dirección normativa de los procesos educativos en sus distintas formas y niveles”⁶²

En este proceso transformador desarrollado en Chile, los profesores vivenciaron como su situación cambiaba a través de las nuevas disposiciones legales. Para ellos, el proceso de descentralización administrativa significó importantes modificaciones en su situación laboral, no sólo términos de sueldo, sino también en la organización sindical, cotidianeidad en la realización de su trabajo. La nominación de estas transformaciones legales fue la llamada “Carrera Docente”, implementada el 1 de septiembre de 1978 en el DFL N° 2327, y fue considerada por las autoridades de la época como "un conjunto de lineamientos en torno a la dignificación del profesor"⁶³.

A lo largo del siglo XX, los profesores representaron un número importante en la fuerza laboral de Chile:

“En una población económicamente activa que en 1971 era de 2.980.700 de personas, el sector docente llegaba aproximadamente a las 90.000. Constituía uno de los agrupamientos socio-laborales más numerosos del país (...) El magisterio era también un importante factor del desarrollo educacional chileno, no sólo por el trabajo que cada uno de sus miembros aportaba en las aulas y escuelas, o por las contribuciones a la pedagogía que hacían sus más calificados exponentes, sino por su participación como cuerpo en la determinación de las políticas educacionales”⁶⁴

⁶² Op. cit. Marcela Gajardo. *Educación Chilena y Régimen Militar...* 11-12.p.

⁶³ *Ibíd.* 26.p.

⁶⁴ Iván Núñez. *Cambios en la situación del magisterio.* PIIE, Santiago. 1982. 1.p.

Sin embargo, la transformación, eliminación y creación de un nuevo cuerpo legal no es de orden inclusivo, por lo tanto no considera a los actores involucrados en los temas a discutir, aunque la Junta insistió en hacer creer lo contrario con la creación de la Carrera Docente, no fue la excepción. La participación del magisterio en la vida política quedó erradicada desde el inicio de la dictadura, y la creación de la Carrera Docente no contempló la participación de los profesores.

La Carrera Docente se definió como el "conjunto de escalafones que agrupan y clasifican en forma valorativa, sistemática y permanente a todas las personas que presten servicios en cargos docente superiores y docente propiamente tales, según su clasificación profesional, capacidad, méritos y aportes pedagógicos y culturales"⁶⁵. La implementación se aplicó al personal docente superior y al personal docente dependiente del Ministerio de Educación Pública. Los objetivos de este DFL fueron:

- a) Estimular la eficiencia de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo;
- b) Regular la carrera docente mediante el ordenamiento de los educadores, para darles oportunidad de ascenso y promoción;
- c) Garantizar a los educadores su situación dentro de los respectivos escalafones que constituyen dicha carrera, y
- d) Estimular la superación y eficiencia de los educadores, mediante un sistema de remuneraciones acorde con sus méritos y antigüedad⁶⁶.

Discursivamente, el gobierno señaló los beneficios que esta reforma traería para el gremio. Como primer elemento constitutivo, el DFL N° 2327 declara: "Que ha sido preocupación primordial del Supremo Gobierno, expresada a través del Ministerio de Educación Pública, la realización de

⁶⁵ Luis Álvarez. *Manual de la Carrera Docente* Ediciones Pangal. Chile. 1979. 9.p.

⁶⁶ DFL N°2327 Ministerio de Educación, del 1 de septiembre de 1978.

estudios destinados a implantar en el sector público una carrera docente que signifique una solución integral para los profesionales de la docencia"⁶⁷, y en palabras del propio ministro de Educación de la época, contraalmirante Luis Niemann: "este proyecto no es solamente el mejoramiento económico del profesorado, sino que reglamentar toda la carrera del profesor, de tal manera que le permite perfeccionarse y ser considerado al mismo nivel que los otros egresados de las universidades chilenas"⁶⁸.

Esta nueva modificación no atacó el fondo de la problemática del gremio, más bien, se focalizó en establecer una serie de normas que regularan la relación entre los profesores y el Estado. Dentro de sus objetivos principales estableció una jerarquización y distinción entre los maestros (docentes y docentes superiores) no fomentando la participación del magisterio en la toma de decisiones en temas de su competencia. Además, el aumento de las remuneraciones y la estimulación para el ascenso y perfeccionamiento resultaron ser nominales, ya que quedaron limitadas a la escala única de remuneraciones. Esto significó que la ubicación salarial de los docentes quedó ligada a sus horas de contrato, además del encasillamiento de los profesores en relación con sus años de servicio y la posibilidad de ascensos y el establecimiento de escalafones señalado en el artículo 23. Por otro lado, se eliminó la propiedad del cargo. La obtención de esta garantía fue uno de los mayores logros por parte del gremio en años ulteriores. Sin embargo, su pérdida dejó a los profesores sujetos a destinaciones que en varios casos podían ser arbitrarias:

“Las destinaciones pueden ser para servir en funciones docentes dentro de la misma localidad donde se encuentra ubicado el establecimiento u oficina de la actual destinación del docente, o para servir funciones en una localidad distinta de esta. Se considerará que una destinación le significa cambio de localidad,

⁶⁷ DFL N°2327 Ministerio de Educación, del 1 de septiembre de 1978.

⁶⁸ El Mercurio. 03/10/1982.

en las mismas circunstancias en que el funcionario habría tenido derecho a viáticos en caso de un cometido. El no cumplimiento de una destinación que no signifique cambio de localidad en el plazo que fije la resolución respectiva, se considerará como renuncia no voluntaria para todos los efectos legales. Esta renuncia no constituirá medida disciplinaria. El rechazo de una destinación que signifique cambio de localidad, en los términos expresados en el inciso 4° de este artículo, privará al docente del derecho al ascenso mientras no acepte las nuevas destinaciones que se dispongan. Esta privación del derecho al ascenso no constituye medida disciplinaria”⁶⁹

La Carrera Docente, al ser desarrollada sin considerar la participación del magisterio en su discusión y creación, intensificó el malestar del profesorado estatal, ya que sus condiciones laborales se precarizaban cada vez más. Por otro lado, no potenció su contribución en temas educacionales, lo que en definitiva no aportó al mejoramiento del magisterio, acentuando aún más sus falencias.

En consecuencia, la Carrera Docente de 1978 quedó suprimida con el traspaso de la administración fiscal de los establecimientos educacionales a los municipios: “la situación vuelve a modificarse en virtud de los procesos de municipalización de la enseñanza que dejan en manos edilicias la contratación de personal docente introduciendo, con ello, nuevos mecanismos de discrecionalidad y fortaleciendo, consecuentemente, el control sobre la acción del magisterio del país”⁷⁰. Así, sin un cuerpo legal que sustentara de manera específica el trabajo docente, se dio curso al traspaso de escuelas y liceos públicos a la administración municipal.

⁶⁹ Artículo nº5. DFL #2327 Ministerio de Educación, del 1 de septiembre de 1978.

⁷⁰ Op. cit. Marcela Gajardo. *Educación Chilena y Régimen Militar...* 29.p.

Las políticas impulsadas por el gobierno no desarrollaron cambios positivos para el gremio, lo que complejizó la situación de éste. La escasa participación activa del magisterio en la vida política, debido al régimen autoritario, hizo que sus garantías fueran mermadas cada vez más en relación con su condición previa:

“Antes de 1973, la gran mayoría de los docentes chilenos de la enseñanza primaria y media eran funcionarios estatales y, en calidad de tales, estaban sujetos a una regulación general de sus condiciones de empleo: el Estatuto Administrativo, aprobado mediante Decreto con Fuerza de Ley 338, de abril de 1960. Una minoría de profesores de enseñanza primaria y media estaban sujetos, en sus condiciones de empleo a las regulaciones del Código del Trabajo y, dentro de él, las que se referían a los llamados ‘empleados particulares’. Es decir, estaban afectos a las normas comunes de todos los trabajadores del sector privado y dentro de ese conjunto, a las normas referentes a los empleados”⁷¹

Iniciada la municipalización, y fracasada la Carrera Docente sin un Estatuto que diera las pautas para regularizar el trabajo de los profesores, la inestabilidad laboral y salarial se transformó en una constante problematizadora.

Esta reforma radical presentó una gran cantidad de falencias. La imposición de este nuevo modelo se realizó sin dar a los maestros la suficiente información para poder comprender que sucedería con ellos, cómo serían las nuevas condiciones laborales a las que se verían sometidos, sus sueldos, horarios, beneficios y garantías.

⁷¹ Ana María Cerda. Iván Núñez. y otros. *El sistema escolar y la profesión docente (Regulación del Rol Docente: algunos mecanismos y condiciones que regula el Rol Docente.* Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIE. Santiago de Chile, 1991. 74.p.

“Yo pregunté qué significaba la municipalización para nosotros, pregunté si uno podía negarse, para empezar. Y la respuesta que me dieron era que si yo me negaba quedaba sin trabajo, el que no accedía a municipalizar quedaba cesante. Esas eran las reglas del juego, y por tanto, fue una imposición. El caramelo que dieron cuando dijeron que teníamos que traspasarnos era que la municipalización les iba a dar más oportunidad a los profesores especialistas, ganar más salario, un profesor de inglés, o un profesor de educación física, todos los profesores que tengan especialidades, por ejemplo, podían aspirar a tener un mejor salario, de hecho lo iban a tener, esos fueron puros cantos de sirena, porque no ocurrió nada de eso”⁷²

El Ministro de educación de la época, Alfredo Prieto Bafalluy, declaró que la administración correspondería a los municipios y que el rol técnico continuaría en manos del Ministerio. Esta ambigüedad provocó en los profesores cierta inquietud, debido a la pérdida de su condición de empleado fiscal –configurándolo entonces como un empleado municipal–, el sometimiento a la voluntad plena del alcalde, quien tendría participación activa en la toma de decisiones de los establecimientos, además del temor de perder garantías económicas.

Este temor fundado hacia los maestros se justificaba principalmente por la falta de información y claridad de la instauración de las nuevas políticas descentralizadoras y cómo ésta modificaría sus condiciones laborales. La intervención de los medios de comunicación y la designación de los ediles por parte del gobierno dictatorial hicieron que la sensación de inseguridad aumentara.

En síntesis, las transformaciones legales por las que el magisterio se vio afectado en relación a las nuevas políticas educativas instauradas, debilitaron su condición de trabajador estatal. El gremio desconocía el

⁷² Entrevista a Darío Vásquez Salazar, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 29 de agosto 2015.

trasfondo de las consecuencias reales que esto traería a largo plazo. Lo concreto fue que los docentes perdieron su estabilidad laboral, hubo una considerable reducción en sueldos y sus relaciones cotidianas en la escuela no volvieron nunca más a ser lo que ellos habían conocido. En suma, los acontecimientos experimentados trajeron consecuencias totalmente desfavorables para el magisterio, prolongadas hasta el día de hoy.

CAPÍTULO II: ¿ORGANIZACIÓN GREMIAL? LOS PROFESORES EN LA VÍA POLÍTICA EN LA DÉCADA DE LOS OCHENTA.

2.1. Colegio de profesores v/s AGECH: el magisterio se reorganiza.

Los inicios del siglo XX, a nivel global como nacional, estuvieron marcados por un alto grado de conciencia y responsabilidad social de diversos gremios, en los que proliferó el desarrollo de movimientos y organizaciones reivindicativas, que no fueron exclusivas de lo que históricamente se conoce como “movimiento obrero”.

La clase media, conformada heterogéneamente, logró desarrollar un movimiento gremial potente, siendo los profesores uno de los ejemplos más claros. Siguiendo esta línea, “entenderemos por organizaciones del profesorado todas aquellas entidades que agrupan específica o particularmente a educadores, con exclusión de las instituciones que los encuadran al interior del sistema escolar. Se consideran por tanto, las agrupaciones culturales, mutuales, gremiales o sindicales, políticas y de estudios constituidas única o principalmente por docentes”⁷³.

En los inicios, la tendencia fue más bien mutualista y cooperativa, hacia 1918, se desarrolló la primera huelga de maestros y posteriormente nuevas organizaciones docentes buscaron reivindicar la profesión. Los años transcurrieron, y en 1944 la idea de consolidar un movimiento docente tomó forma tras la fundación de la Federación de Educadores de Chile (FEDECH), la que tuvo por finalidad agrupar en un solo estamento a los diferentes actores involucrados con el trabajo docente: profesores de primaria, secundaria, y enseñanza técnico-profesional. El surgimiento de la FEDECH

⁷³ Iván Núñez. *Gremios del magisterio: setenta años de historia: 1900-1970*. PIIE, Santiago. 1986. 14.p.

permitió unificar y concentrar las demandas como gremio obviando problemas y diferencias de roles o visiones políticas, mancomunando así una diversidad de instituciones ligadas a la labor docente, como por ejemplo S.O.N.A.P (Sociedad Nacional de Profesores Secundarios) A.S.T.E.C.O (Asociación de Profesores de Enseñanza Técnica y Comercial), A.S.E.I.M (Asociación de Educadores de Enseñanza Industrial y Minera), S.E.N.CH (Sociedad de Escuelas Normales de Chile) y U.P.CH (Unión de Profesores de Chile).

En sus estatutos, la FEDECH buscó desligarse de cualquier influencia ideológica que fraccionará al gremio, ya que su objetivo era el desarrollo de un trabajo conjunto en la búsqueda de mejores condiciones laborales, como se señalaba en su estatuto: “Artículo 1: La Federación de Educadores de Chile es el órgano máximo cuya finalidad es la de concretar y armonizar la acción de todas las instituciones gremiales de profesores del país (...) La Federación de Educadores de Chile prescinde de toda política partidista y religiosa⁷⁴”

La FEDECH permitió incrementar el poder del gremio docente en su lucha reivindicativa, mediante su capacidad negociadora, potenciando así la unidad de los educadores chilenos y la protección de sus intereses: “el mayor punto de atención del magisterio era la acentuación, y, cuando fuera necesario, el resguardo del estado docente. En esto coincidían de manera casi unánime todas las organizaciones gremiales del profesorado de esos años, vale decir la UPCH, la SONAP (Sociedad Nacional de Profesores) y por supuesto la FEDECH que los agrupaba⁷⁵. Ya en 1965, el proceso de Reforma Educacional del presidente Frei y la polarización política de la sociedad chilena, agudizó las relaciones entre el gremio y el Estado, dando paso a la posterior creación del Sindicato Único de Trabajadores de la

⁷⁴ Estatuto de la Federación de Educadores de Chile, junio 1944.

⁷⁵ Op. cit. Luis Osandón. *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia...* 106.p.

Educación S.U.T.E, en la búsqueda por concretar un organismo más activo, homogéneo y consolidado.

El programa de gobierno que Salvador Allende procuró potenciar, basaba sus fundamentos en el desarrollo sindical y de organizaciones gremiales. En 1970, el S.U.T.E comienza a funcionar como la gran entidad que aglutinaba a los funcionarios de la educación en Chile. Así, “el gobierno de Allende se distinguió, además, por apoyar decididamente la organización de los trabajadores y su independencia. Le concedió personería jurídica a la Central Única de Trabajadores y facilitó la formación del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza”⁷⁶. El S.U.T.E se encontraba afiliado a la C.U.T y mantuvo relaciones permanentes con las organizaciones de trabajadores del país, potenciando la lucha sindical. Dentro de sus principios, destacaron:

“Artículo 5: el objetivo esencial del SUTE es, fundamentalmente, luchar:

- a) Contra el imperialismo, por la soberanía nacional, por la autonomía de los pueblos y la paz,
- b) Por la defensa de las libertades públicas, de la libertad ideológica y de los derechos inalienables de los trabajadores de la educación,
- c) Por los cambios estructurales que permitan el rápido desarrollo económico, político, social y cultural del país,
- d) Por la democratización de la educación y la cultura, el goce y beneficio de ella por el pueblo y su conducción por la clase trabajadora”⁷⁷.

⁷⁶ Op. cit. Luis Corvalán. *El gobierno de Salvador Allende* .. 22.p.

⁷⁷ Estatuto del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, aprobado por la Asamblea Constituyente. Santiago de Chile, julio 1970.

El S.U.T.E se gestó a través de una Asamblea Constituyente en julio de 1970, y supuso una doctrina más radical que sus antecesoras, ya que no sólo se direccionó por la defensa de los intereses del magisterio sino que además, se incorporó al proyecto político de la Unidad Popular.

Incluso en su etapa fundacional, el S.U.T.E incorporó la idea de involucrarse a fondo en los temas educacionales de la época: “en su primer Congreso, este sindicato plantea al país, y en su propia reflexión la necesidad de una reforma integral”⁷⁸ en relación al proceso de transformación que desarrollaba el gobierno popular, el S.U.T.E puso énfasis en potenciar el rol estatal en asuntos educacionales apoyando el desarrollo de la Escuela Nacional Unificada (E.N.U).

El gremio docente aunó, organizó e implementó un proceso de discusión y elaboración de la E.N.U a través de los Congresos locales que convergieron en el Congreso Nacional de Educación de diciembre de 1971. Aunque la E.N.U nunca vio la luz, la participación de los profesores en el programa de gobierno supone entonces un interés y alto grado de conciencia por parte del gremio en la conducción del país, y en él tuvieron participación todas aquellas organizaciones gremiales vinculadas con la educación.

Fue la primera y única ocasión en que todos los involucrados en el problema de la enseñanza dieron forma a una gran institución, que los unía en objetivos comunes y buscaba dar solución a los problemas del profesorado: “las directivas del S.U.T.E tuvieron una fuerte influencia en la conducción gubernamental de la educación, en el período 1970-1973 y el Sindicato Único participó oficialmente en el proceso de diseño e implementación de la política educacional”⁷⁹. La vida útil del S.U.T.E fue tan breve como el gobierno de la Unidad Popular. El sueño del Sindicato Único

⁷⁸ Pedro Milos editor. *Memoria a 40 años. Chile, 1973. Los meses previos al golpe de Estado*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. 74.p. Presentación Gonzalo D. Martner

⁷⁹ Op. cit. Iván Núñez. *Cambios en la situación del magisterio ...* 8.p.

de Trabajadores de la Educación, la acción sindico-gremial se destruye por completo luego del golpe de estado, con un proceso de depuración y control de la sociedad completa:

“Solamente tres organizaciones de trabajadores se disuelven, todo lo demás el dictador las mantiene, nombra obviamente a los directivos, presidentes de esas organizaciones. Pero, las únicas tres que disuelve el dictador son: la C.U.T, que es la Central Única de Trabajadores, la CONFENATS, que es la Confederación Nacional de Trabajadores de la Salud, el S.U.T.E que era el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, entonces ese es un hecho histórico hay que tenerlo en cuenta, ¿Por qué el dictador disuelve solamente tres grandes organizaciones de trabajadores y las otras las deja paradas? Es porque en general, la labor que hacen los profesores, la labor que tienen los trabajadores de la salud en este país, y más encima la organización máxima de los trabajadores, apunta dijéramos siempre a buscar un camino de mayor igualdad, de más justicia, de luchar mucho por sus dirigidos, que la riqueza se reparta de la mejor forma, y por lo tanto en alguna medida, esas organizaciones si las hubiera dejado Pinochet habrían sido las organizaciones que habrían luchado mucho contra la dictadura”⁸⁰.

El S.U.T.E fue declarado ilegal y con él, todas las organizaciones gremiales conocidas fueron disueltas o regidas por medio de dirigentes impuestos, fue el último adiós al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación.

En 1974, se dictó el DL N° 678 que da vida al Colegio de Profesores de Chile, la que representa a la institución “viene a ser el nuevo cauce a

⁸⁰ Entrevista a Darío Vásquez Salazar, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago, 29 de agosto, 2015.

través del cual el profesorado hará valer sus derechos y esta entidad estará llamada a marcar nuevos rumbos en el progreso educacional chileno”⁸¹.

La fundación del Colegio de Profesores en 1974, además de arbitraria y contradictoria, representó los primeros años de la dictadura militar con los hechos más violentos en cuanto a la persecución de los opositores al régimen, y como ya se ha planteado, los profesores fueron un foco clave en la labor de depuración ideológica asumida por el régimen, es por eso, que se estableció un fuerte control del funcionamiento cotidiano de los establecimientos educacionales. Sin embargo, se mantuvo el discurso por la “dignificación profesional docente” y la entidad encargada de promover esta práctica y organización del magisterio sería, el Colegio de Profesores, entidad naciente de las cúpulas de poder militar:

“Que la creación del Colegio de Profesores es una antigua y sentida aspiración del magisterio nacional que ve en ella la forma de conceder a la abnegada labor de profesor la dignificación que el desempeño de su profesión exige. Que cabe destacar que el profesional docente requiere más que ningún otro profesional, de especiales condiciones para el ejercicio de su profesión ya que ésta es una abnegada entrega de lo mejor de sí mismos en bien de los discípulos e implica un constante espíritu de superación para preparar a la juventud en los profundos cambios educacionales que vive el país. Que lo anterior ha determinado que el Supremo Gobierno, consciente de la importancia que en el desarrollo social del país tiene el ejercicio de la docencia proceda a crear el Colegio de Profesores como la organización única, profesional y moral que promueva la dignificación del profesor. Que el Colegio de Profesores viene a ser el nuevo cauce a través del cual el profesorado hará valer sus derechos y esta entidad

⁸¹ Decreto Ley N° 678 , de 16 de octubre de 1974 Ministerio de Educación pública (Publicado en el "Diario Oficial")

estará llamada a marcar nuevos rumbos en el progreso educacional chileno”⁸².

Creada esta instancia de supuesta representatividad para los docentes, el discurso oficialista promulgaba la necesidad de organización del magisterio con el fin de mejorar las condiciones de los maestros y maestras de Chile, con la promesa de la instauración de una serie de beneficios para ellos, pero, la práctica no hizo más que evidenciar el tipo de gobierno que regía el país. Con una afiliación obligatoria y con autoridades designadas, el Colegio de Profesores de Chile monopolizó las acciones del gremio, ya que en lo concreto esta entidad no surgió con la intención de ser un estamento representativo de los docentes sino que, buscó eliminar de raíz cualquier forma de organización gremial y a contrarios al régimen pinochetista.

En los años setenta se forjaron diversas transformaciones impuestas en todos los ámbitos para Chile, y obviamente los maestros no quedaron fuera de ello. La profunda represión vivida por los docentes chilenos, las detenciones, torturas y asesinatos a los que centenares de profesores fueron sometidos, dañaron profundamente la forma tradicional de relacionarse. Se evidencia así, que el Colegio de Profesores fue una institución con estrecha relación con el gobierno de facto y su rol fue netamente nominal puesto que no fue una entidad representativa.

Dentro de sus funciones destacaron “velar por la justa redistribución económica del ejercicio profesional del profesor, considerar las condiciones económicas y de trabajo de los colegiados, nombrar representantes ante las instituciones encargadas de programar y ejecutar la política educacional del gobierno”⁸³. Sin embargo, no promovió la esperada dignificación docente, ya que los primeros años del Colegio de Profesores representaron, una suerte de desmantelamiento del espíritu gremial de los docentes en Chile, callando

⁸² *Ibíd.*

⁸³ *PIIE. El magisterio y la política educacional. Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, vol.1. Santiago de Chile, 1984. 164.p.

todo lo que aquejó a los maestros en las distintas esferas donde éstos participaban: “en general, la reacción del Colegio ante las iniciativas gubernamentales pertinentes ha sido de aceptación y aplauso (...) de ninguna manera, el Colegio ha enunciado críticas de fondo, ni ha hecho peticiones perentorias ni menos, intentado una movilización masiva de sus afiliados”⁸⁴, esta organización basada en conductas contradictorias en cuanto a la historia de las organizaciones docentes, sólo promovió el desarrollo técnico de los maestros, lo que provocó, que las demandas de los profesores se agudizaran.

De tal modo “las conquistas magisteriales de antes de 1973 fueron la mayoría derogadas, lo que hizo que lo laboral asumiera mucho más protagonismo que lo pedagógico. El proceso de rearticulación del movimiento sindical magisterial fue muestra de aquello”⁸⁵. Esta dicotomía provocó que el Colegio de Profesores denotara un constante desprestigio entre sus miembros, dado que se caracterizó por la rápida aceptación de las medidas instauradas por el gobierno en materia administrativa, sin desarrollar críticas a las políticas de Estado vinculadas con la educación y la economía de mercado como la municipalización de la educación y la Carrera Docente.

Por otro lado, la promulgación del DL N° 3621, que estableció los parámetros de funcionamiento de los Colegios Profesionales, restringió los ámbitos de acción del profesorado y sus alcances a nivel político: “el colegio de profesores fue definido y estructurado a imitación de los Colegios de las diversas profesiones existentes en el país”⁸⁶, transformándolos en asociaciones gremiales. Así, se redefinió el Colegio de Profesores como A.G.

“Artículo 1°- A partir de la vigencia de esta ley, todos los Colegios Profesionales tendrán el carácter de asociaciones gremiales y pasarán a

⁸⁴Op.Cit. Iván Núñez. *Cambios en la situación...* 46.p.

⁸⁵ Leonora Reyes. *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Universidad de Chile, Santiago, 2005. 264.p.

⁸⁶ Op.Cit. Iván Núñez. *Cambios en la situación...* 22.p.

regirse por las disposiciones del decreto ley N°. 2.757, del año 1979, en lo que no se contrapongan con las disposiciones de sus respectivas leyes orgánicas en la parte en que no sean derogadas por el presente decreto ley”⁸⁷. En este sentido la búsqueda por reivindicar colectivamente al gremio fue solo nominal, pues el DL minimiza la capacidad de acción al Colegio, fraccionando la unidad docente, con el fin de evitar cambios de directiva, manteniendo así, a dirigentes gremiales ligados con la dictadura, por consecuencia, un porcentaje no menor de docente del país decidió reagruparse en una nueva institución que los resguardara y que defendiera sus intereses con firmeza, o que al menos, lo intentara.

El año 1978 fue clave en la convergencia de todo el descontento de los profesores chilenos. La política económica impulsada por los Chicago Boys y sus efectos en la sociedad, como la ya mencionada municipalización de la enseñanza y la carrera docente, agotaron toda paciencia del gremio. Además, el DL N°3621, coartó todo poder del Colegio de Profesores, puesto que estableció que los Colegios profesionales no eran sindicatos y por ello, no poseían poder de negociación. Sin embargo, permitía la creación de asociaciones gremiales paralelas.

Este elemento, que debilitó la acción gremial docente, permitió el desarrollo de la Asociación Gremial de Educadores de Chile. La AGECH fue una organización que reunió a maestros y maestras interesados en fortalecer el alicaído movimiento sindical docente. Ideas comunistas, socialistas y demócratacristianas, entre otras, convivieron y colaboraron con la finalidad de fortalecer el gremio. En 1977, se creó la primera Comisión de Educación con el objetivo de discutir sobre las políticas educacionales y el rol que hasta entonces jugaba el Colegio de Profesores, lo que en 1979 repercutió con la conformación de la Coordinadora Metropolitana de Profesores C.M.E, que criticó las falencias de la educación chilena hasta ese entonces, la crisis de

⁸⁷ Decreto Ley N° 3621, de 7 de febrero de 1981. Ministerio de Justicia (Publicado en el "Diario Oficial").

base que provocaba serios problemas de los profesores en relación a su situación laboral y salarial. La incipiente pero importante manera de organización docente no sólo se vivió en la región Metropolitana, sino también, se extendió a nivel nacional:

“En regiones tales como Concepción y Viña del Mar también se levantaron organizaciones alternativas al Colegio de Profesores. En la primera, se formó una Coordinadora de profesores que al igual que la Metropolitana pretendía potenciar las bases del profesorado. Así lo destacó su primer boletín al decir que realizaría los mayores esfuerzos para mejorar orgánicamente los Comités de Base existentes y crearlos en aquellos establecimientos y sectores donde haya condiciones adecuadas. Además, se instruía a todos los Comités de Base y Profesores a los que llegue este boletín impulsar en sus respectivos establecimientos el estudio en Consejo de Profesores del Contrato de Trabajo, las Leyes sobre Asociaciones Gremiales, el Plan Laboral y la Nueva Previsión”⁸⁸.

Al iniciar la década de los ochenta, los maestros chilenos contaban con una naciente organización autónoma, desvinculándose de la impuesta por el Colegio de profesores. Como resultado de estas acciones colaborativas de maestros, en 1981 se funda la AGECH, la que se definió a sí misma como una organización de carácter transitorio, hasta la creación de una nueva organización que fuese mayoritaria de todo el gremio. Los principios de la AGECH se basaron principalmente en dar mayor énfasis a la representatividad de los profesores que para esos años era nula.

⁸⁸ Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) Coordinadora Leonora Reyes. “La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile” Consultado en: <http://www.opech.cl/inv/investigaciones/FLAPE%20FINAL%20Y%20ENVIADO.pdf> (Consultado: 9 de septiembre 2016)

“(...) promover la racionalización, desarrollo, protección, progreso y prerrogativas de la profesión docente, su regular y correcto ejercicio y el bienestar de sus miembros (...) obtención de salarios justos, velar por la correcta conducta profesional de sus asociados, brindar servicios jurídicos y médicos a los asociados, otorgarles espacios para su capacitación y perfeccionamiento y coordinarse con organismos nacionales e internacionales de maestros o académicos”⁸⁹ .

En el seno de la AGECH, se intentó desarrollar una lucha desde dos frentes: elaborando un plan de mejora educativa a nivel nacional que contribuyera, desde las bases, a la mejora en la educación chilena, y un Estatuto Docente que mejorara las condiciones de trabajo y salario del profesorado. A pesar de haber perdido su personalidad jurídica, la AGECH presentó una propuesta alternativa al Proyecto de Estatuto de la Profesión Docente impuesta por el régimen, haciéndole entrega de éste a Mónica Madariaga, ministra de Educación de la época, la propuesta basó sus fundamentos en mejorar estructuralmente las condiciones laborales de los docentes, considerando elementos de formación profesional, condiciones de trabajo y sueldos:

- a) Obligatoriedad de la formación universitaria de los futuros docentes.
- b) Realización de un programa de titulación con el fin de regularizar la situación de aproximadamente veinte mil profesores sin título.
- c) Impulsar un sistema nacional de perfeccionamiento en las diversas especialidades, que sea gratuito.
- d) Contratos laborales a profesores titulados con una duración mínima de dos años con propiedad de su cargo.

⁸⁹ Estatuto de la Asociación Gremial de Educadores de Chile. Santiago, 1981.

- e) Una carga horaria de 30 horas cronológicas, de las cuales 23 sean de clases en aula, con un número máximo de 35 alumnos por curso.
- f) Derecho a 10 semanas anuales de vacaciones pagadas.
- g) Jubilación a los 30 años de servicio.⁹⁰

Más allá de los frutos generados por la gestión de la Asociación Gremial de Educadores de Chile, el valor de AGECH fue haber gestado una representatividad en el gremio, inexistente en esa época. Con ello no sólo abogó por reivindicar las demandas docentes, sino que, se presentó como una lucha directa en contra de la dictadura militar.

Este movimiento no sólo se concentró en dar mejoras a mediano o largo plazo para las situaciones denunciadas por los maestros, evidenció además, los despidos y detenciones arbitrarias de los cuales muchos docentes fueron víctimas, poniendo en alerta a la AGECH, quién organizó manifestaciones en contra del gobierno, en la búsqueda de combatir la persecución a los maestros:

“un movimiento solidario se desarrolló en Concepción con los profesores detenidos el 30 de septiembre, por orden del Ministerio del Interior fueron detenidos por agentes de la C.N.I la dirigente de la AGECH María Eugenia Darricarrere inculpada junto a otras personas de colocar una bomba incendiaria (...) la comunidad de Concepción emprendió una cruzada de solidaridad a favor de los detenidos (...) los despidos masivos de profesores no son otra cosa que una lamentable ratificación de todos nuestros temores sobre la privatización de la educación chilena, de los preparativos,

⁹⁰ Propuesta de la AGECH sobre Ley Orgánica del Magisterio. Suplemento de Cuadernos de Educación, 1983.

que aseguran una inminente cesantía en todos los niveles de la enseñanza”.⁹¹

El gremio docente fue profundamente afectado por la represión. Ejemplos como el del profesor Manuel Guerrero, dirigente de la AGECH asesinado en el llamado “Caso Degollados” son muestra de la dureza con la que la acción docente y sus organizaciones fueron sancionadas: “el día anterior (27/03/1985), varios dirigentes de la AGECH habían sido raptados y luego interrogados en “la firma”, el antiguo cuartel del Comando Conjunto, convertido ahora en la central de la Dirección de Comunicaciones de Carabineros (DICOMCAR)”⁹². Aunando fuerzas, los docentes organizados lograron organizar demandas colectivas. En consecuencia, el Colegio de Profesores pierde representatividad y el magisterio pierde progresivamente el temor inicial, gana nuevos espacios y logra hacer visible su organización en una sociedad carcomida por la desesperanza y el miedo.

Pese a todo, la AGECH no logró influir de manera potente en las políticas educativas. Su posición marginal, alejada de los marcos legales, hizo que no tuviese peso en las decisiones del Estado, a pesar de su postura profesionalizante y la constante búsqueda por la sindicalización del magisterio y su lucha reivindicativa. Sin embargo, lo cierto es que la Asociación Gremial de Educadores de Chile marcó un precedente y gestó las bases para un cambio estructural dentro del Colegio de Profesores, que desde 1974 estaba manejado por los mandatos de la Junta:

“la ley de Asociaciones gremiales de 1981 gatilló un proceso de crisis en el Colegio de Profesores. Por una parte, permitió el surgimiento de una organización gremial, que aunque minoritaria, rivalizó con el Colegio en la representación de los intereses del

⁹¹ José Cuevas. *Materiales para una memoria del profesorado*. Ediciones. Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, 2002. 81.p.

⁹² Pamela Sánchez. *Una asignatura pendiente. Profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Editorial ARCIS. Santiago de Chile, 2013. 415.p.

sector docente (...) Por último, porque obligó a que, en un plazo que la directiva del Colegio de Profesores extendió abusivamente tuviese que elegir democráticamente a sus dirigentes y con ello, llevó a cambiar su inserción en el escenario socio-político chileno”⁹³.

En 1985, el Colegio de Profesores realiza, por primera vez en su historia, elecciones democráticas de sus dirigentes a nivel nacional, los afiliados, eligen miembros directivos del sector opositor a la dictadura. Por cerca de dos años el movimiento gremial del magisterio estuvo representado por dos entidades, la AGECH y el Colegio de Profesores de Chile. Como ocurre con frecuencia, las posiciones partidistas lograron dividir el movimiento: por una parte la AGECH era presidida por el militante comunista Jorge Pavez, y tras las elecciones del Colegio de Profesores, éste quedó bajo la presidencia de Osvaldo Verdugo, de la Democracia Cristiana. Las visiones de ambos eran similares, compartían tanto los ideales reivindicativos como los principios de base, pero las diferencias de opinión y la constante búsqueda por superar al otro, junto a acusaciones cruzadas de falta de legitimidad (falta de representatividad del Colegio de Profesores y carencia de afiliados de la AGECH), terminarán por catapultar a la Asociación Gremial de Educadores de Chile.

En 1985 el Colegio de Profesores comenzó su proceso de democratización asumiendo así la tarea reivindicativa de la AGECH. Es más, el Colegio de Profesores consideró las demandas del gremio que surgen desde 1981, pero su posición es antagónica. Por una parte, la influencia de la política, el tránsito desde una visión profesionalizante hacia una posición sindical hicieron que no hubiese ninguna claridad entre los afiliados y tampoco fuese notoriamente influyente el rol del Colegio en los cambios en materia educacional y laboral. En 1987, el Colegio de Profesores presentó una nueva propuesta de Estatuto Docente, la que fue

⁹³ Op. cit. Ana María Cerda. Iván Núñez. y otros. *El sistema escolar ...* 176.p.

rechazada por la dictadura. Esta propuesta se presenta nuevamente al gobierno que traería la alegría.

A modo de síntesis, es posible observar que la mutación que sufrió la organización sindical docente tuvo daños irreparables desde 1973. Con todas las innovaciones que trajo la política económica neoliberal, los profesores no fueron capaces de resolver los asuntos importantes, dando prioridad a lo urgente. La división ideológica de la lucha sindical, y el proceso de municipalización de la enseñanza, trajeron consecuencias que hasta el día de hoy repercuten en el cuerpo docente.

2.2. Deuda Histórica: definición, origen y consecuencias.

En la actualidad, la llamada “deuda histórica docente” es una de las principales demandas del magisterio hacia el Estado de Chile. Esta lucha ha sido transversal desde la dictadura militar hasta el actual gobierno de Michelle Bachelet. Según el gremio, por más de treinta años se les adeuda el pago de un reajuste salarial establecido por ley en el año 1981 en beneficio de los empleados fiscales y que por efecto del proceso de municipalización de la enseñanza les fue negado.

Como fue expuesto en el capítulo anterior, el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde el Estado a las municipalidades generó cambios radicales en el profesorado, los que se han prologando hasta nuestros días.

Durante la dictadura militar se evidenció una baja salarial en el sector público, en comparación al gobierno de la Unidad Popular: “a diferencia del sector moderno privado, el ajuste salarial del sector público obedeció más bien al rol anticíclico de la política de empleo gubernamental. Esta política implicó que el aumento del empleo debía ser financiado con una disminución de las remuneraciones, con el objeto de contribuir a la reducción progresiva

del déficit público”⁹⁴. Para dar solución a esta situación deficitaria en los salarios, en enero de 1981 se publicó el DL N°3551 que fijó las normas sobre remuneraciones y sobre el personal para el sector público.

Este Decreto Ley –aún vigente– estableció un reajuste salarial no imponible para todos los empleados fiscales del país. En el capítulo V, artículo 40, hace referencia al magisterio y cómo se llevaría a cabo el reajuste, siendo este el origen de la deuda histórica del magisterio:

“TITULO V: Del Personal Afecto a la Carrera Docente

ARTÍCULO 40.- Establécese, a contar del 1° de Enero de 1981, para el personal docente dependiente del Ministerio de Educación Pública, regido por el Decreto Ley N° 2.327, de 1978, una asignación especial no imponible, de los porcentajes que se indican según sea el escalafón, que se aplicará sobre el sueldo base del grado, la asignación docente y las asignaciones del decreto ley N° 2.411, de 1978 que correspondan al interesado:

Educación Pre-Básica, General Básica, Especial o Diferencial y Media, Docentes Superiores y Docentes propiamente tales: 90%
Personal no titulado: 50%

El monto de la asignación que este artículo concede al personal docente, se reducirá, en los años 1981 a 1984 en el mismo porcentaje en que deba disminuirse, por aplicación del artículo 37, la asignación que concede el artículo 36 al personal no docente del Ministerio de Educación Pública afecto a la Escala Única de Sueldos”⁹⁵.

Las especificaciones del DL establecieron que los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública recibirían un reajuste salarial según su escalafón, tanto en el personal titular como a contrata, y su

⁹⁴ Ricardo Infante. *Mercado de Trabajo y deuda social en los 80*. Programa Mundial del Empleo PREALC. Chile, 1991. 16.p.

⁹⁵ Decreto Ley N° 3551, de 2 de enero de 1981 Ministerio de Hacienda (Publicado en el "Diario Oficial").

nivel educacional titulados y no titulados, estipulando que en cuatro tramos sucesivos entre los años 1981 y 1984 se reajustarían en un 90% los sueldos base de los profesores a raíz del grave deterioro que habían sufrido en sus salarios durante la década anterior.

Este Decreto Ley significó entonces una asignación especial no imponible para los docentes. Para los titulados significó un 90% del sueldo base, y para los trabajadores no titulados un 50% de los mismos DL mencionados, los tramos de asignación quedaron estipulados de la siguiente manera:

Año	Porcentaje pago de la asignación	Asignación DL 3551. Personal docente titulado (90%)	Asignación DL 3551. Personal docente no titulado (50%)
1981	10%	9%	5%
1982	25%	18%	12,5%
1983	50%	45%	25%
1984	100%	90%	50%

96

El pago de las asignaciones debió ser cumplido de manera gradual, como se explica en la tabla adjunta, y efectivamente se desarrolló para todos sus beneficiarios en el mes de enero del año 1981. Sin embargo, durante el proceso de traspaso de los establecimientos educacionales a las corporaciones municipales todo cambió. Al perder su categoría de empleados públicos, los profesores perdieron también todas las garantías adquiridas, como por ejemplo el reajuste salarial por efecto del DL N°3551, ya que a medida que los establecimientos educacionales fueron traspasados a los municipios, estos dejaron de considerar esta asignación en las remuneraciones.

Este es el punto de origen de la controversial situación, pues al catalogar a los profesores como empleados municipales y no como empleados fiscales, se les suspendió el pago de este reajuste. Para el

⁹⁶ Decreto Ley N° 3551, de 2 de enero de 1981 Ministerio de Hacienda (Publicado en el "Diario Oficial").

magisterio, la privación del DL N°3551 ha sido la causa que originó la denominada deuda histórica. El Colegio de Profesores define la deuda histórica como:

“el incumplimiento de la Ley N° 3.551 de 1981, que dispuso un reajuste del sueldo base al sector público, estableciendo en su artículo 40 una “asignación especial” no imponible para el personal docente dependiente del Ministerio de Educación. Como resultado de la municipalización impuesta a partir del año 1981, la mayoría de los profesores no alcanzaron a recibir el 100% de la asignación, pues al ser traspasados al sector municipal, los nuevos empleadores desconocieron los derechos adquiridos por los profesores”

Hoy nos preguntamos: ¿Cuáles son los argumentos del magisterio para establecer la legalidad de su demanda, considerando que no son funcionarios fiscales?

Antes de que se desarrollara la descentralización de la educación, se promulgó en 1979 el DL N°3063, la que señaló, que las Municipalidades deberían destinar preferentemente sus recursos a crear, mantener y prestar servicios a la comunidad local. Además, podrían tomar a su cargo servicios que estuvieran siendo atendidos por organismos del sector público o privado. Este último punto se vincula con el principio de subsidiariedad en que se sustenta el cambio del docente de Estado al llamado docente traspasado a los servicios municipales.

El traspaso de los servicios del sector público y la subsecuente transferencia de capital financiero y funcionarios, además de establecer que el personal mantendría todos sus derechos y condiciones quedó estipulado en este DL. Sin embargo, en 1980 se creó el DFL N°1-3063, el cual consideró:

“será aplicable a este personal –traspasado– las disposiciones del Código del Trabajo y, en cuanto a régimen previsional y a sistema de reajustes y sistema de sueldos y salarios, se regirá por las normas aplicables al sector privado (...) No obstante, el personal actual dentro del plazo de seis meses, contando desde la fecha del traspaso, podrá optar por el régimen previsional y por el sistema de sueldo y salarios al que estaba afecto. La opción deberá ejercerse como un todo, sin que pueda dividirse entre régimen previsional y sistema de sueldos y salarios. Mientras transcurre dicho plazo, los funcionarios conservarán el sistema de sueldos y salarios y el régimen previsional que los regia”⁹⁷.

Se debe considerar que al momento de la municipalización, la gran mayoría de los docentes se mantuvo trabajando en los mismos establecimientos educacionales donde ejercían, con la misma carga horaria, y es en este último punto donde el DL N°3551 toma fuerza, ya que validó la mantención de las garantías estatales a los profesores que estuviesen dentro del sistema antes de iniciar los traspasos:

“Todavía me acuerdo de la fecha, 31 de mayo, era una escuela fiscal, estatal y el día primero de junio amanecimos como profesores municipales, por el simple imperio de la ley, y como el ofrecimiento era que se trabajaba con todos los derechos, yo lo demuestro de la siguiente forma, nos traspasaron sin solución de continuidad, así se llama en términos legales. ¿Qué significa sin solución de continuidad? que yo sigo ganando lo mismo que ganaba en escuela fiscal, ni un peso más, ni un peso menos. Por lo tanto, eso significa que la ley 3551 estaba vigente para mí, ese era mi derecho”⁹⁸.

⁹⁷ Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063, de 13 de junio de 1980 Ministerio del Interior (Publicado en el "Diario Oficial").

⁹⁸ Entrevista a Darío Vásquez Salazar, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 29 de agosto, 2015.

Al momento de producirse el traspaso del personal docente de la educación pública, su condición legal era la propia de los funcionarios públicos, regulados por el Estatuto Administrativo contemplado por el DFL 338, de 1960 y su carrera funcionaria se encontraba establecida en el DL 2327, del 1 de septiembre de 1978.

En 1982, bajo el alero de la Ley N° 18196, que dictó las nuevas normas sobre letras de cambio y pagarés y derogó las disposiciones del código de comercio por parte del Ministerio de Justicia, se resolvió que los profesores no tenían derecho al reajuste salarial establecido el año anterior. En su artículo 15 estableció que el personal traspasado o que se traspase en un futuro, no le serán aplicables normas actuales o futuras que rijan las remuneraciones del sector público, dejando sin efecto lo señalado en el artículo 4 del DFL N°1-3063. De esta forma, el señalado DFL pone fin a la posibilidad de los profesores para elegir en qué sistema permanecer, de modo que sólo pudieron seguir en el antiguo sistema remuneratorio quienes optaron entre 1981 y el 29 de diciembre de 1982, año en que entra en vigencia la Ley N° 18196.

Los profesores traspasados con posterioridad quedaron imposibilitados de acceder al sistema antiguo. Entre los años 1981 y 1986, se desarrolló el traspaso de los colegios a los municipios, y tras el cese arbitrario del DL 3551, los profesores iniciaron juicios laborales a lo largo de todo el país.

La situación de interrupción y no pago de la asignación llevó a muchos docentes a recurrir a los Tribunales de Justicia con el propósito de realizar una demanda al Estado en busca de una indemnización compensatoria. Según el Colegio de Profesores, más de 120 municipios han sido demandados y 5 causas se han ganado en la Corte Suprema⁹⁹.

⁹⁹ Ver: http://200.27.90.155/images/stories/Archivos/Deuda_Historica.pdf (Consultado: 20 de agosto 2016)

Para efectos de esta investigación se relatarán dos casos en los cuales la Corte Suprema ha pronunciado su jurisprudencia en la llamada deuda histórica; en uno de ellos reconoce su existencia, y en el otro rechaza la demanda. La presentación de ambas demandas pretende contrastar las visiones que se tienen sobre la deuda histórica en sus aspectos legales, siendo esencialmente descriptiva y de ninguna manera analítica, pues no es el objetivo central de su exposición.

La obtención de estos casos se realizó a partir de la base de datos de jurisprudencia de la empresa Legal Publishing, que recopila fallos dictaminados desde 1986, tomados de la Corte Suprema de Justicia. Estos son abordados en la Sesión 60ª del jueves 6 de agosto de 2009 de la Honorable Cámara de Diputados de Chile¹⁰⁰, cuando se presentó la resolución de la Comisión Especial de la Cámara de Diputados en relación a las denominadas deudas históricas.

Caso 1: “1994, Demanda en contra de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de la comuna de Renca.

Corte Suprema rechaza la demanda.

Argumentos:

La asignación especial no imponible del artículo 40 del DL 3551 de 1980 sólo pudo continuar pagándose a los profesores que se mantuvieron bajo la dependencia del Ministerio de Educación, en su carácter de empleados públicos, a contar del 29 de diciembre de 1982, con los aumentos porcentuales fijados por las leyes n° 18.134 y n°18.461. Los profesores traspasados a las municipalidades carecieron a contar de la fecha señalada, del derecho para percibir esta asignación especial no imponible, pasando a regirse íntegramente por las normas del sector privado en materia de remuneraciones y de previsión.

¹⁰⁰ Cámara de Diputados. Legislatura 357ª. Sesión 60ª, en jueves 6 de agosto de 2009. Ver: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmid=7246&prmtipo=TEXTOSESION> (Consultado: 7 de septiembre 2016)

Si bien es efectivo que los demandantes, como empleados públicos habían incorporado a sus respectivos patrimonios la conquista laboral consistente en su derecho para recibir, como parte de sus remuneraciones la asignación especial no imponible del DL 3551 de 1980, en el porcentaje fijado por las leyes nº 18.134 y nº18.461, este derecho sólo puede subsistir y resultar aplicable en el sector público, mientras dependan del Ministerio de Educación. Su traspaso al sector privado, aun cuando no hubiere sido deseado por ellos, le hizo perder este derecho, a contar de la fecha del traspaso, 1 de agosto de 1986”.

Caso 2: “1994, Demanda en contra de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta.

Corte Suprema acoge la demanda.

Argumentos:

Se estimó que el pago de la asignación no imponible establecida en el artículo 40 del DL 3551 a los profesores demandantes, resultaba del todo procedente en atención a que dicho beneficio no pudo ser dejado sin efecto por la voluntad unilateral del empleador, sobre todo cuando es un hecho público e indiscutido que los actores fueron traspasados al denominado sistema de educación municipalizada por una decisión unilateral de autoridad, mediante el sistema de declaración de vacancia de sus cargos, sin contar con la aprobación de aquellos quienes afectaba dicha medida, esto es, el cuerpo de profesores que, a la sazón, prestaba servicios como al Fisco de Chile a través del Ministerio de Educación.

Por lo demás, al momento de realizarse el señalado traspaso de los profesores demandantes al sistema de educación municipal, el convenio de traspaso y el decreto alcaldicio respectivo contemplaron, el respeto de la antigüedad y remuneraciones del personal afectado por dicha medida, cumpliéndose de esta manera con lo prescrito en el artículo cuarto, inciso segundo del Código del Trabajo que garantiza los derechos de los trabajadores

frente a modificaciones en el dominio, tenencia o administración de la empresa respectiva”.

La razón que ha primado en un alto porcentaje de casos para no pagar la asignación a los maestros, fue y es el hecho de que los profesores traspasados hayan perdido su calidad de empleados fiscales. Por otro lado, en los casos en que se acoge la demanda, la decisión se basa en reconocer el contexto en que se modificó la situación laboral de los docentes, puesto que fue una decisión unilateral y arbitraria por parte de sus empleadores, sin contar con la aprobación de los docentes, además del hecho de que el DFL 1-3063 contemplaba el respeto por la antigüedad y remuneraciones de los trabajadores.

Como esta investigación tiene por objetivo analizar las consecuencias que el proceso de municipalización trajo para los docentes chilenos desde diversos puntos de vista, resulta fundamental reconocer la deuda histórica como uno de los hechos más relevantes en este proceso. De manera, podemos establecer una consecuencia económica de esta situación.

Debido al no pago del reajuste comprometido, los profesores vieron una merma considerable en su salario, lo que tuvo repercusiones de forma inmediata, y a largo plazo. El hecho que sus sueldos fuesen más bajos, influyó en que sus pensiones de jubilación también lo fueran. No podemos olvidar que en la década de los 80 se efectuó el cambio del sistema previsional, y gran parte de los maestros se afilió –ya sea por su voluntad u obligados– en las Aseguradoras de Fondos de Pensiones.

La ignorancia sobre el funcionamiento de las AFP, la sensación de inestabilidad laboral, y la falta de información, entre otras cosas, hicieron que muchos trabajadores se unieran a este sistema, el cual ya comenzó a mostrar su verdadera faceta “porque aquí hay un doble daño (...) Primer daño es que por más de 30 años se le dejó de pagar una parte del sueldo al

profesor y por dejar de pagarle una parte del sueldo al profesor se le impuso menos y por lo tanto la pensión es menos porque el pozo acumulado por el propio trabajador es menos”¹⁰¹.

Las bajas jubilaciones de muchos profesionales y particularmente de los profesores, fueron y son uno de los hechos más significativos heredadas de la dictadura cívico militar.

Para el magisterio chileno, gran parte de la responsabilidad sobre el bajo nivel de pensiones que reciben los maestros jubilados tiene que ver directamente con el no reconocimiento del artículo 40 del DL N°3551. Por eso, el Estado de Chile tiene una deuda histórica con sus maestros y maestras.

Estas situaciones tan confusas y antagónicas marcan de una u otra forma la vida de los profesores, pues la sensación de engaño, vulnerabilidad y abandono percibida entre los profesores que se vieron afectados con este cambio en la legislación, ha logrado mantener una sostenida disputa entre el Estado y el magisterio buscando alguna solución a este problema.

2.3. Magisterio y Estado: treinta y cinco años sin acuerdo.

Como se ha expuesto anteriormente, el fundamento jurídico de los municipios para no pagar la deuda que mantienen con los profesores, se sostiene en su calidad de empleados municipales y no de empleados públicos. Por otra parte, el menoscabo al que los profesores fueron sistemáticamente sometidos, siendo discriminados y desvalorizados a partir de leyes que no han hecho más que deteriorar sus condiciones de trabajo, son los argumentos del magisterio para reclamar la existencia de la deuda.

¹⁰¹ Entrevista a Darío Vásquez Salazar, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 29 de agosto, 2015.

Para el gremio, existe una responsabilidad constitucional por parte del Estado, pues la Carta Fundamental de la República contempla como uno de sus principios fundantes la responsabilidad del Estado por los daños que produzca en su actividad, ya sea por omisión o acción en la condición legal de las personas. En el capítulo III artículo 19, numeral 24 de la actual Constitución, basada en el principio del derecho a la propiedad, se establece que nadie puede verse privado de lo que forma parte de su patrimonio, ya que esto rompe con el principio de igualdad y que ninguna ley ni autoridad puede establecer diferencias arbitrarias.

Es imperante recordar que todo el resto de los funcionarios que trabajaban para las entidades públicas beneficiadas con el DL 3551, recibieron íntegramente el reajuste, lo que constituyó un cambio general en las condiciones del sector público. Los profesores que vivieron el traspaso en sus inicios obtuvieron el reajuste en aproximadamente un 25%, los sueldos de los maestros fueron reajustados según el período en que fueron traspasados.

En enero del año 2007, la Asamblea Nacional del Colegio de Profesores, discute la formación de una Comisión Nacional Deuda Histórica, presidida por Darío Vásquez, quien en julio de ese mismo año presenta ante la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T) un reclamo contra el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet por la transgresión del convenio N°35 sobre seguro de vejez, por el incumplimiento del DL 3551¹⁰², siendo acogido posteriormente por la entidad.

En el año 2008 se formó la comisión de Deudas Históricas con las firmas de Andrés Velasco (Hacienda) y José Antonio Viera Gallo (Secretario General de la Presidencia). Esta comisión especial de la Cámara de

¹⁰² Diario online. Crónica Digital. Ver en: <http://www.cronicadigital.cl/2007/07/18/cronica-2007-p8412/> (Consultado: 4 de marzo 2017)

Diputados tenía por misión resolver el tema de las denominadas “Deudas Históricas” analizando los asuntos legales de la demanda del magisterio y pronunciarse frente a los antecedentes planteados, tanto por parte de los profesores como por parte del ejecutivo.

En agosto del año 2009, la Cámara de Diputados aprobó el Informe de la Comisión Especial que analizó el caso del magisterio, proponiendo al Ejecutivo en su rol de agente mediador, una solución que implicaría el reconocimiento de 84.002 profesores afectados por la deuda histórica, a quienes se les debe otorgar un mejoramiento de pensión a partir de la asignación de un bono post laboral de \$50.000 a \$100.000 mensuales, mientras el afectado viva, cuyo costo en un horizonte de 10 años variaría entre U\$591 a U\$ 1.183 millones. Esta propuesta quedó comprometida para ser respondida en 60 días (12 de octubre). Ahora todo quedaba en manos del gobierno, para que diera curso a la decisión de la Comisión.

En el mes de octubre y ante la demora del gobierno en dar respuesta a la solicitud de la Cámara de Diputados, el magisterio llamó a un Paro Nacional de advertencia por 24 horas para el día martes 13 del mismo mes¹⁰³ en donde el éste buscó reunirse con la presidenta de la República. El día 16 de octubre de 2009, a meses de terminar el primer mandato de Michelle Bachelet y coincidentemente el día que en Chile se celebra el día del profesor, la Ministra vocera de gobierno de la época, Carolina Tohá, anunció que el gobierno no reconoce la existencia de la deuda histórica con el magisterio, a pesar de haber afirmado que la solución de la deuda estaba radicada en la Comisión Parlamentaria:

“hoy día del profesor mientras que en miles de escuelas y liceos a lo largo de nuestra Patria, alumnos, alumnas y apoderados

¹⁰³ Colegio de Profesores de Chile A.G. Ver en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/demandas-y-propuestas/548-cronologia-de-una-lucha> (Consultado: 4 de marzo 2017)

festejan a sus profesores y profesoras y agradecen su labor de educadores y formadores del hombre del mañana, el Gobierno al fin se ha sacado la máscara y ha mostrado su verdadero rostro, reflejando el cinismo más abyecto la intolerancia más absoluta y la insensibilidad más descarada.

Colegas a pesar de la indignación que nos invade, es necesario que ustedes, sus alumnos y apoderados conozcan la respuesta que hoy el gobierno ha entregado al Parlamento sobre la deuda histórica: indica que no existen razones legales para asumir y cancelar dicha deuda ya que la Contraloría General de la República y los tribunales de Justicia así lo han establecido.

Expresa, sin atisbo de vergüenza, que no existen razones morales para cancelarla, ya que, según lo afirma dicho documento, somos el gremio que más ha sido beneficiado en sus remuneraciones por los Gobiernos de la Concertación, ¿Se olvidan acaso que cada paso que hemos avanzado hacia un sueldo digno ha sido a través de la movilización y de medidas de presión?”¹⁰⁴

El Colegio de Profesores rechaza la respuesta del Gobierno y convoca a una Asamblea Nacional Extraordinaria, la que resolvió realizar un Paro Nacional Indefinido, exigiendo una reparación de la Deuda Histórica en base a lo que propuso el Parlamento. Tras la constante negativa del gobierno a reconocer la deuda, el Colegio de Profesores interpone nuevamente una demanda ante la Organización Internacional del Trabajo, manteniendo un paro indefinido, incluso con huelgas de hambre.

“Una huelga de hambre indefinida iniciaron ayer siete profesores de Buin, en la Región Metropolitana, en apoyo a la movilización que realiza el Colegio de Profesores en demanda del pago de la deuda histórica. La medida fue iniciada a las 18:00 horas de ayer

¹⁰⁴ Jaime Gajardo Orellana, Presidente Colegio de Profesores. Comunicado público por el pago de la deuda histórica. 16 de octubre de 2009. Ver en: http://www.huellasdigitales.cl/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=4108&Itemid=1&show=1 (Consultado: 4 de marzo 2017)

por docentes de distintos niveles, cuyas edades fluctúan entre los 42 y 62 años. El presidente comunal del Colegio de Profesores de Buin, Luis Yáñez, quien también participa en la huelga de hambre, advirtió que continuarán con la medida en forma indefinida "hasta que el Gobierno no dé una respuesta acertada a nuestros dirigentes nacionales, nosotros vamos a mantener firme nuestra actitud", afirmó Yáñez, a pesar de que "es una actitud extrema y lo que podría significar en nuestras familias y nuestros alumnos, que saben lo que les está sucediendo a sus profesores"¹⁰⁵

Al no concretarse un acuerdo entre el magisterio y gobierno, en el año 2009 la Comisión Especial de la Cámara de Diputados relativa al tema de las deudas históricas estableció que "la deuda nacida de un título obligatorio que se dio por sustento como fue el artículo 40 del DL 3151 de 1981, podría estar pendiente sólo respecto de los profesores traspasados hasta el 29 de diciembre de 1982. No es menos cierto que la llamada deuda histórica con el magisterio debiera tener un reconocimiento moral por cuanto, en su esencia, y dado lo especiales acontecimientos del país en la seguridad de sus derechos patrimoniales, se vieron conculcados al ser traspasados a una situación jurídica laboral que no buscaron y que era imposible evitar por el régimen dictatorial que vivía el país.

Por otra parte la Comisión tuvo presente la posición del Colegio de Profesores, cuyos representantes han precisado que existe una obligación de orden moral donde el Estado de Chile no puede desconocer los antecedentes históricos fidedignos y las consecuencias económicas, previsionales y sociales que el traspaso de la administración de la educación produjo en el ejercicio de la profesión docente, –al margen de cualquier evaluación ideológica del sistema educativo que no es materia de análisis–, además se ha puesto de manifiesto que la deuda se enmarca en un proceso paulatino de deterioro, que cobra dramáticas dimensiones al momento de

¹⁰⁵ El Mercurio. 3 de noviembre 2009.

jubilar, el traspaso de la educación trajo aparejado en muchos profesores el cambio al sistema de AFP, con lo cual, sus ingresos bajan en un tercio al momento de pensionarse”¹⁰⁶.

Desde 2009 en adelante, los docentes representados por la figura del Colegio de Profesores han levantado la lucha en la búsqueda de soluciones en relación a la deuda histórica. Precisar que los avances y retrocesos del proceso han resultado estériles, ya que por más mesas de diálogo, proyectos y comisiones que se desarrollen, no se han logrado cambios significativos en esta materia: los profesores y el Estado no logran llegar a un acuerdo. Por su parte, el magisterio considera sus demandas como válidas y han propuesto una variedad de medidas compensatorias, pero no se puede realizar ningún tipo de mediación sin el beneplácito del Ejecutivo, y en este punto, se considera a todos los gobiernos desde 1990 en adelante, puesto que concretamente para el Estado esta deuda no existe.

El Colegio de Profesores ha impulsado una serie de propuestas que buscan dar solución a los profesores afectados, como primera instancia resulta vital, que el Ejecutivo reconozca de la deuda sostenida con los docentes afectados. Según cálculos estimados por parte del Colegio de Profesores, los involucrados alcanzarían una cifra aproximada de 93.089 docentes, y que mensualmente a cada profesor se le adeuda una cantidad aproximada de \$231.000¹⁰⁷, lo que equivaldría –haciendo un cálculo entre 1981 y 2015– a \$94.248.000 por cada uno de ellos.

¹⁰⁶ Cámara de Diputados. Legislatura 357ª. Sesión 60ª, en jueves 6 de agosto de 2009. Ver: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmid=7246&prmtipo=TEXTOSesion> (Consultado: 7 de septiembre 2016)

¹⁰⁷ Cámara de Diputados. Legislatura 357ª. Sesión 60ª, en jueves 6 de agosto de 2009. Ver: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmid=7246&prmtipo=TEXTOSesion> (Consultado: 7 de septiembre 2016).

En una estimación general, la cifra asciende a los U\$13.429.027.2333, un monto inalcanzable e imposible de pagar por parte del Estado de Chile. Sin embargo, para los profesores es una injusticia que debe ser reparada. Por ello proponen el pago de bonos que permitan compensar el daño sufrido por el gremio y que contribuya a mejorar las pensiones de los profesores, quienes en su gran mayoría, por más de 35 años de servicio en el sector público, reciben una jubilación aproximada de los \$150.000.

Sin duda el debate ha sido extenso y simplemente no hay acuerdo que permita una solución concreta. Para establecer la existencia de la deuda y dar una compensación económica se requiere la información básica necesaria, para evitar la evidente complicación sujeta al tiempo. Hay una serie de factores que inciden directamente en establecer montos que contribuyan a solucionar esta situación. Las principales dificultades se relacionan con:

- El registro de los profesores traspasados del sistema estatal al municipal. No hay certeza absoluta del total de profesores en esta situación. Es cierto que hay cifras aproximadas que se manejan como oficiales, pero lo concreto que es no es una fuente completamente fidedigna. Por otra parte, un número considerable de profesores ha fallecido en la espera de que esta deuda sea reconocida por parte del Estado, esto hace que la cantidad de los “beneficiarios” potenciales de alguna medida compensatoria no sea claro.
- El momento en que se desarrolló el cambio de administración resulta clave, puesto que bajo el argumento legal los funcionarios trasladados dejaron de ser dependientes del aparato estatal. El monto que según los profesores se les adeuda es diferente para cada maestro, ya que depende del momento en que la escuela o liceo donde se desempeñaba cada docente haya sido municipalizada.

- Algunas municipalidades continuaron pagando la asignación a sus trabajadores, aunque en menor medida.
- El valor de la conversión del peso y la proyección de una deuda con más de 30 años.

En 20 de julio de 2016, se reanuda una mesa de trabajo entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores que tiene por finalidad la búsqueda de una reparación para los docentes afectados por el traspaso de la educación a la administración municipal. En este encuentro, la autoridad ministerial aseguró que habrá una solución especial para los maestros afectados. Según los dirigentes del Colegio de Profesores, durante este gobierno se han realizado los mayores acercamientos para dar una respuesta a los llamados del gremio. En noviembre del mismo año, cambia la histórica directiva del Colegio de Profesores que desde el 2007 era presidida por Jaime Gajardo, quien fue reemplazado por Mario Aguilar, representante de los denominados disidentes unidos, con una aplastante mayoría de un 70,99% de los votos.

Se abren nuevas expectativas por parte del magisterio en encontrar una pronta solución a sus demandas. El día 16 de marzo del año 2017, representantes del Magisterio se reunieron con la ministra de Educación Adriana Delpiano para la conformación de mesas de trabajo, el proyecto de Nueva Educación Pública, que actualmente está en su trámite de discusión en particular en el Senado, será el punto de partida, además se crearon seis comisiones encargadas de abordar diferentes temáticas que son preocupación para el gremio, la comisión N°3, es la encargada de llevar adelante la demanda sobre la deuda histórica, la cual es presidida por Darío Vásquez¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Colegio de Profesores de Chile A.G. Ver en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/sitionuevo/2017/03/17/magisterio-y-mineduc-forman-mesas-tecnicas-para-abordar-diferentes-tematicas-que-preocupan-al-gremio-docente/> (Consultado: 17 de marzo 2017)

Los profesores de Chile afectados por el incumplimiento del DL 3551, han desarrollado una demanda permanente en el tiempo, buscando el reconocimiento y compensación por los años transcurridos sin que ellos hayan podido optar a este derecho. El problema concreto es que los diferentes gobiernos no reconocen su existencia, lo que coarta todo tipo de acción, ya que en varias oportunidades se han generado mesas de diálogo, pero estas no logran generar una respuesta satisfactoria para los profesores. Mientras el tiempo avanza, la directiva del Colegio de Profesores gestiona, se reúne, se divide y se reorganiza, por otro lado, los profesores y profesoras de Chile han puesto una voz de alerta que no ha sido escuchada y que incluso se ha querido acallar.

En el 2008, con la organización en primera instancia del DEPROJ (Departamento de Profesores Jubilados) de la comuna de Cerro Navia, nace el Club de Adulto Mayor Maestros Por Siempre Maestros, que actualmente agrupa a profesores de diferentes puntos del país que están fuera del sistema educativo.

Cada día jueves, entre los meses de marzo a diciembre, se reúnen en la plaza de la Constitución a exigir a los miembros del gobierno que tomen cartas en el asunto.

Sin lugar a dudas, han sido ellos quienes motivados por la búsqueda reparatoria de todo el daño causado a los maestros de Chile desde el inicio de la dictadura militar, y, con más fuerza desde las políticas de descentralización aplicadas en los años ochenta, que no han sido solucionadas por ninguno de los gobiernos venideros, se han transformado en el símbolo de resistencia y reivindicación del gremio. Muchos de los profesores que ahí se reúnen ejercieron la docencia por más de 30 años. Profesores de Estado o profesores normalistas, todos unidos en una misma consigna: la búsqueda de una reparación de la deuda que, a todas luces, el Estado de Chile tiene con ellos.

Efectivamente, la compensación económica es un punto importante para los profesores. Sin embargo, su presencia permanente y casi invisible toma una función re-significativa, siendo una cuestión de honor y dignidad. En su discurso se declama que su rol de formadores y agentes de cambio que durante años desarrollaron, sería inconsecuente si no luchan hoy hasta el final por lo que realmente les corresponde:

“han fallecido más de 25.000 profesores esperando el pago de nuestra deuda, todo el mundo se hace el sordo y nos dicen que sí, que bien, que lástima... pero nunca hay solución, pero vamos a seguir igual que los monos porfiados, vamos a seguir, aunque no nos miren, aunque no nos tomen en cuenta igual vamos a estar aquí, no nos vamos a enojar, porque enojándonos no conseguimos nada, vamos a estar aquí de pie dignamente esperando el pago de nuestra justa deuda”¹⁰⁹.

Mediante diversos mecanismos, como el uso de las redes sociales o manifestaciones pacíficas con cánticos y velatones, los profesores han buscado organizarse para hacer público todo aquello que les aqueja. Aunque atrás quedaron el S.U.T.E, la AGECH y los tiempos de coerción más lograda del gremio, hoy continúan en su lucha con fuerza y convicción. Sin embargo, pareciera ser un tema que no logra calzar en la agenda noticiosa del país. Es complejo evidenciar noticias sobre el deteriorado estado de los jubilados en Chile, y más aún los maestros. Algunos casos rayan en la violencia más extrema. Un ejemplo de esto es la profesora Alicia Morales, que durante 35 años ejerció la docencia en la zona norte de nuestro país y debió mendigar fuera de supermercados para costear sus gastos básicos.

Estas son situaciones que los profesores jubilados desean denunciar y solucionar, por ellos y por muchos otros que ya no están presentes. Los maestros saben que el pago de lo que se les adeuda es imposible de

¹⁰⁹ Declaraciones de Patricia Garzo. Presidenta del club adulto mayor "Maestros por siempre Maestros". Plaza de la Constitución, Santiago. 22 de septiembre 2016.

realizar, pero sí pretenden que el gobierno –sea cual fuere– les dé algún tipo de solución:

“tendrían que habernos pagado hasta la fecha como 94 millones a cada profesor, nosotros sabemos que es impagable, pero pedimos por lo menos que nos aumenten las pensiones y nos den un bono o por último que no sea un bono pero que nos aumenten las pensiones, porque por el hecho de estar en las A.F.P al jubilar nosotros quedamos con un 30% del sueldo yo trabajé 40 años y quedé con un sueldo de \$180.000 (...) esperamos que por lo menos nos reparen los sueldos aunque sea unos 200, 300 mil pesos que nos den a cada uno de los que estamos afectados”¹¹⁰.

Al respecto, los maestros a través del Colegio de Profesores y de la Coordinadora Nacional de Deuda Histórica solicitan que el pago de lo adeudado debe pasar a ser parte de la pensión del profesor beneficiado.

Reconocer por parte del Estado la existencia de esta deuda y buscar una solución que logre dar una mejor situación económica a los profesores de Chile no es sólo un tema económico, sería un paso importante para este segmento de la población chilena, recordados sólo en tiempos de campañas políticas. Queridos e importantes actores en el devenir del futuro de Chile, nombrados en cuanto discurso, pero olvidados como una de las tantas historias que el proceso de la dictadura militar dejó en el país.

La realidad actual de los profesores jubilados y de otros que por necesidad continúan trabajando, es compleja. Según datos estadísticos del portal ‘Mi futuro’ del MINEDUC, las carreras de pedagogía son las peores pagadas en Chile y demandan los mismos años de formación que cualquier otra carrera profesional universitaria. Los profesores chilenos están en una constante situación de carencia económica.

¹¹⁰ Entrevista a Patricia Garzo Norambuena, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 22 de septiembre, 2016.

El reconocimiento de la deuda histórica y la compensación para los docentes, más que una medida económica, será una mínima reparación a la dignidad de los profesores, que continúan luchando por aquello que consideran justo, porque para muchos de ellos su vocación dejó de ser su sueldo.

CAPÍTULO III: LA VIDA DEL “PROFE”. IDENTIDAD Y MEMORIA. EXPERIENCIAS SOBRE LA COTIDIANEIDAD DEL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

3.1. Identidad laboral e Identidad docente.

Abordar el concepto de identidad desde las diversas ramas de las Ciencias Sociales ha permitido ampliar la mirada y el debate en torno a este tema. Por la complejidad del concepto -ya poseyendo variados significados e interpretaciones según su contexto-, es necesario revisar sus particularidades y su vinculación con la intención de este trabajo. Por ende, pretendemos volver nuestra mirada al trabajo conceptual de “identidad colectiva”, abordado desde la llamada “identidad laboral” para, finalmente, concluir con la “identidad docente”.

En este orden, se analizará, desde una mirada preferentemente macro, del concepto, hasta una puntualización relacionada con el eje central de la investigación: el gremio de los profesores.

Primeramente, para emplear el concepto de identidad, debemos comprender su definición y la relación existente entre identidad individual e identidad colectiva. Para Claude Dubar, la identidad individual es la “definición hecha por nosotros mismos de lo que somos y queremos ser, y por otra parte, desarrolla el concepto de identidad colectiva como la definición de nosotros, hecha por los otros en función de la pertenencia a una categoría principal”¹¹¹. Como primer acercamiento, es posible reconocer una relación entre ambas, que se basa directamente en la validación personal frente a la relación con otros: “un significado más adecuado de identidad deja

¹¹¹ Claude Dubar. “El trabajo y las identidades profesionales y personales”. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo año 7 número 13. Buenos Aires, Argentina. 2001. Pág 5.

de lado la mismidad individual y se refiere a una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o un grupo de personas se ven íntimamente conectados”¹¹². Es decir, la identidad se relaciona con la forma en la que nos definimos y como logramos vincularnos con el resto, al reconocerse con otras características similares. La identidad individual y la identidad colectiva se interrelacionan y se necesitan: no pueden existir una sin la otra. Las personas no pueden ser concebidas como agentes apartados de la sociedad, ya que todo acto individual es validado socialmente. Los grupos humanos comparten gustos, características, lenguajes y rituales culturalmente aceptados y que permiten que la persona reafirme su sentido de identidad dentro de ese sector donde se desenvuelve.

Esta interdependencia nos posiciona inicialmente en la comprensión de la identidad colectiva, la que reproduce simbolismos, historias, lenguajes, situaciones afines, en donde las personas se encuentran como parte de un algo que les resulta propio y a la vez de todos quienes comparten los elementos comunes y que los lleva a identificarse colectivamente en algún grupo social determinado. Esto se expresa a través de la unidad y relaciones fraternas entre los integrantes, dialogando en comunión, e incorporando la idea del nosotros versus los otros.

Esta idea de identidad colectiva se relaciona, a su vez, con una cultura propia de esa identidad, estableciendo códigos, formas lingüísticas y símbolos, que le dan forma a este conjunto de individuos que se sienten unidos por un nexo mayor.

Es así como la idea de identidad colectiva se puede abordar desde variadas perspectivas, por ejemplo, en una identidad regional –latinoamericana–, identidad nacional o una identidad laboral. Estos casos permiten entender cómo el sujeto que posee un sinnúmero de rasgos articulados (económicos, políticos, sociales y culturales), se identifica con un grupo determinado y no otro. Esto se puede explicar a partir de su forma de pensar

¹¹² Jorge Larraín. *Identidad chilena*. Ediciones LOM. Santiago de Chile, 2014. 27.p.

y actuar frente a ciertas situaciones de una manera esperada, pues resulta un sujeto culturalmente construido con una identidad. Es una valoración de sí mismo y significación en la sociedad en la que se desenvuelve.

Al comprender que la identidad individual y la identidad colectiva están absolutamente relacionadas, es preciso profundizar, entonces, en otros aspectos que especifican aún más la definición colectiva. En base a eso es prudente preguntar cómo se construye identidad colectiva a partir del trabajo o, dicho de otro modo, si es el trabajo el que construye la identidad de las personas. El trabajo es, por esencia, una actividad particular del Reino Animal, y lo podemos ver como un rol que adquieren los diferentes miembros de la comunidad y que contribuyen a la vida del grupo, tal y cual, por ejemplo, las abejas. A cada una de ellas se les denomina, según la función que cumplen dentro de la colmena (zánganos, obreros y abeja reina), y que tiene que ver con el desarrollo de una actividad específica que nutre la vida colectiva: existe una función y se le identifica en cuanto tal.

En el caso de los seres humanos, el trabajo es casi inherente a su condición. Desde tiempos antiguos, la estratificación social se hace a partir del rol que cada cual cumple en la sociedad, vinculado con su grado de importancia o su capacidad económica; por eso, instintivamente, le damos una valoración diferente a un oficio o profesión determinados.

El trabajo configura, entonces, no sólo una actividad en sí misma, sino, asimismo, una forma de comunicación y contacto con el medio que nos rodea. Por ello, las Ciencias Sociales se han centrado en el trabajo como objeto de estudio, y su relación con el ser humano. Sartre, Marx, Weber y Smith –sólo por mencionar algunos– han teorizado sobre el trabajo desde diferentes perspectivas: ideológicas y temporales, aunque, independientemente de sus postulados sobre esto y la significancia que tiene para los trabajadores, el trabajo, en sí, se vincula directamente con un rol que se ejerce dentro de la comunidad donde el individuo se desarrolla; y, a través de esto, se articulan relaciones con sus semejantes, que los

posicionarán en condiciones similares. Por ello, el concepto de trabajo implicará que “sea analizado a la vez como proceso subjetivamente significativo y como relación dinámica con los otros”¹¹³.

A partir de la identificación con pares que desarrollan la misma actividad, viven las mismas dificultades y poseen elementos comunes, surgirán, durante la Edad Media, los gremios. Los gremios fueron asociaciones de trabajadores que desempeñaban el mismo oficio en la búsqueda de un bienestar mayor. La palabra gremio tiene su origen del latín *gremium* que significa regazo, y la podemos definir como un conjunto de personas que tienen un mismo ejercicio, profesión o estado social. En esta definición, es coherente reconocer a los gremios de trabajadores como espacios constitutivos de identidades laborales, puesto que al desarrollar actividades comunes, están sujetos a vivir las mismas o similares experiencias que los aproximan a reconocerse como pares, dejando fuera su tendencia política, valores religiosos y género.

Para abordar, entonces, el concepto de identidad laboral, hay que comprender primero al trabajador en su contexto. Es imposible reconocer la historia de un gremio a partir de la individualidad: “los grupos profesionales son procesos de interacciones que conducen a los miembros de una misma actividad laboral a auto organizarse, a defender su autonomía, su territorio y a protegerse de la competencia; la vida profesional es un proceso biográfico que construye las identidades durante todo el ciclo de vida, desde la entrada en la actividad hasta el retiro”¹¹⁴, y configura a sus miembros en la dinámica de su empleo de por vida. En otras palabras, se plantea que la vida laboral influye y construye directamente a la persona.

El desarrollo de importantes cambios en la concepción del trabajo ha implicado nuevas formas de organización y de relaciones laborales: nuevas

¹¹³ Eguzki Urteaga “Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad” en Lan Harremanak, Revista de relaciones laborales, Vol. 18, N°1. 2008. 177.p.

¹¹⁴ Op. cit. Eguzki Urteaga “Sociología de las profesiones”. 177.p.

modalidades de una cultura laboral y nuevas discusiones en torno al concepto de trabajo. Así se puede considerar al trabajo “no sólo como producción instrumental de valores de uso, sino también, al mismo tiempo, como medio de solidaridad social y de autorrealización personal”¹¹⁵. Esto es así porque en esta metamorfosis de la identidad individual a la colectiva, las personas forjan interacciones para ser validadas y reconocidas por los otros.

El trabajo se realiza por diferentes razones, para obtener recursos que nos permitan desarrollarnos en la sociedad de manera independiente, por una autorrealización que, en muchos casos, se vincula con la denominada vocación y por la búsqueda de un bien común que contribuya a mejorar la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, las profesiones y oficios poseen un elemento diferenciador que las hace únicas y necesarias para la convivencia en sociedad.

Entonces, el trabajo no sólo debe ser interpretado como medio de producción, sino desde la significancia que su desarrollo trae para quienes lo ejecutan, puesto que les define en su vida cotidiana: “las profesiones son un género de actividad que se caracteriza por ser principal, habitual, estar dotada de una cultura propia, dar lugar a una personalidad o carácter, a una identificación y solidaridad de grupo, estar precedida de un largo período de estudios especializados, disponer de fases o etapas de desarrollo y de autonomía para fijar cuáles son sus límites, contenidos y acciones propias”¹¹⁶.

¹¹⁵ La distinción del concepto ampliado de trabajo con el ya señalado de Enrique De la Garza reside en que éste último considera la interacción del ámbito de trabajo con otros espacios de acción, y no sólo en su multiplicidad de significados en cuanto a su orientación y recompensa. En otras palabras, el concepto ampliado de trabajo propuesto por De la Garza resulta más amplio que el de Noguera. Véase en: Gustavo Garabito. “*El trabajo en la identidad y la identidad en el trabajo*”.

<http://es.scribd.com/doc/93743591/Garabito-Ballesteros-Gustavo-El-Trabajo-en-La-Identidad-y-La-Identidad-en-El-Trabajo#scribd>

¹¹⁶ Gabriel Gyarmati. *Las profesiones. Dilemas del conocimiento y el poder*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, 1984.

Es esta idea de la identidad laboral, la que logra dar cuenta que el trabajo es posible comprenderle como un universo simbólico que puede cambiar en su manera de asimilarlo según su contexto, y le posiciona como un agente interventor en la comunidad, ya que la sociedad le demanda trabajar no sólo para incorporarse al mundo remunerado, sino que también hace que el trabajador sea una persona de bien que aporta al mundo en el que vive y, junto a ello, una serie de valores añadidos como la responsabilidad, compromiso e inteligencia. Así, el trabajo desempeñado otorga diversos atributos que, sin duda, son elementales en la construcción de su identidad como trabajador.

El panadero sabe que su trabajo es la base para que muchas familias inicien su día tomando desayuno; el médico sabe que sobre sus hombros carga una responsabilidad que es la salud de las personas, y que confían en su trabajo. Es decir, las prácticas laborales pueden ser entendidas como las acciones que realizan a diario los trabajadores, desde su horario de entrada y salida; como la labor que desarrollan y, por último, y no menos importante, las relaciones interpersonales que logran desarrollar con el resto de las personas con las cuales comparten.

Por ello, es posible hablar de una identidad laboral que se gesta cuando el trabajador ingresa a un contexto de trabajo y logra incorporar a su vida diaria lo que es y lo que le configura como individuo. Esta identidad puede ser interpretada como una “estrecha conexión con un cuerpo de saberes distintivos, pero además identidad social, es decir, estrechamente ligada a una posición social que define expectativas y nociones sobre lo posible o adecuado para gente como uno, nociones que se organizan en relación a otras posiciones de la división social del trabajo”¹¹⁷. Podemos decir que el trabajo que una persona desempeña, y sea el área en la que se desenvuelva, lo definirá en todas las áreas de su vida, pues la pertenencia a un cuerpo profesional representará una forma de identidad colectiva fundada

¹¹⁷ Op. cit. Cristian Cox. & Jacqueline Gysling. *La formación del profesorado ...* 15.p.

a partir del desarrollo de una profesión u oficio. La identidad laboral conforma un modelo cultural de organización, de relaciones de poder y resistencia, del lugar que los trabajadores ocupan en el espacio de trabajo, a la par de reconocer cuáles son los valores y significados que se otorgan a la labor desempeñada.

Aunque no es interés de la investigación abordar en extenso el concepto de identidad laboral, resultará relevante para poder definir posteriormente la idea de identidad docente y evaluar, a partir de las experiencias de profesores, si acaso los procesos históricos vividos durante la dictadura militar tuvieron efectos en un cambio identitario.

Recogiendo los elementos ya señalados, abordaremos ahora el concepto de identidad docente, desde una perspectiva teórica fundamentada en las definiciones ya desarrolladas. El concepto de identidad laboral es evidentemente aplicable dentro del trabajo docente. Así:

“la labor docente es básicamente «trabajo humano» y en las sociedades modernas, «trabajo asalariado». Esta realidad estructural a veces aflora a la conciencia de los docentes y llega a construir su identidad colectiva (...) en 1971, una ley modificó el Estatuto Administrativo y reconoció a los profesores el derecho a sindicalizarse. Ello implicaba una definición de los docentes como «trabajadores de la enseñanza»¹¹⁸.

Primero, presenta a los profesores como trabajadores, lo que implica un pago por el desempeño de su función. Este salario (en el caso de los docentes) resulta muchas veces insuficiente y considerablemente más bajo en comparación con otras profesiones que son mucho mejor remuneradas y más valoradas por la sociedad en general.

¹¹⁸ Iván Núñez. *El trabajo docente: Dos propuestas históricas*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación P. I. I. E. Santiago de Chile, 1987. 12.p.

Comprendiéndose a sí mismo como agente educativo, que se vincula permanentemente con las personas que tiene bajo su alero, el papel del profesor se desarrolla dentro de la comunidad escolar: el maestro es un símbolo de respeto, incorruptibilidad e inteligencia. La identidad docente no surge inmediatamente tras el egreso de la Escuela Normal o la obtención del título universitario. Por el contrario, es preciso elaborarla y, para hacerlo, se necesita de un proceso personal por parte del profesor a partir de su entorno y de sus pares, lo que lleva a la configuración de representaciones que responden a un momento específico, de una generación determinada que vive dentro de un contexto. En otras palabras, la identidad docente se refiere al instante cómo los profesores viven su trabajo, bajo los factores que los componen.

Siguiendo en la línea de Núñez, el trabajo docente puede ser analizado desde cuatro visiones de identidad: “diversas visiones o identidades del trabajo docente, son reconocidas o asumidas por los educadores, son asignadas por el Estado, por la sociedad en general o por grupos o entidades de diversa índole.

Entre estas visiones, cuatro parecen ser las más persistentes y extendidas. Se trata de una identidad laboral, la funcionaria, la de la profesional y la de técnico”¹¹⁹.

Parafraseando los términos de Núñez, la conformación de la identidad de los profesores, se vislumbran como ellos se entienden a sí mismos, como el Estado nacional y sus políticas los configuran y, por último, la sociedad para la cual trabajan.

La identidad docente se presenta con una parte común a todos los profesores y con un sesgo individual que se construye desde la propia experiencia personal. Se trata de una construcción individual referida a la

¹¹⁹ Op. cit. Iván Núñez. *Reformas educacionales e identidad de los docentes: Chile, 1960 – 1973*. 10.p.

historia del profesor, sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el que el docente trabaja. La identidad docente forma parte de su identidad social y se concibe como la definición de sí mismo, y que lo hace profesor; pero esa identidad también se vincula con el grupo de colegas que comparten las mismas añoranzas, alegrías y demandas que les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y que permite diferenciarse de quienes no son profesores.

Para profundizar en la llamada identidad docente, particularmente en el caso chileno, Iván Núñez plantea una construcción histórica de este concepto en dos etapas diferentes. Una primera etapa se contextualiza desde la creación de las Escuelas Normales en 1842 hasta los años 80 durante el siglo XX; y una segunda etapa se concentra tras el retorno a la democracia en 1990 hasta nuestros días. Por esta razón Núñez sostiene que a lo largo del tiempo no se puede mantener una sola identidad docente, puesto que la concepción que los profesores tienen hoy de sí mismos, está dada por una construcción de identidades docentes anteriores.

“Desde un punto de vista histórico, no tiene sentido pensar en una identidad magisterial. Las diversas identidades existentes no son inmutables. La historia larga de la educación formal, registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actor colectivo. Puesto que los sistemas educacionales acumulan rezagos históricos, al tiempo que se anuncian o se experimentan nuevos escenarios, la identidad colectiva de los docentes de hoy día contiene rasgos construidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo”¹²⁰

¹²⁰ Iván Núñez. *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Mayo de 2004. Santiago de Chile. Ver en: www.oei.es/historico/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf (Consultado: 12 de julio 2017)

La primera etapa tuvo como característica principal el activo rol que el Estado mantuvo en la construcción del sistema escolar formal. Durante la República decimonónica, se dio un impulso a la profesionalización de la docencia. Bajo el gobierno de Manuel Bulnes en 1842, se creó la primera Escuela Normal de Preceptores y, doce años después, la Escuela Normal de Preceptoras. Y, casi al finalizar el siglo, se constituye la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. “Al intentarse la estructuración del sistema republicano de educación hubo una temprana preocupación por la formación sistemática y especializada de los docentes. Es lo que se ha denominado “la primera profesionalización”¹²¹.

Lo principal de este periodo es reconocer al profesor como un trabajador formado plenamente al alero del Estado, un funcionario público, en donde los profesores de educación secundaria, hasta 1980, fueron reconocidos como “Profesores de Estado” lo que necesariamente define la configuración identitaria de los profesores formados hasta los años 80. El Estado, entonces, se convirtió en el principal creador del perfil de maestro que se requería en el país. Los propios docentes se definen como funcionarios públicos y lo asumen como parte de su identidad. La segunda etapa se gesta tras el retorno de la democracia en la última década del siglo XX. Para Núñez, el nuevo rol que las universidades adquieren en la formación de los nuevos docentes y el nuevo ordenamiento legal para los profesores (Estatuto Docente), provoca una inflexión, además de lograrse consolidar la descentralización del Estado, haciendo de los municipios los administradores de la educación. De esta manera, el tema de la identidad docente concibe un carácter profesional: “La adopción de un régimen nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes, según un consenso entre los empleadores municipales, el gremio profesional y el gobierno”¹²², propicia el desligamiento de la antigua relación directa entre el Estado y el Profesor como un funcionario público.

¹²¹ *Ibíd.*

¹²² *Ibíd.*

Lo anteriormente planteado sirve de ejemplo para reconocer que la relación entre Estado y gremio sufrió transformaciones radicales, sobre todo con las políticas aplicadas por la dictadura militar, y que los maestros formados previo al golpe de Estado y que ejercieron su trabajo durante los años setenta, ochenta y noventa, viesen cómo se modificara su relación con el empleador, lo que vendría a repercutir en su concepción identitaria.

Siguiendo en la línea de Núñez sobre la especialización de la docencia como una condición necesaria para el ejercicio de la profesión, el carácter técnico estará dado por el lugar social del maestro en el sistema escolar, concentrado en la posición del docente en la división del trabajo en el modelo de escolaridad nacional, dependientes de las viejas técnicas que provee el Estado bajo recursos estancados, que no permite que los docentes logren utilizar nuevas técnicas¹²³. Continúa Núñez, señalando que las cuatro imágenes identitarias de los profesores chilenos siempre estarán articuladas por las políticas de Estado y por la sociedad.

“las cuatro referidas identidades del trabajo docente existen y circulan en la sociedad chilena y al interior del sistema educacional. Asimismo, que estas identidades son asignadas al trabajo docente, por el Estado (...) y finalmente son deseadas por los educadores (...) En los hechos, el trabajo docente es configurado por el juego dialectico entre las diversas concepciones, juego que va evolucionando condicionado por la dinámicas históricas de la sociedad y la educación”¹²⁴.

Después de revisar los componentes de la identidad y algunas de sus clasificaciones, es posible indicar que la constitución de una identidad docente responde a elementos directos e indirectos que lo relacionan con la sociedad y el contexto en el que se desarrolló como profesional. Por ello la importancia de tener en consideración las características propias que

¹²³ La descripción de los cuatro modelos identitarios utilizados por Iván Núñez. Véase en: Iván Núñez. *Reformas educacionales e identidad de los docentes: Chile, 1960 - 1973*. 10-19.p.

¹²⁴ *Ibíd.* 21-22.p.

corresponden a los profesionales de la educación es, por el simple hecho que los espacios comunes han trascendido a los años, hoy resultan imprescindibles para el objetivo de este estudio y para poder evaluar, acaso, si las políticas neoliberales del Régimen Militar lograron modificar la manera en que los profesores se comprenden y construyen a sí mismos.

3.2. Antes y Después. Transformaciones en la identidad docente a partir del proceso de municipalización de la educación en Chile.

El proceso de municipalización de la educación en Chile, abordado en extenso desde la perspectiva en el capítulo I de esta investigación, trajo consecuencias a corto, mediano y largo plazo. Estos cambios fueron evidentes desde los inicios de la dictadura militar, y como ya ha sido mencionado, sus efectos fueron experimentados por todos los involucrados en el proceso de enseñanza.

La intención de este capítulo es conocer las transformaciones en la identidad de los docentes provocados por la municipalización de la enseñanza, analizado, siempre, desde la perspectiva de profesores que ejercieron su profesión entre las décadas de los 70 y 80 en el sistema educacional fiscal-municipal.

Para ello, esta investigación contó con el aporte testimonial de integrantes de la organización de profesores jubilados “Club de Adulto Mayor Maestros por Siempre Maestros”, que actualmente agrupa a profesores de diferentes puntos del país que están fuera del sistema educativo. Esta organización surge a partir de la necesidad de un grupo de docentes jubilados de la comuna de Cerro Navia de mantener el contacto tras terminar su vida laboral. Según relata Germán Araya, con la organización en primera instancia del DEPROJ (Departamento de Profesores Jubilados) de la misma comuna, nace Maestros Por Siempre Maestros:

“Esta cuestión empezó cuando un grupo de profesores de Cerro Navia estaba a punto de jubilarse y en ese momento la Paty

(Patricia Garzo Norambuena), hace correr una lista con los teléfonos de cada uno de nosotros y las direcciones porque ella quería formar una agrupación de profesores jubilados de Cerro Navia, pero ese cuaderno fue engrosándose con varios nombres y ahí se formó este grupo y llegamos aquí y después se fueron agregando de otras comunas para enriquecer el grupo”¹²⁵

Actualmente, la organización sigue siendo liderada por Patricia Garzo Norambuena, gestora del grupo, y cuenta con gran cantidad de profesores de diversas comunas de Santiago, generándose redes de contacto con otras organizaciones comunales de profesores a lo largo de todo Chile. La orgánica de su funcionamiento se basa principalmente en generar un espacio de participación para todos los maestros jubilados, en que se organizan actividades propias de sus intereses personales, con una estructura definida. Maestros por Siempre Maestros realiza reuniones periódicas todos los días miércoles del año, y llevan a cabo talleres de música y bailes folclóricos, y otros esporádicos, como talleres de bordados, guitarras, ejercicios de memoria; incluso, hasta en épocas navideñas se transforman en ayudantes del viejito pascuero, entre otras actividades que son de su agrado. Además, realizan actividades económicas como rifas y el cobro de cuotas, las cuales son destinadas a dar cobertura a las celebraciones de fin de año y otras necesidades propias de la agrupación.

Dentro de las reuniones semanales de los días miércoles, se desarrollan asambleas con todos sus miembros asistentes, en que se debaten los temas de utilidad para grupo y se toman decisiones de los pasos a seguir. Cada integrante es escuchado sobre sus inquietudes y visiones. Pero, por sobre todo, esta organización de profesores jubilados es la que actualmente lidera y lleva el estandarte de lucha reivindicativa por el reconocimiento y pago de la llamada Deuda Histórica, abordado en el capítulo II. Cada día jueves entre los meses de marzo a diciembre, se reúnen

¹²⁵ Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

en la plaza de la Constitución a exigir al Gobierno que tome cartas en este asunto. Sin lugar a dudas, han sido ellos quienes, motivados por una reparación de los daños en materia económica que la dictadura militar trajo para los profesores, han levantado la voz y se han transformado en el símbolo de resistencia y reivindicación del gremio, como lo sostiene uno de sus integrantes:

“Además acá perseguimos el pago de la Deuda Histórica, todos los miércoles siempre es un punto en nuestra tabla de asamblea, la parte gremial. Por ejemplo, yo gracias a este grupo pude obtener un bono que no tenía idea que existía. Nos asisten en temas legales con respecto a FONASA, AFP’s”¹²⁶

A modo de antecedente metodológico, entre los días miércoles 7 y 14 de diciembre del año 2016, se desarrolló un trabajo en terreno con la organización Maestros por Siempre Maestros, participando en asambleas generales y realizando entrevistas semi estructuradas, individuales y grupales, a diferentes miembros que estuvieron dispuestos a contar su experiencia durante el período que es objeto de estudio de esta investigación.

La muestra contempló a doce profesores de diferente formación académica que se desarrollaron como docentes en disímiles contextos, quienes accedieron a colaborar a partir de sus relatos y experiencias con esta investigación, transformándose en testimonios orales que permitieron reconstruir una parte de su Historia y su identidad. Ellos fueron: Patricia Garzo Norambuena, profesora Normalista, comuna de Cerro Navia; Elisa Morales Jiménez, profesora de Estado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, comuna de Puente Alto; Nora Zurita Cabello, profesora Normalista, comunas de Huechuraba, Ñuñoa y Conchalí; Yolanda Cortés Campaña, profesora Normalista, comuna de Lo Espejo; Eliana Cortés Campaña,

¹²⁶ Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

profesora Normalista, comunas de Coyhaique y Lo Espejo; Yolanda Bugueño Paz, profesora Normalista, comunas de Pudahuel y Cerro Navia; Carmen Villanueva Galleguillos, profesora Normalista, comunas de Conchalí y Recoleta; Nora Palma Rojas, profesora Normalista, comuna de La Reina; Germán Araya Mazuela, profesor Normalista, comuna de Cerro Navia; Ruth Cajas Meza, profesora de Estado. Universidad Técnica del Estado, comuna de Huechuraba; Genoveva Murillo Hernández, profesora Normalista, comuna de Cerro Navia y Silvia Beltrán Castro, profesora Normalista, comuna de Lo Espejo.

Las entrevistas se realizaron mediante una estructura que siguió una secuencia temporal de los hechos basada en el conocimiento de los inicios de los entrevistados en la senda educativa, su formación y experiencias profesionales, sus vivencias antes, durante y después de la dictadura militar, centrandó el eje de las entrevistas en torno al hito de inicio de las transformaciones estructurales, el proceso de municipalización del año 1981. Además, mediante sus testimonios fue posible conocer la realidad de los profesores tras el retorno a la democracia, sus jubilaciones y el vínculo con la organización Maestros por Siempre Maestros.

3.2.1.- Experiencias sobre la intervención militar en Chile y sus escuelas.

El 11 de septiembre de 1973 constituye un día recordado por lo hondo que caló en la sociedad como el fin de años de democracia. Para el caso particular de los profesores, ese día se conmemoraba el día latinoamericano del Maestro, por el nacimiento de José Faustino Sarmiento, y todo lo acontecido después sería una serie de eventos que marcaron para siempre al gremio, Elsa lo recuerda así:

“El 11 de septiembre, yo estaba cumpliendo circunstancialmente el rol de inspectora sin abandonar las clases, y ese día era el día del maestro americano. Llegué temprano al colegio, como las

07:30 ya estaba allá, y me empecé a preocupar porque no llegaban las colegas, no llegaban los alumnos. De repente como las 09:30 empiezan a sentirse los primeros pasos de alumnos, y ahí te digo cuando el terror te invade se borra la película, yo recuerdo ciertas cosas ahora. Me llamó mi curso donde era profesora jefe y me tenían preparado un regalo ¡que todavía lo tengo! Una botellita café que todavía la guardo porque está asociado a eso (...) Me preguntaban, Profesora: ¿qué pasa? No sé *mijito*, les decía yo, pero les agradezco que hayan permanecido acá con todo este problema que hay para saludarme en mi día (...) Estaba en la sala y abren de una patada la puerta y entonces me saca el militar de la sala y me apunta con una bayoneta ¡ya salga!, me pusieron la bayoneta en la espalda, me despedí de los chiquillos y salí¹²⁷

La llegada de los militares al control del país desde el golpe de Estado en adelante, implicó para los profesores una transformación en su cotidianeidad: la intervención en los centros educacionales provocó una tensión permanente en sus miembros, desde el desarrollo de sus clases hasta las relaciones con sus pares. Esto lo recuerda bien la profesora Elisa Morales, quien vivió el hostigamiento en su lugar de trabajo, en su relación con los cargos superiores y también en su cotidianeidad.

“Yo fui perseguida, no así de llevarme a la muerte ¿no? Pero sí perseguida en el sentido que espiaban mis clases, ponían militares en mis clases. Después del 11 de septiembre, justo el periodo de fiestas patrias, yo entro a mi clase y estaba pasando literatura social con Baldomero Lillo, la puerta 12, la explotación de los niños, todas esas cosas. Y cuando yo entro siempre pasaba y saludada: *‘Buenos días niños’* y ese día no sé, algo me dijo *‘paséate por la sala’*, y al final de la sala escondido entre unos chaquetones delantales ahí estaban los militares,

¹²⁷ Entrevista a Elisa Morales Jiménez, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

seguí. Dije: -entonces ahora voy a empezar otra materia, voy a empezar etimología chiquillos-. -¿Qué es eso profesora?- -La etimología estudia el origen de las palabras, y vamos a empezar por democracia, demo significa pueblo y kratos Gobierno, gobierno del pueblo ¿entienden?-. Terminada la clase, me sacan de la sala y ahí yo veía permanentemente gente que me espiaba, apoderados que me acusaban de lo que yo decía o no decía, entonces fue una vida angustiada, muy angustiada (...) Yo tengo los recuerdos de los colegas que me *sapeaban*, hablando de ese término, el otro colega que llegaba curado y no le decían nada”¹²⁸

El agobio laboral se hizo evidente desde el inicio. Si bien las detenciones, torturas y detenciones no fueron exclusivas del gremio de los profesores, “testimonios y relatos permitieron la construcción de la nómina de 134 profesores víctimas de la dictadura militar”¹²⁹. Los que no sufrieron esta represión y que no eran simpatizantes del gobierno, también experimentaron el terrorismo de Estado, y en situaciones tan cotidianas como la censura en el uso de textos escolares y la modificación de los contenidos curriculares en las diferentes asignaturas. La intervención de los textos escolares pondrá en evidencia la intención de reformar la educación chilena por parte del régimen “el contenido de los libros de texto refleja conflictos sociales e ideológicos, y presiones de los grupos de poder. En ese sentido es que se ha podido afirmar que el mundo que aparece en los textos, es un mundo producido y controlado”¹³⁰. Por otra parte, el quiebre en las relaciones sociales con los pares, comenzará a romper la identidad y unidad del gremio. La rutina diaria, la forma de acceder a la escuela, el lenguaje verbal y kinésico utilizado en la escuela: todo cambió.

¹²⁸ Entrevista a Elisa Morales Jiménez, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹²⁹ Op. cit. Pamela Sánchez. Una asignatura pendiente... 11.p.

¹³⁰ Jorge Ochoa. *Textos escolares, un saber recortado*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE. Santiago 1990. 63.p.

“También se desarrolló la delación, y eso también se generó con algunos niños y colegas, alumnos delatores que estaban pendientes de las cosas”¹³¹

Una de las situaciones más mencionadas por los maestros, sería la ruptura de las relaciones cotidianas con los miembros de la comunidad, retratada en la cita anterior; tu colega, estudiante, jefe o personal paradocente podría ser tu “enemigo secreto”; la desconfianza caló tan hondo en la comunidad escolar, que se rompieron las formas de relación tradicional de la escuela.

“Nosotros teníamos a una directora muy querida en nuestra escuela, muy buena. Pero ella tuvo que jubilar y cuando ella jubila ya sabía quién iba a quedar porque tenía que ser alguien pro-militar, entonces teníamos a una excelente compañera y colega que estaba emparentada con la aviación. Pero la directora cuando deja el cargo le pide a ella que por favor: ‘nunca denuncie a sus profesores por ideas políticas’ tenía que comprometerse a no hacerlo, ella respeto esta petición que le hizo la directora saliente, y nunca, nunca lo hizo”¹³²

Aunque situaciones como las descritas anteriormente ocurrieron con mayor frecuencia de lo que se podría creer por el momento que atravesaba el país, lo cierto es que la intervención militar tras el golpe de Estado se hizo evidente y con mucha fuerza en todos los establecimientos educacionales del país: las maneras de relacionarse entre pares y como gremio fueron cambiadas para siempre.

3.2.2.- La municipalización de la enseñanza. Lejos de los argumentos legales y cerca de los maestros.

¹³¹ Entrevista a Genoveva Murillo Hernández, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹³² Entrevista a Genoveva Murillo Hernández, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

Hablar de la municipalización de la educación no sólo se debe limitar a los análisis de decretos leyes, el rol de los alcaldes y la creación de las corporaciones municipales. El cuerpo legal es una situación específica teorizada y presentada a la sociedad como un avance a la modernidad propia de los países más desarrollados. Sin embargo, quienes vivieron de cerca los cambios estructurales de la nueva forma de administración del Estado, fueron los profesores. Este apartado tiene por finalidad, evidenciar las experiencias de los maestros, tras el desarrollo del traspaso de ministerio a los municipios, los cambios más radicales y la evaluación de su realidad laboral.

Como lo relatan a continuación diferentes profesores, el proceso de municipalización fue, sin duda alguna, el hito que marcaría un antes y un después en el ejercicio de su labor.

“Todo cambió con más fuerza cuando pasamos a la municipalidad, porque ahí no teníamos al Ministerio que estaba pendiente de nosotros con las supervisiones, con todo, ¡hasta los milicos rasos mandaban!, los milicos estaban en la puerta esperando por si llegaban los profesores atrasados, entonces fue demasiado brutal (...) la relación fue distinta porque ahí los del régimen eran los dueños y señores (...) de que la pasamos mal, la pasamos mal porque una todavía anda con temor”¹³³

“En Conchalí teníamos todo, era una escuela preciosa, teníamos todo desde la corchetera ¡no faltaba nada!, cuando llegaron del CORESAM (Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores) que eran todos de la junta, empezaron a llegar implementos nuevos de lo que ya había. Se gastó yo no sé de donde salía, se gastaban 3, 4 corcheteras por ejemplo y así se llegaron en montones de cosas, incluso contrataron secretarías nuevas con sueldo fabulosos y había que corregirle las faltas de

¹³³ Entrevista a Nora Zurita Cabello entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

ortografía cuando mandaban las circulares. Fue tremendo un gasto, tanto, tanto. ¿Qué quisieron demostrar ellos?: ¡que venían con plata! (...) fue un caos tremendo y el problema que tuvimos nosotros los directores -que no fuimos designados- que no sabíamos que profesores teníamos, me tocó una profesora de inglés ¡que no tenía título! y era hermana de un alto mando militar”¹³⁴

Tras ocho años de dictadura militar, la junta llevó a cabo la implementación de su programa político en cuanto a la reforma educacional más radical que el siglo XX chileno haya experimentado. Y tras su aplicación, transformó totalmente la forma de trabajar de los profesores, no solamente por la intervención militar, sino que, asimismo, por las relaciones interpersonales. El miedo y la desconfianza ocuparon el lugar de la unión sindical y organizada que históricamente le perteneció al magisterio.

“Mi experiencia de cuando trabajaba en Coyhaique. Un día llegamos a clases y nos dijeron desde hoy no pertenecen más al ministerio de educación pertenecen a la municipalidad, pasen a firmar. Nadie nos dijo que, porqué, cuando, como, nada simplemente. El Mayor de ejército que nos dijo eso, nos dijo si no les gusta hay 100 personas esperando el puesto de ustedes. Esa fue nuestra realidad. ¿Qué haces tú ante eso? A firmar no más, ¿qué más podíamos hacer? Ahora cuando los cabezones de allá se dieron cuenta que nos pagaban esto y esto otro fueron detenidos. En Coyhaique se detuvo a los profesores porque reclamaron éstas cosas que no se pagaban (...) Allá fuimos muy oprimidos, muy oprimidos, no teníamos derecho a nada. Todo lo que hablábamos debía ser a susurros, porque el que estaba al lado era el *sapo* o la *sapa*, que iba a acusarnos y te *quedabai* sin

¹³⁴ Entrevista a Nora Zurita Cabello, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

pega o te relegaban (...) nosotros vivimos con mucho temor, no a que te cambiaran de lugar, si no a que te encarcelaran”¹³⁵

El traspaso no se hizo de manera paralela en todos los sectores, pues hubo comunas de carácter experimental que comenzaron primero. La situación vivida en el país era el momento perfecto para poder hacer un cambio estructural de esta magnitud. La represión y el temor eran una buena mezcla para no tener que explicar los cambios que se avecinaban. Sin duda, la descentralización de la administración no tuvo la claridad suficiente como para que los docentes comprendieran las implicancias que esto traería a corto y largo plazo, aunque poco se podía hacer. El nuevo modelo ya se instalaba en la escena nacional.

Otra modificación que trajo el proceso de descentralización fue la adquisición, por parte de los municipios, de una mayor autonomía que les facultaba decidir, bajo el criterio de los ediles, la dirección de la alcaldía (sobre todo en materia económica). Por eso, los niveles de desigualdad en la región Metropolitana y a lo largo de todo Chile, fueron en aumento. En este sentido Carmen sostiene:

“Nos pintaron una linda y fantástica realidad, en qué sentido (...) al traspaso se nos dijo que iba a ser todo mejor, que el municipio nos iba a proveer de todo, con el tiempo nos dimos cuenta que sí, que la municipalidad proveía, empezaron a llegar cosas no siempre, pero había algo. Los directores nos doraron la píldora, que íbamos a estar mejor, que nos iban a pagar mejor, que todo iba a estar regio... y resulta que cuando nosotros fuimos traspasados pasó un buen tiempo en que nuestros sueldos fueron totalmente deteriorados, íbamos perdiendo cada vez más poder adquisitivo y fue terrible, y en ese tiempo, fueron pocos los colegas que se dieron cuenta que no nos estaban pagando el tema del reajuste, que nos debían plata. Yo que me creo tan

¹³⁵ Entrevista a Eliana Cortés Campaña, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

inteligente que siempre miraba mi colilla de pago no me había dado cuenta porque todas las platas pasaron a ser un fondo, todo con imposiciones, ya no había bonos, no había nada, era todo sueldo y pensamos que ahí estaba todo”¹³⁶

La ignorancia bajo la cual se mantuvo a la población, y en este caso particular, al profesorado, sobre sus derechos y cómo se manejaría el tema de los dineros y sus salarios, fue brutal. De pasar de un rol unitario del Estado frente a la administración de la educación a lo largo de todo el país, ahora debieron enfrentarse a una situación dispar, no sólo entre regiones, sino que, también, entre comunas: la municipalización siempre dependió de los alcaldes y del sistema económico de la comuna.

“La municipalidad hizo lo que quiso con nosotros, yo te quiero agregar algo en cuanto a salud, por la comuna donde yo trabajaba, ibas al servicio y estabas fuera, porque la municipalidad no cancelaba. Entonces tú ibas a la municipalidad, hablabas aquí, allá y ahí recién te imponían y al resto no le imponían. Hicieron lo que quisieron con los profesores”¹³⁷

Los fondos destinados por el Estado para dar cobertura y garantizar los derechos más básicos de la ciudadanía, fueron entregados a los municipios; y estos, a su vez, pudieron decidir qué hacer con estos fondos. Como el municipio era la máxima autoridad, no había espacio para denunciar los casos de irregularidad que aquejaron a los profesores: la disminución salarial fue uno de los tantos resquemores que la municipalización dejó en los maestros.

“Hay que tener una cosa bien clara, estuviera o no estuviera este caballero arriba (Augusto Pinochet), en el tiempo en que nosotros pertenecíamos al ministerio de Educación, nosotros todavía estábamos estables, teníamos contratos, éramos propietarios de

¹³⁶ Entrevista a Carmen Villanueva Galleguillos, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹³⁷ Entrevista a Silvia Beltrán Castro, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

nuestro cargo. Al momento que fuimos traspasados a la municipalidad nosotros dejamos de tener propiedad de nuestro cargo, entonces nosotros teníamos mucho miedo porque en cualquier momento nos podían despedir, no había nada de seguridad. El apoderado de a poco se fue dando cuenta que tenía cada vez más poder para atacar a los profesores, igual los alumnos y los directores también se creían capataces de fondo. Los directores estaban solamente estaban con sus corporaciones con sus DAEM, con su municipalidad y te amenazaban. Cuando hubo el primer despido masivo de exoneramiento de profesores, con puño y letra de los directores fue la exoneración, porque yo lo vi, mi director exoneró a mis compañeros en el 1987”¹³⁸

Otra consecuencia inmediata del proceso de municipalización fue la inestabilidad laboral que ésta trajo para los profesores. Ser dependientes del Ministerio de Educación Pública (como era llamado en aquel tiempo), les daba una estabilidad mayor; pero el contexto dictatorial en el que nos situamos, hizo que la realidad de los profesores fuese ambigua frente a sus nuevos empleadores (municipios), los nuevos directivos de los establecimientos educacionales y, por último, los nuevos compañeros de trabajo. Todo eso, desde lo macro a lo micro, cambió y para siempre.

Así nos los relatan los profesores Germán, Silvia, Genoveva y Eliana, que recuerdan su experiencia por aquellos años en sus diferentes lugares de trabajo:

“Año a año fue inestable la situación del profesor, porque nos presionaban, que el próximo año no va haber contrato para usted colega, porque faltó, por esto y por lo otro. Además en esos años se hacían concentraciones por Pinochet y nos mandaban y el que no iba estaba en la lista negra y el próximo año no iba a ser contratado (...) había mucha inestabilidad porque no teníamos nada seguro para el próximo año, y ahí comenzaron las envidias

¹³⁸ Entrevista a Carmen Villanueva Galleguillos, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

entre nosotros, no sabíamos con quién hablabas, quien estaba con la directora y quien no”¹³⁹

“Cuando fuimos traspasados a las municipalidades ahí sí que comencé a sentir la presión, con las nuevas autoridades que comenzaron a llegar al colegio la directora, la subdirectora. Porque llegaron con otra mentalidad, una mentalidad de persecución, ahí empecé a sufrir la inestabilidad, era una inestabilidad porque uno no sabía si año a año iba a seguir trabajando, entonces eso a uno lo consumía mucho, especialmente la parte económica, porque uno se acostumbra a cierto nivel y al no tener esos ingresos la cosa cambiaba”¹⁴⁰

“La inseguridad era tal, porque resulta que después vinieron con los alumnos, si tú no tenías la cantidad de alumnos al otro año también te ibas, eso fue algo horrible, espantoso, había que cuidar la matricula, la promoción era automática, vamos pasando de curso no más”¹⁴¹

“Nuestro tiempo se invierte mucho en la formación de valores y de hábitos. Pero bueno, te hacían mentir, la mentira estaba institucionalizada, porque los colegios tenían que tener buena asistencia”¹⁴²

“Con la municipalización los profesores nos vimos obligados a irnos a trabajar a las escuelas particulares, salíamos de la escuela municipal llegábamos corriendo a la otra escuela, no

¹³⁹ Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁴⁰ Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁴¹ Entrevista a Silvia Beltrán Castro, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁴² Entrevista a Genoveva Murillo Hernández, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

alcanzábamos ni almorzar. Todo por necesidad ¡si eran tan bajos los sueldos!”¹⁴³

“Uno se sacaba la mugre, porque yo trabajaba mi horario en la mañana, y después trabajaba en la nocturna de la misma escuela”¹⁴⁴

Estos testimonios explicitan unánimemente cómo las políticas de municipalización no sólo modificaron la práctica docente debido al constante riesgo de la inestabilidad laboral, sino que, de igual manera, cómo las consecuencias de esta última les condicionaron económicamente a través de la disminución de sus salarios y su capacidad adquisitiva.

Los niveles de desconfianza resultaban tan altos, que nadie sabía para quiénes se trabajaba ni quiénes trabajaban con ellos. La realidad del Chile de los años ochenta hacía que fuese un panorama mucho más complejo de afrontar.

Quedar sin trabajo y, más aún, por razones políticas, resultaba más angustiante que ganar menos que antes. Este mecanismo de control y poder por parte de la gran mayoría de los nuevos empleadores fue más devastador para el gremio en general.

En cuanto a la práctica cotidiana de sus clases, los profesores consideraron que la municipalización se realizó con la intención de cumplir con estándares alejados de la realidad del país. Ya no se daba con mayor naturalidad la relación dentro del aula, donde el maestro ejercía una función de educador, como tradicionalmente lo hacía, en el aspecto valórico, formación personal y cercanía con las familias. Ahora, su rol se concentraría, directamente, en transmitir los conocimientos de su asignatura.

¹⁴³ Entrevista a Silvia Beltrán Castro, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁴⁴ Entrevista a Eliana Cortés Campaña, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

En relación a lo anterior, los profesores entrevistados recuerdan que la relación estudiante-profesor fue distinta. Es importante recordar que el profesor no sólo era el educador de asignaturas, sino que gran parte del tiempo debió suplir carencias con las que habrían de llegar los estudiantes: instancias de cercanía que, sin duda, inherentes a la profesión, quedaron relegadas a mediciones cuantitativas.

La matrícula mínima para obtener la subvención, la cobertura del programa, la censura de contenidos que fuesen contrarios al régimen y la competencia entre los establecimientos educacionales, cortaron todo trabajo colaborativo. Y esto no sólo ocurrió en la relación estudiante-profesor, sino que también con los apoderados, quienes también comenzaron a relacionarse de manera distinta. Esto quedará evidenciado en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas.

“Cambió todo. La exigencia con el programa. Ese programa había que hacerlo, entonces uno como profesor hay días que puede pasar ciertas materias y otros que se puede dedicar a ese niño que está medio enfermo, tienes problemas, había esa flexibilidad, pero después comenzaron a exigir el cumplimiento del programa en cierta cantidad de días tú comienzas a dejar de lado esta parte afectiva, de complemento, de preocuparte por el otro, empezó a ser más lejano todo”¹⁴⁵

“La municipalización cambió el rol del maestro, tú antes eras una autoridad en la clases, después ya no eras autoridad, los padres y niños te reconocían como autoridad. Con la municipalización perdimos eso, al niño le daba lo mismo estudiar o no con la promoción automática, nos quitaron el rol de autoridad”¹⁴⁶

“En este tiempo todavía había miedo, miedo de hablar (...) Se notó el cambio de la escuela fiscal a la municipal, era una de

¹⁴⁵ Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁴⁶ Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

papeleos, portafolios, el SIMCE. Antes no existía eso. Antes había un programa y una sabía que debía cumplir ese programa, pero ahora no, trabajábamos en función de otras cosas, aumentó el agobio laboral, yo sentí que mi status como maestra disminuyó, nosotros antes éramos más respetados, las cosas se hacían porque la señorita lo decía, había un respeto, después no, era 'la profe' y te podían dar un empujón, decir un garabato. Pusieron un libro de reclamos para los apoderados, pero no había un libro donde nosotros pudiéramos hacer descargos. Después ese apoderado iba a la corporación y ahí también había un libro. Un colega una vez contó que llegó a la escuela y llega una apoderada se abalanzó sobre él, rasguños y gritos: *'así te quería pillar tal por cual'* el colega se zafó como pudo, ella había dicho que el colega había amonestado a su hija. Él no tuvo derecho a reclamo y la señora sí, ¿a nosotros quien nos defendía? ¡Nadie!"¹⁴⁷

En las voces de los entrevistados la escuela se comenzó a deshumanizar. Sin duda alguna, la asimilación de los valores del neoliberalismo alcanzó niveles inimaginables en todos los sentidos. La educación se presentó como un bien de mercado que era adquirido por sus clientes. En el funcionamiento de capitalismo renovado, donde el cliente siempre tendrá la razón. Los padres, apoderados y estudiantes se transformaron en consumidores de este producto. Es aquí donde derivarán dos elementos vitales que modificaron las prácticas de los docentes.

Primeramente, fue el hecho de que cumplir a ojos cerrados con las labores administrativas y burocráticas, era el objetivo principal, pues había que alcanzar estándares de calidad al nivel que fuera. La implementación de las pruebas estandarizadas hizo posible clasificar jerárquicamente a las escuelas, estableciendo una nueva forma de competencia entre ellas: una competencia amparada bajo la lógica mercantil de la oferta y la demanda, lo

¹⁴⁷ Entrevista a Patricia Garzo Norambuena, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 30 de noviembre 2016.

que se profundizó, a través de los años, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), publicada por la Junta de Gobierno a sólo un día de terminar la dictadura de Augusto Pinochet: “la LOCE es un entramado legal que introduce con mucha fuerza una serie de mecanismos de mercado”¹⁴⁸, y en ella se legitimó el proceso de selección de los estudiantes y la aplicación de instrumentos evaluativos a lo largo del país, para medir la calidad de la educación en las escuelas (SIMCE), con la intención que los padres tomaran la decisión sobre respecto a los centros educativos donde querían que sus hijos se educaran, y cuyo efecto sería la desaparición de las “peores escuelas”. Mientras mejor sea la calidad del producto, mayor es el interés por adquirirlo, lo que se traduciría en un aumento de las matrículas en “el mejor” establecimiento educacional. Y el pago por estudiante –subvención– estaba, y está, estrechamente ligado con la cantidad de matrícula y asistencia a clases. Entonces, el objetivo principal se transforma, de la búsqueda incansable por enseñar, a tener la mayor cantidad de matrículas.

En algún punto de este tránsito, se rompió la delgada línea del respeto por el profesor. En los testimonios anteriores se recordaba con una mirada nostálgica como era ser profesor antes y después de la municipalización. El estatus del profesor iba constantemente a la baja. No estamos diciendo que el profesor fuese un ser omnipotente antes de la municipalización, pero sí que era un símbolo de autoridad y, sobre todo, respetado por la comunidad. A partir de la municipalización, todo esto se modificó.

3.2.3.- Desahucio y Deuda Histórica. La situación económica de los profesores, tras la municipalización.

Como ya hemos mencionado, la implementación de la municipalización tuvo efectos diversos en el gremio docente. Una mirada ya trabajada nos amplió las luces sobre los efectos inmediatos que las medidas de la junta provocaron en el magisterio; un segundo nivel de análisis nos

¹⁴⁸ Op. cit. Jorge, Inzunza. La construcción del derecho a la educación... 77.p.

llevó a evaluar las consecuencias a mediano y largo plazo, las que se relacionaban más bien con la cotidianeidad del ejercicio docente durante los años de la dictadura militar. Un tercer foco de análisis nos posicionará ahora, en visualizar la realidad económica a la que los profesores se vieron sometidos.

Es importante recordar que el traspaso desde el sistema fiscal al municipal supuso inmediatamente un cambio en el empleador. Como los profesores son desvinculados del Ministerio, se les otorgó un desahucio, el cual fue presentado como una de las grandes ventajas del nuevo sistema administrativo.

“Nosotros estábamos re contentos porque nos iban a dar una plata por el reajuste de los empleados fiscales, la verdad fue esa, y nos dieron un dinero con el traspaso municipal, pero resulta que después del traspaso como las cosas se daba una orden se olvidaron de eso y nunca más nos pagaron. Me acuerdo que éramos unos dirigentes de la AGECH, empezaron a decir: aquí nos falta plata, y ahí nosotros empezamos a movernos. Pero nos pagaron el reajuste enero y febrero, y en marzo desapareció y nunca más nos pagaron”¹⁴⁹

“(En Coyhaique) Cuando nos traspasaron en el año 81, a nosotros nos dieron una bonificación. Pero a nosotros nos dieron bonos de ENDESA, no eran bonos, eran acciones de ENDESA”.¹⁵⁰

“Cuando nos traspasaron nos dieron un desahucio, esa fue buena plata, hubo colegas que se compraron autos. Un grupo de nosotros la metimos al banco Santander de España, fuimos en grupo y la metimos al banco y nos dio bastantes dividendos, yo con eso me compré mi casa. Yo soy un agradecido de ese momento porque en el año 82-83 yo me compré un bien raíz,

¹⁴⁹ Entrevista a Yolanda Bugeño Paz, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁵⁰ Entrevista a Eliana Cortés Campaña, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

porque uno la casa se la compraba cuando jubilaba, pero en esos años yo logré comprármela y pude hacerlo con esa plata”¹⁵¹

Es importante precisar, en este punto, que la desvinculación del Ministerio de Educación y el desahucio entregado, correspondieron a un derecho de los trabajadores, amparado en la ley. Sin embargo, el pago de ese desahucio fue gestionado a través de los municipios, los cuales, en todos los casos, no realizaron este pago.

La situación del profesorado en Chile en cuanto a su sueldo, siempre ha sido precaria. Siendo justos, los maestros, a lo largo de la historia de Chile, nunca recibieron sueldos altos. No es que la precarización económica de los profesores se haya originado en la dictadura, pero, como eran funcionarios directos del Estado, eso era compensado, además de otros beneficios asociados (como la propiedad del cargo, bonos o las vacaciones). Sin embargo, el año 1981 trajo para el gremio dos situaciones importantes. El origen de la llamada Deuda Histórica y la afiliación a la nueva administración de las pensiones las AFP. Estos dos hitos proyectarán sus consecuencias hasta el día de hoy.

La Deuda Histórica trabajada en el capítulo anterior, simboliza para los profesores jubilados, hoy, una lucha reivindicativa. Ellos le atribuyen, al incumplimiento del DL 3151, por parte del Estado, la situación económica en la que actualmente se encuentran, pues el no pago del reajuste de los empleados públicos, disminuyó su sueldo mensual y, por ende, sus imposiciones también fueron más bajas, lo que actualmente se traducirá en pensiones indignas.

A continuación, presentaremos extractos de las entrevistas realizadas a profesores que accedieron a presentar su testimonio, en relación a la deuda histórica y su experiencia y anhelos, desde el origen de este conflicto hasta hoy, y que continúan demandando una solución a un problema que no

¹⁵¹ Entrevista a Germán Araya, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

sólo será económico, sino que, en sus palabras, por la recuperación de la dignidad.

“Yo tengo la esperanza que paguen la deuda histórica, que nos paguen un bono hasta que uno se muera, pero a todos por igual, porque yo pienso que es lo más justo, ya estamos todos viejitos, es la parte solidaria uno tiene que ser solidario con él otro a mí no me interesa si uno gana más o menos o trabajó más años, estamos todos en la misma”¹⁵²

“yo quiero que por lo menos me suban la pensión, pero a todos por igual, que esa letra chica se borre, porque siempre dicen les vamos a subir la pensión al que gane menos y no sé qué más. No *poh*, si estamos todos en la misma causa. Si nos van a subir 200 todos 200, 300 a todos 300”¹⁵³ “En el 2009, hicimos entre todos los que estábamos -en esa época estaba don Gustavo Méndez- hicimos entre todos un catastro de todos los profesores, éramos noventa y tantos mil, estuvimos metidos en los archivos durante semanas sacando el registro escuela por escuela de todo Chile, lo mismo que pagaron ahora como dos millones para se lo hiciera no sé quién, lo mismo lo hicimos nosotros pero gratis, la misma cosa. Hicimos un estudio de como queríamos que se pagara la deuda histórica. Ahí se pide un pago de una cierta cantidad de dinero, que comenzaba en 10 millones de pesos escalonado, según cuando fue la fecha de tu traspaso año 81, 82 y así y un aumento de la pensión parejo para todos hasta que uno se muriera. Eso es lo que seguimos pidiendo”¹⁵⁴

“Lo que nosotros pedimos es el aumento en las pensiones (...) a veces uno se entusiasma mucho, ellos pueden tener muy buenas intenciones (la nueva directiva del Colegio de Profesores) pero no

¹⁵² Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁵³ Entrevista a Ruth Cajas Meza, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁵⁴ Entrevista a Carmen Villanueva Galleguillos, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

depende de ellos, depende del gobierno, si el gobierno dice que no, no no más. Ahora es primera vez que en la agenda corta del Colegio de Profesores y el gobierno ¡primera vez! El pago de la Deuda Histórica. Estamos esperanzados, porque tienen que hacer el catastro general. Pero ya está adelantado, ya pasó por el registro civil, el Ministerio del Trabajo y el Ministerio de Hacienda”¹⁵⁵

El reconocimiento y pago de la Deuda Histórica es, sin lugar a dudas, el punto más esperanzador que los jubilados tienen para poder mejorar en algo las pensiones que reciben. La creación de la AFP, su implementación y muchas veces la afiliación obligada al sistema, han sido un motivo de malestar para la ciudadanía desde que comenzaron a jubilarse los primeros trabajadores por este sistema. En el año 2016, fuimos testigos de masivas manifestaciones de la ciudadanía en contra del modelo. Muchos profesores fueron obligados a traspasarse al sistema, siendo amenazados, por los directores de los establecimientos donde ejercían, con ser despedidos de sus trabajos. No hay que olvidar que la sensación de inestabilidad y temor reinaba en aquellos años. Y otros concedieron su venia, por ignorancia y lo atractivo que significaba tener un sueldo mayor a fin de mes (debido a que el descuento era menor, en relación al porcentaje que se descontaba del INP). Fueron los menos aquellos profesores que no se movieron a las aseguradoras de fondos de pensiones.

“Soy profesora de Educación Física, yo soy de la cuarta promoción del físico (...) a mí nunca me pagaron ni horas extraordinarias ni un bono, nada, nada, nada. Yo trabajaba desde las ocho de la mañana y me iba a las ocho de la tarde a mi casa, y después cuando yo quise jubilar, fue difícil, porque mi contrato era por 17 horas, las otras horas que trabajaba no estaban contabilizadas, si yo ganaba una miseria, si no fuera porque vivía con mis padres no hubiese vivido (ríe). Después me puse a pelear

¹⁵⁵ Entrevista a Patricia Garzo Norambuena, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 30 de noviembre 2016.

para que me reconocieran las horas en ese tiempo yo pertenecía a la comuna de La Cisterna, pero con la división se transformó en Lo Espejo, entonces cuando me iba a retirar fui a la corporación de la Cisterna para que me reconocieran las horas trabajadas, yo fui con todos mis papeles al día. ¿Sabes lo que me dijeron? ‘Bueno si renuncia ahora, le hacemos inmediatamente el papel y tendríamos que pagarle, porque es harto lo que tenemos que pagar *‘ya le dije, hágamelo’*. ¡No me pagaron ni un solo céntimo! Nunca me pagaban el sueldo como correspondía, siempre me pagaron menos en las municipalidades (...) lamentablemente me jubilé por AFP, porque cuando nos traspasaron a los municipios nos obligaron, nos dijeron que se acababan todas las cajas y ahí quedé en ProVida, la más ladrona de todas, yo jubilo con 4.7 UF (\$123.736 aproximado) y empecé a trabajar en el año 61”¹⁵⁶

“Ver la realidad de algunos colegas, ustedes no tienen idea, cuanto profesor que es solo, hombre y mujer, viven arrendando piezas, les cortan la luz, no los dejan bañarse, se aprovechan de ellos porque los ven viejos, enfermos, solos. Esa es la situación. Por eso nosotros necesitamos que la deuda histórica se pague, porque hay cientos de profesores que están igual, hay colegas que comen solo una vez al día, porque no les alcanza para dos veces, colegas cantando en el metro, mendigando. Un matrimonio de profesores en estación central tienen un letrero que dice ‘Soy profesor jubilado, no me alcanza para comer’, a eso hemos llegado”¹⁵⁷

“Se aprovecharon de nosotros y nos robaron esa plata, y esa deuda histórica es un robo a los derechos humanos nuestros, porque qué pasa; esa cantidad que fue bastante grande que nos

¹⁵⁶ Entrevista a Yolanda Cortés Campaña, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁵⁷ Entrevista a Carmen Villanueva Galleguillos, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

tenían que dar todos los meses, eso tenía que ir a la imposiciones, entonces nuestra pensión no sería la miseria que es ahora”¹⁵⁸

Al final del día, la sensación (justificada en los abusos cometidos por el Estado y los Municipios desde 1981 en adelante) de abandono y desprotección harán que los maestros jubilados vivan en desamparo. Como ellos manifestaron, quieren lograr una forma digna de envejecer: las pensiones de los maestros, aproximadamente, están en el orden los \$250.000 pesos, y cuando mucho, hacia abajo, con de 35 años de ejercicio.

Entonces, las pensiones actuales están directamente relacionadas con los sueldos recibidos durante los años que trabajaron, los que, como ya hemos mencionado, resultaban bajos. Esto cala más hondo con la municipalización, ya que dejaron de ser reconocidos como empleados fiscales, y perdieron aquellas garantías económicas, como el reajuste salarial vigente hasta el día de hoy. Sumado a ello, los municipios eran los administradores de todo, incluido el dinero y los contratos, lo que muchas veces derivó en acciones fraudulentas por parte de las corporaciones, que repercutieron directamente en los profesores y su economía.

3.2.4.- Ser maestro perseguido. Efectos de la represión en la vida cotidiana de los profesores.

Una situación transversal a todo el desarrollo de la dictadura militar fue la represión y tortura a la que miles de compatriotas fueron sometidos. Aunque no fue una experiencia exclusiva del gremio, esta tensión permanente provocó la angustia y la distancia en los miembros del magisterio. Analizado en el capítulo II, la unidad gremial de los profesores es una de las más antiguas de la historia del país, y la que más hizo frente a la intervención militar de los años 70; así, fue uno de los primeros gremios en ser intervenidos y desmantelados.

¹⁵⁸ Entrevista a Eliana Cortés Campaña, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

Desde la organización más macro, hasta las relaciones cotidianas dentro de la escuela se modificaron; y la ruptura de todas las dinámicas conocidas, la angustia, el terror, la tortura e inestabilidad laboral, se tomaron la agenda cotidiana del gremio.

“Trabajando con don Gustavo Méndez en la oficina, llegaban profesores jubilados y nos contaban su historia, gente que la sufrió. Que les mataron a los maridos, profesores que les mataron las profesoras, tenemos el caso de ‘los degollados’ tanta cosa... nosotros llorábamos con Gustavo cuando nos contaban sus historia ¡si hay unas tremendas! Profesores encarcelados, les pusieron corriente, tanta cosa que sufrieron los profesores”¹⁵⁹

El gremio de los profesores fue uno de los más perseguidos durante la dictadura militar. Esto no podemos dejar de mencionarlo, ya que el objetivo de este estudio, es poder reconocer, precisamente, los cambios identitarios que los profesores chilenos experimentaron con el desarrollo de la dictadura militar. Por eso, comprender cómo las medidas de represión y tortura afectaron la vida de los maestros, considerando los vejámenes físicos, psicológicos y la persecución laboral de la que fueron víctimas, es vital para evaluar las transformaciones del gremio.

“De los años de la dictadura tengo recuerdos muy tristes, porque mi esposo se tuvo que asilar y se fue del país yo tenía dos niños y quedé sola. Después pasó el tiempo, yo seguí trabajando en la misma escuela. Y Ahí me acuerdo que nos reuníamos los profesores en la Parroquia Jesús Obrero (antes de la formación de la AGECH) le pusimos al grupo “Centro de Desarrollo Docente” porque si llegaban a preguntar estábamos en estudio (ríe). Ahí nos juntábamos en las tardes. Un día una compañera me dice que hay unos compañeros que necesitaban ayuda, y yo los ayudé, con el tiempo llegó otro compañero que era militante del MIR, iba a la casa y se fue acercando a nosotros, él era bien cariñoso con mis

¹⁵⁹ Entrevista a Nora Zurita Cabello, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

hijos, y un día le dijeron que porque no se casaba conmigo (ríe)... total que al final fuimos pareja. Enrique era una persona excepcional (...) Un día, yo venía llegando a la casa, llaman por teléfono, él contesta, resulta que estaba toda la casa rodeada y nosotros no nos dimos cuenta, él sale y siento los disparos, salgo a la calle y estaban todas las cortinas abajo. Ahí me tomaron y me llevaron a la CNI, estuve ahí 20 días detenida y torturada, me llevaron a la fiscalía, recuerdo que el actuario me dijo que me fijara mucho en lo que iba a decir porque podía jugar en contra o a favor mío (...) Después me llevaron al COF (Centro de Orientación Femenina) que es la Cárcel de Mujeres y ahí estuve un año detenida, después nos llevaron a todas las políticas a la cárcel de San Miguel otro año más. En total estuve dos años detenida (...) después me dejaron libre, pero tenía que firmar durante cinco años por pena remitida. El día que me liberaron, volví a la cárcel a despedirme de mis compañeras, llamé un taxi antes que me pillara el toque de queda, llegué donde mi prima, abracé a mis hijos, todos gritábamos felices, esa noche al fin dormimos los tres juntitos. (...) Mientras estuve en la cárcel era una relación muy especial, una complicidad entre nosotras, éramos una sola. Y antes cuando estuve en el COF, era otro tipo de relación, yo estaba con las presas comunes, yo era la profe ahí, les hacía clases de alfabetización, me consiguieron una pizarra, tizas, cuadernos y lápices. Después cuando me fui de ahí se despedían y me decían ¡chao Profe! me fui llorando otra vez (ríe), eran mis alumnas y también eran mis amigas. Cuando recién llegué al COF estaba llorando, se acerca una lola y me dice ¿por qué llora? No llore, si yo estaba ahí cuando mataron a su compañero. A él no le gustaría que usted llorara, porque él murió feliz, murió por su pueblo, para que este hijo que tengo acá no tuviera que andar pidiendo pan. Eso me quedó tan marcado, y me dije todo lo que haga, será a nombre de él, y siempre ha sido así. Toda esta lucha por los profesores, el pago de la deuda histórica, todo yo lo

aprendí de él, quizás a mí no me a tocar nada, porque yo fui exonerada en el 81, pero no me importa, es para otros”¹⁶⁰

El testimonio contribuye, también, a la comprensión de la vida cotidiana en la dictadura. De lo anterior, rescatamos con fuerza que, a pesar de las situaciones experimentadas, el rol de la docencia seguía presente, la búsqueda por entregar conocimientos no disminuyó, incluso en contextos tan complejos como estar en prisión. La docencia define la vida de quienes la ejercen para siempre. Siguiendo con el relato de la profesora Patricia Garzo, es posible a través de su testimonio reconocer como la situación política mermó su situación laboral:

“Después, cuando salí comencé a buscar trabajo, esto fue como en el año 85 por ahí y me acuerdo que cuando estaba visitando a las presas, una compañera me da el dato que en el colegio de monjas que necesitaban una profesora de reemplazo... ya, y ¿cuánto pagan? veinte, me pagaban más que en el otro, porque allá me pagaban nueve. Yo lo necesitaba, tenía que mantener a mis hijos y me fui a trabajar al colegio de monjas en la calle Antofagasta, ahí hice muy buena relación con las compañeras de trabajo, las monjas no sabían todo lo que yo había pasado. Justo a la colega que yo reemplazaba era hija de un empresario y ella trabajaba por hobby y si se casó, no volvió más. Entonces fui hablar con la Hermana, feliz, y yo la pájara le digo: ‘Hermana, estoy tan agradecida, pero quiero contarle algo y le conté quien era yo, le dije yo soy una ex presa política. Y me queda mirando, se para, cierra la ventana, corre las cortinas y me dice: *‘Mire Patricia, yo no la quiero aquí en esta escuela, ni siquiera para lavar los platos ni trapear el piso. Así que quiero que se vaya, y cuando sus compañeras le pregunten, dígales que usted se fue por su voluntad’*. Me dio una pena, una cosa tan grande, me salió una lágrima y le dije: *‘Hermana, usted no me quiere, pero Dios me*

¹⁶⁰ Entrevista a Patricia Garzo Norambuena, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 30 de noviembre 2016.

quiere, acuérdesse Hermana, usted me cierra la puerta y se me van abrir diez puertas´ y me fui, llegué a la casa y justo me llamó una ex compañera y me da el dato que necesitaban una profesora en su escuela, y me dice: ´pero tú a mí no me conoces´ y me presenté en el colegio y me dieron un 2do año, ahí comencé a enseñar folclore(ría). En ese tiempo se formó la agrupación de profesores exonerados entonces yo entré a esa agrupación. En ese tiempo estaba la radio Umbral que era una radio de los evangélicos y nosotros teníamos un programa en la radio, un espacio para los profesores exonerados. Los profesores exonerados teníamos una directiva y ellos iban a las comunas donde había alcaldes ´más o menos´ y donde los presidentes de los comunales a veces conseguían pegas para profesores como nosotros. Justo estaba escuchando la radio cuando sale: ´Se llama para profesores de Cerro Navia, y nosotros teníamos nuestro set con el curriculum y todo listo, me saco el delantal y parto a dejarlo y me dejaron al tiro, y me preguntaron ya... ¿cuál escuela quiere? (ría) no sé le dije yo... ya, me dice: ¿qué preferí?, cursos grandes o chicos. Chicos le dije yo, me responde y bueno ¿qué escuela?, no sé le digo, yo sólo quiero trabajar, me llevó a la escuela y ahí me quedé hasta que jubilé (...) Cuando regresé a trabajar, dentro de la sala me sentía bien, nunca hice distinción entre los alumnos. Un día llega un niño y me dice: ´Srta. ¿Usted es comunista, cierto? Un chiquitito de primero, y le pregunto: ´¿Por qué me dice eso?´. Me responde que su abuelita dice que soy comunista. No, le dije: ´yo soy profesora´. Nunca les hablé de la cosa política, bueno, tampoco podía”¹⁶¹

Intentar retomar con normalidad el quehacer diario, tras las experiencias relatadas, resultaba casi imposible. Chile se encontraba dividido, atemorizado, donde la política del enemigo interno se instalaba con

¹⁶¹ Entrevista a Patricia Garzo Norambuena, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 30 de noviembre 2016.

fuerza. En situaciones como ésta, la organización gremial resultó clave para dar contención y apoyo a quienes lo necesitaran: ‘la unión hace la fuerza’.

“Fue tan masiva la exoneración (1985) que se formó una agrupación de profesores exonerados, y gracias a esa agrupación, porque los colegas dirigentes eran de primera, visitaban algunas comunas donde había la posibilidad de que nos dieran trabajo, y ahí nos reconocieron los años”¹⁶²

Organizaciones gremiales como la AGECH, la agrupación de profesores exonerados y, posteriormente, tras la democratización del Colegio de Profesores, no sólo cumplieron un rol político: estas instancias se constituyeron en espacios que lograron contener a sus miembros.

3.3. Maestros por Siempre Maestros en el relato de sus miembros: Una mirada desde la Historia de las emociones.

Como enfoque complementario, esta investigación se apoya en la llamada Historia de las emociones, teorizando con autores como William Reddy, Barbara Rosenwein, José Manuel Zaragoza y Pablo Toro, y ejemplificando con el relato de los profesores entrevistados del Club de Adulto Mayor “Maestros por Siempre Maestros”

Interpretando la denominación de la Historia de las emociones, podemos inferir que ésta se basa en historizar y evidenciar, a partir de las experiencias afectivas y emocionales de situaciones anteriores, que desde la Historia es posible analizar las vivencias tanto individuales como colectivas. El relato histórico, necesariamente, se basa en elementos subjetivos con una carga emotiva. La concepción histórica de las emociones debe ser entendida como construcción cultural del contexto estudiado, y que, para el caso de este estudio, conviene observar que las emociones trabajadas se sitúan durante la dictadura militar chilena, y que los sentimientos son provocados a

¹⁶² Entrevista a Patricia Garzo Norambuena, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

partir de la instauración del régimen, específicamente, en el gremio de los profesores.

Como plantea Zaragoza, el principal obstáculo de esta corriente historiográfica, es que, en sí misma, carece de un objeto de estudio determinado: “si tuviéramos que señalar una debilidad y sólo una, esa sería, sin dudarle un segundo, la ausencia de una definición adecuada de su objeto de estudio”¹⁶³. Otra dificultad que plantea el historiador Pablo Toro, es el tratamiento de la objetividad en el relato histórico: “ello implicaría un ejercicio permanente de “control emocional” en aras de mantener un nivel de “lucidez” suficiente para presentar un análisis equilibrado y derivar de éste juicios plausibles sobre el pasado”¹⁶⁴. Lo complejo de esto implica cómo poder teorizar a partir de la subjetividad de las emociones, su contexto y lenguaje. Por eso, para sustentar teóricamente este capítulo, se trabajan cinco conceptos vinculados a la historia de las emociones: ‘emocionología’, ‘comunidades emocionales’, ‘sufrimiento emocional’, ‘refugio emocional’ y ‘navegación emocional’, los que brindarán un orden teórico para interpretar, desde una mirada histórica, los testimonios de los profesores.

En el año 1985, el término ‘emocionología’ (emotionology) fue desarrollado por Peter y Carol Stearns para referirse a un conjunto de códigos y reglas que determinaban las experiencias subjetivas de una colectividad. En sí misma, la emocionología es entendida como un conjunto de emociones colectivas, que son manejadas por instituciones o líderes, en donde estas emociones pueden ser prohibidas, fomentadas, o por el

¹⁶³ Juan Manuel Zaragoza. “Historia de las emociones. Una corriente historiográfica en expansión” Centro de Ciencias Humanas y Sociales – CSIC. 2012. Véase en: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewArticle/547/571> (Consultado 17 de diciembre 2016)

¹⁶⁴ Pablo Toro. “¿*Sine ira et studio*? Reflexiones y desafíos a la historiografía chilena desde la historia de las emociones”. Revista de humanidades n°36 (julio-diciembre 2017): 229-248. Véase en: https://www.academia.edu/33882916/SINE_IRA_ET_STUDIO_REFLEXIONES_Y_DESAF%C3%82DOS_A_LA_HISTORIOGRAF%C3%82DA_CHILENA_DESDE_LA_HISTORIA_DE_LAS_EMOCIONES (Consultado 20 de julio 2017)

contrario les pueden resultar indiferentes¹⁶⁵; así es como la emociología intenta esclarecer la manera en que las modificaciones en las normas de expresión o represión emocional pueden dar cuenta de otros cambios sociales¹⁶⁶; esto permitiría explicar fenómenos históricos, por lo general, de carácter traumático, como las experiencias vividas y las posteriores reacciones de los sobrevivientes de los crímenes de lesa humanidad desarrollados en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, entre otros elementos. Pero, para el caso particular de este estudio, nos concentraremos en la comprensión de las emociones de los profesores, y cómo estos, a su vez, se identificarán con sus vivencias durante la década de los 80 en Chile.

En relación a lo anterior, la historiadora medievalista Bárbara Rosenwein trabaja el concepto de comunidad emocional, la que albergará un espacio grupal en la manifestación de las emociones. Primeramente, para definir este concepto y sus componentes, es relevante considerar que, para efectos de este estudio, la comunidad emocional está dada por los profesores jubilados que participan del mencionado Club de Adulto Mayor Maestros por Siempre Maestros, organización exclusiva de profesores que comparten vivencias, normas y emociones similares, donde, por ejemplo, es destacable mencionar que el ejercicio de su profesión fue desarrollado durante el período dictatorial de Pinochet, y donde su formación académica fue desplegada, a partir, en su mayoría, de las escuelas normales, que vivieron el proceso de municipalización y, además, participaron en el espacio que les congrega, actualmente, donde comparten sus experiencias, se apoyan en la búsqueda de su bienestar y contención, agrupándose en base a las emociones.

¹⁶⁵ *Ibíd.*

¹⁶⁶ Peter, Stearns. Carol, Stearns. *Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards*, *American Historical Review*, 90, 4, 813-836. 1985. En. Javier Moscoso. “La historia de las emociones, ¿de qué es historia?”. Instituto de Historia. Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC. 2015. España. Véase en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5118577.pdf> (consultado el 23 de enero. 2017)

“¡Acá todos somos profesores! ¡Somos colegas! Pensamos igual, tenemos los mismos gustos, somos parecidas, contemporáneas, nos reímos ¡por algo somos normalistas! (risa general en el grupo). Esas cosas nos unen”¹⁶⁷

Es necesario precisar que la definición de Rosenwein es, en sí misma, aplicada a los monasterios de la Edad Media, y no correspondería temporalmente al proceso trabajado en esta investigación. Por eso, para el desarrollo de este estudio, ampliaremos el concepto, ya que la conformación del grupo trabajado es mucho más heterogénea que aquellos estudiados por Rosenwein. En este sentido, y visto desde la experiencia de los profesores, lo que realmente ha primado en la construcción de esta comunidad emocional, se vinculará con la capacidad que tiene de convocar, generando vínculos identitarios y de pertenencia, que les permitirá estar vigentes más allá de las relaciones interpersonales (como los niveles de amistad).

Los últimos tres conceptos a trabajar serán tomados de la teorización de William Reddy. El *sufrimiento emocional* lo podemos reconocer cuando los objetivos personales y grupales se ven violentados, y son acompañados por cambios importantes. Pero antes de que ese cambio sea asimilado por quienes lo experimentan, el sufrimiento puede ser reemplazado por otros sentimientos como la culpa, la pena, la ira o la vergüenza. Esto se hace evidente en el período histórico que hemos estudiado: el proceso de la dictadura traerá consigo ciertos cambios que, en mayor o menor medida, provocarán sufrimiento a quienes lo viven; el sufrimiento se puede perpetuar en el tiempo e ir transformándose en otras emociones. La dictadura militar provocó un sufrimiento emocional en aquellos que no eran partidarios de su gobierno: los castigos y las torturas fueron estrategias permanentes, y donde, además, se vulnerará la situación de los ciudadanos, y en el caso

¹⁶⁷ Entrevista a Eliana Cortés Campaña, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

particular de los profesores, estos se verán afectados en su situación laboral, económica, relaciones entre pares, rutina etc.¹⁶⁸

“Yo salí mal, uso el término *chalá* que no es académico pero es bien práctico, porque tenía que estar haciendo mis clases, llevando mis objetivos que era ‘siempre luchar por conseguir las cosas, ser perseverante’ y tenía que tener cuidado de lo que iba a decir, porque había hasta alumnos que le transmitían al papá o a la mamá las cosas. Entonces fue un desgaste, yo terminé con una depresión espantosa, caí en manos de un psiquiatra y terminé mi periodo con licencia médica, fue una lucha que fue desgastando poco a poco la visión personal de la sociedad (...) Un orientador del colegio muy bueno y partidario del régimen me dijo: ‘*Elisa, cuídese, a usted la andan buscando*’. Yo vivía frente a frente en Puente alto, donde estaba CEMA Chile y donde estaba un centro de militares y yo los veía ahí, al menor ruido yo despertaba, todas esas cosas fueron acumulándose en mi persona y provocaron en mi un deterioro enorme físico y mental, fue una época de mucha tensión de represión personal, además de la de afuera, me tenía que cuidar, cuidar a mi familia, cuidar aquí, cuidar allá”¹⁶⁹

Como un segundo concepto a trabajar, el *refugio emocional* se presenta como un ámbito capaz de proporcionar una relajación a las normas sociales, donde se ofrece la oportunidad de generar relaciones de contención. Estos refugios emocionales pueden tomar una gran variedad de formas: desde entendimientos cerrados a una sociabilidad informal, que proporcionará una liberación segura de las normas emocionales y que permitirá la relajación del esfuerzo emocional, con o sin alguna justificación ideológica, que podría apuntalar o amenazar el régimen emocional

¹⁶⁸ William Reddy. *Navigation of feelings. A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press. United Kingdom. 2001. Pág. 129. Emotional suffering. An acute form of goal conflict, especially that brought on by emotional thought activations. Political torture and unrequited love (both in the Western context) are examples of emotional suffering.

¹⁶⁹ Entrevista a Elisa Morales Jiménez, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

existente,¹⁷⁰ siendo un espacio de resistencia no hegemónico, pensado como un lugar en el cual se pudiesen compartir causas comunes. El concepto del refugio, considera que es un lugar que protege las emociones y las contiene, siendo una vía de escape de las experiencias negativas.

Analizado desde el grupo y, a partir de la definición de Reddy, la organización corresponde a un Refugio Emocional que, alejado de concepciones ideológicas, establecerá instancias de socialización entre sus miembros, organizándose territorialmente, y expresando su configuración a través de espacios reconocibles como propios, porque los identifican.

“Este grupo ha sido de contención, para no irse para la casa así no más, para envejecer de una forma más digna, para compartir entre nosotros, tener sociabilidad, compartimos con otros grupos etarios, otros club de adulto mayor que nos invitan a paseos, a cosas culturales”¹⁷¹

“Yo a este grupo vengo a pasarlo bien, a entretenerme, a aprender cosas nuevas, para que no se me olvide lo aprendido, para hacer amistades nuevas. Hace ocho años que estoy acá, supe que estaban peleando la deuda histórica y un día llegué a la plaza de la Constitución y de ahí no me moví más, solamente los días que he faltado han sido los días que no me he podido mover de la cama. Lo que más me gusta es que son todas buenas compañeras, la convivencia, la alegría, aquí no se habla de enfermedades”¹⁷²

“y cuando jubilamos nos llamaron a la corporación y nos dijeron: *‘ya poh tienen que irse’* una colega se puso a llorar, decíamos que no, y bueno, nos dijeron que si nos quedábamos perdíamos el

¹⁷⁰ Op. cit. William Reddy. *Navigation of feelings*. ... 129.p. Emotional refuge. A relationship, ritual, or organization (whether informal or formal) that provides safe release from prevailing emotional norms and allows relaxation of emotional effort, with or without an ideological justification, which may shore up or threaten the existing emotional regime.

¹⁷¹ Entrevista a Patricia Garzo Norambuena, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 30 de noviembre 2016.

¹⁷² Entrevista a Yolanda Cortés Campaña, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

bono de retiro. Así que al final nos fuimos. Y en las vacaciones yo había ido a la plaza de la Constitución y ahí me encontré con don Gustavo Méndez, y le conté que estaba por jubilar y él me dice: *‘Paty fórmate un grupo de profesores jubilados’* y cuando jubilé ese mismo día me acordé, y pasé mi agenda y le digo a las colegas: *‘colegas, ¿por qué no formamos un grupo para que no nos quedemos así? Denme sus números, yo después me contacto con ustedes, se anotaron, nos comenzamos reunimos aquí (en la Casa del Maestro) (...) nosotros nos vamos aquí (Casa del Maestro), nosotros perdimos nuestra identidad, lo perdemos todo. Es importante este lugar porque es del Colegio de Profesores, aquí está la directiva del Metropolitano, todas las cosas del Metropolitano se hacen aquí, si nos vamos a otro lado quedamos aislados, aquí por almorzar cobran \$5000 y almorzamos todos los miércoles aquí y nos cobran \$3300. El año pasado estuvimos de aniversario el 26 de marzo, nos prestaron las salas, copas, todo’*¹⁷³

Relacionado con lo anterior, las experiencias relatadas por los profesores miembros de la organización Maestros por siempre Maestros, expresarán que el grupo se ha transformado, para ellos, en un refugio emocional, donde se ha logrado conseguir la contención necesaria, identificándose con ese lugar.

Como último concepto, la *navegación emocional* aplicará cuando el individuo o el grupo se muevan por la búsqueda del cumplimiento de objetivos, desde el sufrimiento emocional a un refugio emocional, intentando encontrar experiencias de cambio, que sean satisfactorias para poder estar en plenitud y seguridad¹⁷⁴. En este caso, la llegada al grupo Maestros por

¹⁷³ Entrevista a Patricia Garzo Norambuena, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 30 de noviembre 2016.

¹⁷⁴ Op. cit. William Reddy. "Navigation of feelings." ... 129.p. Emotional suffering: The fundamental character of emotional life. Emotions are a sphere of 'fugitive instrumentalism' in which exploratory and self-altering effects of emotive sometimes work in tandem, cooperatively, under the guidance of certain high priority goals and, in other instances, part

siempre maestros, por parte de algunos profesores que no formaron parte de la corporación municipal de Cerro Navia, y que quisieron ser parte de la instancia donde pudiesen ser reconocidos como iguales, y donde sus recuerdos, penas, alegrías, intereses y lucha fueran acogidas por el resto, sin extrañeza.

A continuación, se presentan una serie de extractos de entrevistas de profesores que expresarán su intención de llegar al grupo, desarrollando una navegación emocional, que permitió encontrar este lugar como refugio y, finalmente, les ha motivado a permanecer en él.

“Yo hace dos años que estoy... ¡y fantástico! yo no soy de Cerro Navia, soy de Conchalí, podríamos decir que soy allegada, pero súper bien, me encantó, me gustó, nos quedamos, llegamos varias de Conchalí”¹⁷⁵

“Yo me integré como en el 2008, cuando comenzó lo de la deuda histórica. Una viene acá a relajarse, socializar, lo pasamos bien acá, a compartir con los pares, yo vivo con mi hermana y mi hermana es apolítica, entonces yo llego acá me relajo, opino, hablo, hablo y hablo, comento de todos los temas, socializo”¹⁷⁶

“Cuando jubilamos en el 2007, la Paty nos llamaba por teléfono y nos juntamos acá (la casa del maestro) a mí me interesó por el asunto gremial, de las leyes que hay, cada ley tiene un vericuetto donde podemos sacar algo, por ejemplo, esta ley nos favorece podemos hacer estas movidas, estas gestiones. Y gracias a este grupo yo pude obtener dos beneficios buenos, bajarme el porcentaje de imposición en FONASA en vez de 7% pago el 5%, y el de tener una plata que comencé con 3 millones en las AFP y ahora voy en 4 millones y medio, de unas horas de contrato que

ways, such that the individual may either sink into ‘self-deception’ or undergo a ‘conversion experience

¹⁷⁵ Entrevista a Carmen Villanueva Galleguillos, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁷⁶ Entrevista a Ruth Cajas Meza, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

no me reconocieron. Entonces un día la Patita dijo, los colegas que hicieron clases en el año tanto en 7ºmo y 8ºvo, vayan al ministerio, hacen un papeleo y pueden optar a ciertos beneficios”¹⁷⁷

“El fin mío para estar aquí, fue reunirme con mis colegas con mis pares, para formar un grupo folclórico, para conversar, para pelar al gobierno (risas), para poder compartir entre nosotros. Yo creo que somos el único grupo en Chile que se reúne todos los miércoles, pero todos los miércoles”¹⁷⁸

“A mí me gusta aquí por el asunto folclórico, antes nunca yo canté, antes nunca yo bailé, ahora canto y bailo. Y el día de mañana si hay otra actividad también voy a ingresar, y la parte gremial social. Lo paso bien, lo pasamos bien.”¹⁷⁹

“Llegué a este grupo porque soy delegada del DEPROJ de La Reina, y me gusta bailar cueca y a la par que jubilé quiero cuidar mi mente (...) yo quiero mucho mi profesión y hasta ahora tengo la suerte de retirarme bien”¹⁸⁰

A partir de la teorización desde los conceptos que se vinculan con la historia de las emociones, podemos identificar en cada uno de ellos, la orgánica del grupo Maestros por Siempre Maestros. Es el espacio que los profesores tienen y sienten como propio.

La salida de los profesores del sector fiscal al municipal los dejó en una posición de inseguridad, todo lo que los definía identitariamente previo al golpe de Estado se vio modificado. El desmantelamiento del gremio transformó sus dinámicas colectivas a individuales. Además de ver cómo su

¹⁷⁷ Entrevista a Germán Araya, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁷⁸ Entrevista a Eliana Cortés Campaña, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁷⁹ Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁸⁰ Entrevista a Nora Palma Rojas, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

condición laboral fue perjudicada, reflejado esto en las bajas salariales, y para suplir esto de trabajar en dobles o triples jornadas, las nuevas condiciones de trabajo les puso en una condición de inestabilidad permanente y desconfianza, que derivaron en la pérdida del status del profesor, ya que su rol se vio apocado y menospreciado por la sociedad, resintiéndose su autoestima.

A pesar de esto, los profesores recuerdan con nostalgia y orgullo sus años como maestros, en lo cotidiano, en su relación con los estudiantes, como un símbolo de triunfo moral, la sociedad podrá verlos como profesionales inferiores, pero ellos saben cuánto hicieron por mejorar el lugar donde se arraigaron.

“Ahora que no estamos en la escuela y la miramos con distancia, decimos: ¡Que linda era nuestra escuela! Porque todos los profesores trabajaban sabiendo que no habían recursos, que no habían medios, sabiendo que no contábamos con el apoyo de los apoderados, hacíamos todo por sacar la escuela adelante (...) nuestra escuela era pobre, pero nosotros educábamos no sólo a los niños, también a las familias (...) Me declaro feliz de haber sido maestra, a pesar del sueldo, a pesar de eso y pesar de que ganábamos siempre poco, y muchas veces nuestro sueldo se iba en costear las cosas para los niños”¹⁸¹

“A la escuela Herminda de la Victoria llegué en el año 70 y jubilé en el año 2007 en la misma escuela haciendo trabajos manuales, me siento feliz de haber sido profesor”¹⁸²

“Cuando a mí me dicen maestra *escuelera* yo orgullosa digo: ¡yo soy maestra *escuelera!*”¹⁸³

¹⁸¹ Entrevista a Genoveva Murillo Hernández, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

¹⁸² Entrevista a Germán Araya Mazuela, entrevistado por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

Aun cuando aquellos profesores están fuera del sistema desde hace varios años, en sus discursos siguen reconociéndose a sí mismos como profesores y después jubilados. Continúan hablando desde la nostalgia, recordando sus años de servicio y, aunque los años en lo que ejercieron, sin duda, fueron los más conmovidos del siglo XX, nada les arrebatará su condición de docente. Por eso siguen reuniéndose. El club de adulto mayor al que pertenecen no es una agrupación de jubilados de cualquier oficio, hay algo único que los identifica, más allá del género, color político y postura religiosa. Las experiencias comunes les convoca a recordar el pasado y enfrentar juntos el presente.

Maestros por Siempre Maestros, no es un nombre al azar. Es el sello que los representa a todos: sin importar lo que hagan, cada día miércoles se reúnen a discutir de lo que es importante, a brindarse apoyo cuando es necesario, a luchar por lo que consideran justo, a sentirse dentro de una comunidad que les da identidad, a pesar de haber sufrido en carne propia todas las implicancias que tuvo la implementación de la descentralización administrativa. El trabajo colectivo, gremial y solidario aún lo conservan.

¹⁸³ Entrevista a Nora Zurita Cabello, entrevistada por María José Cordero Andrades. Santiago 14 de diciembre 2016.

CONCLUSIONES

Las preguntas que dan origen a este estudio sobre la identidad del docente en el período estudiado, contiene en su interior algunas aristas que se lograron profundizar en cuanto a la realidad de los sujetos involucrados, no sólo en ese instante, sino también en el aquí y ahora. La aplicación, en este país cruzado por el influjo de las políticas neoliberales, tuvo consecuencias para los profesores y se evidenciarán a corto, mediano y largo plazo.

Si bien pudiese parecer evidente, después de lo expuesto en este trabajo, el notorio deterioro del gremio docente, quedará de manifiesto que, en la práctica actual, los matices de aquella época siguen persiguiendo la realidad que nos aqueja como sociedad.

El primer cuestionamiento emerge desde los fundamentos del cambio paradigmático vivido entre 1981 y 1990, que siguen en boga, y que continúan evidenciando la carencia de rectificaciones relevantes en el intertanto sostenido hasta nuestros días: ¿cuáles fueron los pilares fundamentales en las mejoras que se implementarían en la municipalización impulsada por el régimen militar, con el pretexto de modernizar un sistema mixto en la educación chilena? Es menester desmembrar esta pregunta para verificar, según las fuentes y el conocimiento que se tiene del período acotado, si se logra a través de este estudio, responder a las interrogantes.

- Cuáles fueron los pilares fundamentales en dicho proceso: Podemos mencionar algunos razones del cambio paradigmático impulsado en dictadura, la economía nacida de los Chicago Boys, el desmantelamiento ideológico contrario al régimen, el control absoluto sobre la acción ciudadana, no así de pensamiento, la instauración de un modelo neoliberal, y los intereses de las clases poderosas de Chile

por mantener el status quo son algunos de los alcances. Se evidenció en esta investigación la carencia filosófica de las acciones establecidas por Pinochet y su junta de gobierno, pues, las variaciones que sufrió Chile en sus esferas sociales, más se acercan a una decadencia que a un supuesto progreso del que tanto se habló, dicha situación se evidencia en lo que sucede hoy en nuestra sociedad: bajo nivel educacional, no desde la perspectiva de libre mercado que hace referencia a qué cantidad de sujetos terminó o su educación primaria y secundaria formal, sino, a la calidad real de dichos aprendizajes.

Una cultura basada en el desecho y al no mantenimiento de una sociedad con memoria y conciencia, un claro desmedro a la clase trabajadora. Un desequilibrio profundo en los cimientos económicos en los sectores del país, pues el trecho entre los que tiene y no es abismante.

- Sobre la modernización del sistema mixto y la deslegitimación no solo de los actores sociales que nacen desde la escuela, sino también, de la descentralización hacia los municipios, es claro que no sólo afectó a los docentes y su situación social, pues no fueron los únicos involucrados, ellos educaron a generaciones y, desde ahí se evidencian relaciones humanas supeditadas al temor, a la violencia simbólica y a la falta de compromiso como sujetos políticos, además del arribismo que pasaron a ser parte de nuestra idiosincrasia. Pareciera ser que lo fundamental de estos cambios respondieron más a exigencias externas que a necesidades internas considerando que estas variaciones, mermaron para siempre el devenir de nuestro país.

Por ello preguntar ¿Buscaba realmente mejorar la educación nacional en todos sus aspectos? Quizás buscaban mejoras, el asunto responde ahora sobre las mejoras de qué y para quién, el régimen golpista, centrándonos en

los docentes, no mejoró en absoluto la condición de los actores principales: los docentes de Chile.

Lo anterior responde con certeza a la pregunta: ¿cómo afectó la identidad docente en los profesores del sector público de Santiago entre los años 1981 y 1990 el proceso de municipalización de la educación? Esto estableció el eje central de esta investigación. Para ello se consideró el inicio de la dictadura militar, donde la represión, tortura y persecución política desarticulaban la unidad gremial; el temor se transformó en el mecanismo del control que el Estado tuvo sobre la población civil, y aunque este periodo esté fuera de nuestro marco temporal de estudio, resultará imprescindible para comprender lo acontecido durante los años 70.

La municipalización de la educación transformó la identidad profesional de los docentes del sector público en Chile, incluso antes de su implementación; y eso lo podremos evidenciar en tres elementos básicos.

a) Como primer elemento, se considerarán las transformaciones en la cotidianeidad de su labor. Con la infiltración de las fuerzas armadas en los establecimientos educacionales, a partir de la censura en las asignaturas, interrupciones en el aula por efectivos militares, el asesinato y desaparición de profesores, traslados arbitrarios, exoneraciones masivas, la designación de los nuevos cuerpos directivos en las escuelas, la división en aquellos profesores a favor y en contra de la junta militar, entre otras consideraciones, se logró desarticular las dinámicas y relaciones cotidianas de la escuela.

El miedo y el silencio que imperaron durante estos años, sin duda, afectó el trabajo de los profesores a través de las rupturas en la configuración de la práctica docente.

b) En el año 1981, se produce la municipalización de la educación. Este traspaso, desde el sector estatal al municipal, produjo grandes transformaciones, que ahora se vislumbran en la base neoliberal en que se institucionaliza la educación chilena. Obviamente, esto repercutirá en los

profesores, generándoles una importante inestabilidad laboral. El profesorado quedará sometido a las nuevas leyes laborales, y generará diversas tensiones en el desarrollo de su labor, comenzando con un cambio de empleador y sin una unión gremial que les protegiera. Y esto, seguido por la disminución considerable de sus sueldos y la reducción del gasto social por parte del Estado y, además, la posterior privatización de la salud y la previsión, que derivará en el traslado desinformado y obligado del antiguo sistema de reparto al actual de las AFP.

El cambio de empleador y la pérdida de su condición de trabajador estatal y, por ende, la suspensión de pagos propios del sector, harán que la situación económica del magisterio se viese aún más afectada, lo que tuvo como consecuencia que los profesores debiesen buscar dos o tres lugares más donde poder completar horas y así complementar sus bajos sueldos. Las condiciones de trabajo de los profesores se vieron deterioradas en muchos aspectos, pero es la municipalización de la educación la que hizo que fuese completamente legal.

Por efecto del traspaso de la administración del Estado a los municipios, se originó la llamada deuda histórica, que se ha proyectado hasta el día de hoy como una de las principales demandas del magisterio. La deuda histórica tiene un fuerte componente económico y también ético. Los profesores han exigido al Estado de Chile, bajo cinco gobiernos diferentes, el reconocimiento de la deuda que estipula cifras millonarias, y una mejora en sus rentas de pensiones debido al perjuicio del actual sistema de las aseguradoras de fondos de pensiones. En el año 2008, radicalizarán su protesta con más fuerza, al ver los efectos que la jubilación trajo para ellos, mediante el sistema de AFP. Y pues, porque tras el retiro de sus labores profesionales, sus sueldos se transformaron en una pensión considerablemente más baja, en relación a las remuneraciones que recibían cuando se encontraban en servicio activo; por eso necesitaron mejorar sus rentas y endosaron esta responsabilidad al Estado. Sin embargo, con el correr de los años, la

búsqueda de solo una compensación económica se transformó en una lucha también por la defensa de sus principios como profesores, organizándose de manera colectiva y que, finalmente, se transformaría en la defensa de sus derechos por el honor y el triunfo que les significó ser escuchados.

c) Desde un punto de vista identitario, el efecto que el modelo neoliberal trajo en los profesores, dejó en evidencia una pérdida del estatus del “maestro”; y las relaciones con los diferentes estamentos cambiaron para siempre.

Los profesores siempre fueron un componente esencial en la formación ciudadana que emanaba desde el Estado, siendo responsables de la entrega de los valores de la nación chilena, como referentes sociales respetados por los miembros de la comunidad, por sus estudiantes, padres y apoderados. Pero la introducción de las políticas neoliberales produjeron un quiebre en la tradicional forma de relación y de interacción entre el docente y la comunidad. La práctica docente, en tanto tenga una función formadora de los ciudadanos, se alzó como un importante riesgo para el régimen militar, dando campo abierto para su persecución e intimidación, exponiendo pensamientos políticos en el desarrollo de sus labores.

Se establece, entonces, que los elementos analizados anteriormente (persecución y represión, sustento legal de la municipalización y prácticas cotidianas del ejercicio docente), trajeron una transformación en la identidad de los profesores: esa identidad docente, descrita a lo largo de esta investigación, sufrió modificaciones que tuvieron consecuencias negativas para el gremio, tanto económicas como emocionales, según lo expresado en los testimonios brindados por los miembros de la agrupación Maestros por Siempre Maestros.

Las actuales falencias del sistema educacional nacional y la situación a la que se enfrentan muchos maestros jubilados del país, son consecuencia de todo lo realizado desde el año 1981 en adelante, y que nadie se ha

atrevido a cambiar: las luchas reivindicatorias que los maestros jubilados llevan adelante son muestra clara de ello.

Para concluir, los aportes de esta investigación están dados principalmente en dos ejes: como primer punto, reafirma la idea que la municipalización de la educación agravó la condición de los profesores, en variados aspectos, y no sólo económicos, sino que también sociales y culturales. El orden de este trabajo se basó en la comprensión de este proceso desde lo macro a lo micro. El primer capítulo consideró el sustento legal, que aplicó a nivel nacional, para posteriormente reconocer en el segundo capítulo la situación general del gremio, dando cierre al análisis de experiencias personales de los profesores que vivieron el traspaso del sistema estatal al municipal. Tras la revisión de estos tres aspectos, es justo considerar que las políticas de Estado sí afectaron a la cotidianeidad e identidad de los profesores, la concepción que ellos tenían de sí mismos y la transformación del espacio en el cual se desempeñaban.

Como un segundo punto, esta investigación planteó nuevas interrogantes; por ejemplo, es justo preguntarse cómo los cuestionamientos al actual sistema educacional del país repercutirán en el futuro, cuál será el modelo educacional de Chile, y qué rol cumplirán los profesores, cómo se resolverá esta deuda social que el Estado de Chile que, a nuestro juicio, tiene con el magisterio. Este trabajo pone en la palestra los vínculos que existen entre política y sociedad, la dignidad y el respeto y, cómo todo esto, ha configurado –o, en este caso, desconfigurado–, la identidad del gremio de los profesores de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES ESCRITAS.

ÁLVAREZ, L. 1979. *Manual de la Carrera Docente*. Ediciones Pangal. Chile.

ASSAÉL, J. INZUNZA, J. 2008. *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, N° 33. Buenos Aires.

ÁVALOS, B. 2002. *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago. Ministerio de Educación.

BELLEI, C. 2015. *El Gran Experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Editorial LOM. Santiago de Chile.

BRAVO, A. 1981. Quezada, Hernán. *Municipalización, privatización y ley N°18.018*. Círculo de educación. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. 1981.

CANDINA, A. (Ed). 2013. *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile Contemporáneo*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Santiago.

CASTRO, P. 1977. *La Educación en Chile de Frei a Pinochet*. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.

CERDA, A M. NÚÑEZ, I y otros. 1991. *El sistema escolar y la profesión docente (Regulación del Rol Docente: algunos mecanismos y condiciones que regula el Rol Docente)*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIIE. Santiago de Chile.

CORVALÁN, L. 2003. *El gobierno de Salvador Allende*. Ediciones LOM. Santiago de Chile.

COX, C (Ed). 1985. *Hacia una elaboración de consensos en política educacional. Actas de una discusión*. CIDE. Santiago de Chile.

COX, C. 1986. *Políticas educacionales y principios culturales. Chile (1965-1985)*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE. Santiago de Chile.

COX, C. GYSLING, J. 1990. *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. CIDE. Santiago.

COX, C. 2001. *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. CEPPE-Facultad de Educación PUC. Santiago.

CUEVAS, J. 2002. *Materiales para una memoria del profesorado*. Ediciones. Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile.

DIRECTORIO DE CORPORACIONES Edilicias. 1984. Ediciones Municipales. Chile.

DUBAR, C. 2001. *El trabajo y las identidades profesionales y personales*. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo año 7 número 13. Buenos Aires, Argentina.

EGAÑA, L. MAGENDZO, A. 1983. *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*. Academia de Humanismo Cristiano. Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación PIIE. Santiago de Chile.

EGAÑA, L. MAGENDZO, A. 1985. *El proceso de descentralización educativa bajo el régimen militar: Descripción y análisis crítico*. Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación PIIE. Nº 41. Santiago de Chile.

ESPINOZA, O. GONZÁLEZ, L. 1993. *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. PIIE, Santiago de Chile.

ESTATUTO DE LA ASOCIACIÓN GREMIAL de Educadores de Chile. 1981. Santiago.

ESTATUTO DE LA FEDERACIÓN de Educadores de Chile. 1944.

ESTATUTO DEL SINDICATO ÚNICO de Trabajadores de la Educación, aprobado por la Asamblea Constituyente. 1970. Santiago de Chile.

GAJARDO, J. Comunicado público por el pago de la deuda histórica. 16 de octubre de 2009.

GAJARDO, M. 1982. *Educación Chilena y Régimen Militar: Itinerario de cambios*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO. Santiago de Chile.

GÁRATE, M. 2014. *La Revolución Capitalista de Chile (1973-2003)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

GAZMURI, C. 2012. *Historia de Chile 1891-1994. Política, economía, sociedad, cultura, vida privada, episodios*. RIL editores. Santiago de Chile.

GYARMATI, G. 1984. *Las profesiones. Dilemas del conocimiento y el poder*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

INFANTE, R. 1991 *Mercado de Trabajo y deuda social en los 80*. Programa Mundial del Empleo PREALC. Chile.

INZUNZA, J. 2009. *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Programa EPE, FACSO Universidad de Chile. Santiago de Chile.

LARRAÍN, J. 2014. *Identidad chilena*. Ediciones LOM. Santiago de Chile. 2014.

LATORRE, C y otros. 1991. *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. Santiago de Chile.

LOMNITZ, L. MELNICK, A. 1998. *Neoliberalismo y Clase Media: El caso de los profesores de Chile*. Centro de investigaciones Diego Barros Arana. Santiago de Chile.

MILOS, P (Ed). 2013. *Memoria a 40 años. Chile, 1973. Los meses previos al golpe de Estado*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1984. *La educación en Chile 1981-1983*. Informe presentado a la 39ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina de Relaciones Internacionales. Santiago de Chile.

NÚÑEZ, I. 1982. *Cambios en la situación del magisterio*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.

- NÚÑEZ, I. 1986. *Gremios del magisterio: setenta años de historia: 1900-1970*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. Santiago de Chile.
- NÚÑEZ, I. 1987. *El trabajo docente: Dos propuestas históricas*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. Santiago de Chile.
- NÚÑEZ, I. 1990. *Reformas educacionales e identidad de los docentes: Chile, 1960 - 1973*. Serie histórica n°3. PIIE estudios. Santiago.
- OCHOA, J. 1990. *Textos escolares, un saber recortado*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE. Santiago.
- ODEPLAN. 1977. *Estrategia Nacional de Desarrollo Económico y Social, Políticas a largo plazo*.
- OSANDÓN, L. 2007. *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970). Vida de maestros y maestras en la educación primaria*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- PIIE. 1984. *El magisterio y la política educacional. Transformaciones educacionales bajo el régimen militar, vol.1*. Santiago de Chile.
- PINOCHET, A. 1974. Manifiesto con motivo de la iniciación del proceso de regionalización. *Revista de Derecho Público* n°16. 1974.
- PINTO, J. SALAZAR, G. 2014. *Historia contemporánea de Chile II. Actores, identidad y movimiento*. Ediciones LOM. Santiago de Chile.
- PROPUESTA DE LA AGECH sobre Ley Orgánica del Magisterio. Suplemento de Cuadernos de Educación. 1983.
- REDDY, W. 2001. *Navigation of feelings. A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press. United Kingdom.
- REYES, L. 2005. *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Universidad de Chile. Santiago.
- SÁNCHEZ, P. 2013 *Una asignatura pendiente. Profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Editorial ARCIS. Santiago de Chile.
- SOTO, E. 2010. *Derecho Administrativo. Temas Fundamentales*. Editorial LegalPublishing. Chile. 2010.

URTEAGA, E. 2008. *Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad*. En Lan Harremanak, Revista de relaciones laborales, Vol. 18, N°1.

URZÚA, C. 1982. *Las Nuevas Políticas del Gobierno de Desarrollo Comunal y el Rol de los Alcaldes*. Santiago. 1981. En Vera, José. Vera, Hernán. *La municipalización de la enseñanza. Un intento de validación de la familia y la comunidad*. Centro de estudios y asistencia técnica. Editorial Andrés Bello. Chile.

LEYES

CHILE. Constitución Política de la República. 1925.

CHILE. Constitución Política de la República. 1980.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. 1974. Decreto Ley N° 678. 16 de octubre de 1974 (Publicado en Diario Oficial).

CHILE. Ministerio de Educación Pública. 1978. Decreto con Fuerza de Ley N° 2327. 1 de septiembre de 1978. Ministerio de Educación Pública (Publicado en Diario Oficial).

CHILE. Ministerio de Educación Pública. 1979. Decreto Ley N° 3063. 29 de diciembre de 1979. (Publicado en Diario Oficial).

CHILE. Ministerio de Educación Pública. 1980. Decreto Ley N° 3166. 29 de enero de 1980. (Publicado en Diario Oficial).

CHILE. Ministerio de Educación Pública. 1980. Decreto N° 4.002. 20 de mayo de 1980. (Publicado en Diario Oficial).

CHILE. Ministerio del Interior. 1980. Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063. 13 de junio de 1980. (Publicado en Diario Oficial).

CHILE. Ministerio de Hacienda. 1981. Decreto Ley N° 3551. 2 de enero de 1981. (Publicado en Diario Oficial).

CHILE. Ministerio de Justicia. 1981. Decreto Ley N° 3621. 7 de febrero de 1981. (Publicado en Diario Oficial).

Prensa

El Mercurio. 29/10/1974.

El Mercurio. 03/10/1982.

El Mercurio. 03/11/2009.

Sitios Web

Cámara de Diputados. Legislatura 357ª. Sesión 60ª, en jueves 6 de agosto de 2009. Véase en: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmid=7246&prmtipo=TEXTOSESION>

Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA). Estudio de Remuneraciones del Magisterio. 2002. Véase en: <http://www.cendachile.cl/Home/publicaciones/autores/manuel-riesco/manuel-riesco-estudios/remuneraciones-del-magisterio-dic-2002>

Definición deuda histórica según el Colegio de Profesores. Véase en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/demandas-y-propuestas/547-que-es-la-deuda-historica>

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) Coordinadora Leonora Reyes. “La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile”. Véase en: <http://www.opech.cl/inv/investigaciones/FLAPE%20FINAL%20Y%20ENVIADO.pdf>

Garabito, Gustavo. “El trabajo en la identidad y la identidad en el trabajo”. Véase en: <http://es.scribd.com/doc/93743591/Garabito-Ballesteros-Gustavo-El-Trabajo-en-La-Identidad-y-La-Identidad-en-El-Trabajo#scribd>

Marenales, Emilio. Educación formal, no formal e informal. Temas de concurso para los maestros. Editorial Aula. Uruguay. 1996. Véase en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>

Núñez, Iván. La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Mayo de 2004. Santiago de Chile. Véase en:

www.oei.es/historico/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf

Proyecto de Ley para la creación de un Sistema de Educación Pública.

Véase en: <https://educacionpublica.mineduc.cl/proyecto-de-ley/>

Toro, Blanco. *¿Sine ira et studio?* Reflexiones y desafíos a la historiografía chilena desde la historia. Revista de humanidades n°36 (julio-diciembre 2017): 229-248. Véase en:

https://www.academia.edu/33882916/SINE_IRA_ET_STUDIO_REFLEXIONES_Y_DESAF%3%8DOS_A_LA_HISTORIOGRAF%3%8DA_CHILENA_DESDE_LA_HISTORIA_DE_LAS_EMOCIONES

Rojas, Patricio. Las remuneraciones de los profesores en Chile. Véase en:

http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1584_733/rev71_rojas.pdf.

Stearns, Peter. Stearns, Carol. 'Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards', *American Historical Review*, 90, 4, 813-836. 1985. En: Javier Moscoso. "La historia de las emociones, ¿de qué es historia?". Instituto de Historia. Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC. 2015. España. Véase en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5118577.pdf>

Zaragoza, Juan Manuel. "Historia de las emociones. Una corriente historiográfica en expansión" Centro de Ciencias Humanas y Sociales – CSIC. 2012. Véase en:

<http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewArticle/547/571>

Entrevistas

Carmen Villanueva Galleguillos (14 de diciembre, 2016)

Darío Vásquez Salazar. (29 de agosto, 2015)

Eliana Cortés Campaña (14 de diciembre, 2016)

Elisa Morales Jiménez (14 de diciembre, 2016)

Genoveva Murillo Hernández (14 de diciembre, 2016)

Germán Araya Mazuela (14 de diciembre, 2016)

Nora Palma Rojas, (14 de diciembre, 2016)

Nora Zurita Cabello (14 de diciembre, 2016)

Patricia Garzo (22 de septiembre, 2016/ 30 de noviembre, 2016/ 14 de diciembre, 2016)

Ruth Cajas Meza (14 de diciembre, 2016)

Silvia Beltrán Castro (14 de diciembre, 2016)

Yolanda Bugueño Paz (14 de diciembre 2016)

Yolanda Cortés Campaña (14 de diciembre, 2016)