



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA Y SOCIAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Construcción de la identidad colectiva docente en el Chile de la educación neoliberal (1973-2008)

Tesis doctoral para optar al grado de doctor en Educación

Directores:

Dra. Ingrid Agud Morell
Dr. Jordi Pàmies Rovira

Autor:

Alex Cornejo Serrano

Bellaterra, 2019



Construcción de la identidad colectiva docente en el Chile de la educación neoliberal (1973-2008). Tesis doctoral para optar al grado de doctor en Educación. por Cornejo-Serrano, Álex se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**A mis hijos como siempre
A mi madre como debe ser
A Carolina como corresponde
A los profesores chilenos y sus sindicatos como es necesario**

Tots junts som-hi

Resumen

El movimiento sindical docente y el profesorado se vieron enfrentados a importantes transformaciones desde la década de 1970, cuando el país, mediado por una dictadura militar, adopta el modelo neoliberal como estructuración política y económica de la sociedad y se constituye como una organización gremial unitaria. Con esta investigación se pretende comprender las tensiones, continuidades y cambios en la evolución histórica del movimiento sindical docente y su proceso de construcción de una identidad colectiva en el período de instalación y desarrollo del neoliberalismo en el sistema educativo chileno (1973-2008).

Parece evidente que esos cambios impactan en la historia organizacional y en la identidad colectiva del profesorado, pero no existen estudios que traten de reconocer como transforma el neoliberalismo la cultura de esta profesión y sus organizaciones en Chile.

Teóricamente esta investigación, situada desde el paradigma socio-crítico, se pregunta por la capacidad de construir y cambiar mediante los discursos significados, representaciones sociales, actitudes y acciones de las organizaciones o movimientos el de los sindicatos docentes, constitutivas de la identidad colectiva del profesorado

Para abordar el objeto de investigación se utilizan la metodología de la historia y del análisis de contenido con el objeto de reconstruir el discurso que el profesorado presenta la sociedad a través de sus medios de comunicación.

Los hallazgos evidencian que la identidad colectiva docente fue profusa y profundamente modificada por la implantación del neoliberalismo, modificando las representaciones socialmente compartidas sobre lo que ser un profesor, como se debe ejercer esa labor y cómo impacta en la comunidad donde presta servicios. El movimiento sindical docente a pesar rechaza el modelo neoliberal, termina aceptando las innovaciones a cambio de mejoras remuneracionales.

Abstract

The teachers' union movement has faced significant transformations since the 1970s, when the country, led by a military dictatorship, adopted the neoliberal model as a political and economic structure of society, and, in consequence, became a unitary union. In this paper, we intend to understand the tensions, continuities and changes in the historical evolution of the teacher union movement and its process of building a collective identity in the period of installation and development of neoliberalism in the Chilean educational system (1973-2008).

It seems clear that these changes affect the organizational history and collective identity of teachers, but there are not many studies that try to recognize how neoliberalism transforms the culture of this profession and its organizations in Chile.

Theoretically, this research, located from the socio-critical paradigm, asks about the ability to build and change through the speeches meaning, social representations, attitudes and actions of the organizations or movements that of the teachers unions, constitutive of the collective identity of the teaching staff

To approach the object of research, the methodology of history and content analysis are used in order to reconstruct the discourse that teachers present in society through their means of communication.

The findings show that the teachers' collective identity was profuse and profoundly modified by the implementation of neoliberalism, modifying the social representation of what being a teacher is, how the profession should be exercised and how it impacts the community where it provides services. The teacher's trade union movement, despite rejecting the neoliberal model, ends up accepting innovations in exchange for remunerative improvements.

Índice resumido

Resumen	iii
Índice resumido	v
Agradecimientos	vi
1. Capítulo introductorio	1
2. La identidad colectiva del profesorado.....	14
3. El profesorado en el movimiento sindical	75
4. Marco metodológico.....	98
5. Configuración estatal del sistema escolar chileno 1960-2008.....	131
6. El profesorado en el contexto educativo chileno.....	188
7. El sindicalismo en Chile.....	235
8. El sindicalismo docente en Chile.....	252
9. Cambios y continuidades en la identidad docente en el Chile neoliberal	351
10. Conclusiones.....	546
Proyecciones de la investigación.....	566
Bibliografía.....	568
Índice detallado.....	609
Índice de abreviaciones	614
Índice de Tablas.....	617
Índice de ilustraciones	619
Anexos	620

Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a todas aquellas mujeres y hombres que dedicaron una parte de sus vidas al trabajo abnegado por el otro, y otra parte significativa, a las organizaciones sindicales docentes chilenas, muchos de los cuales en el período que cubre este trabajo sufrieron la represión de una cruenta dictadura que marcó el movimiento obrero y a las clases populares. Sus actos deberían inspirar a todos aquellos que trabajamos en alguna de las múltiples dimensiones de la educación,

En segundo término quiero agradecer a toda la gran familia sanguínea y de amistad que me acompañó y sufrió en este trayecto por construirme como un académico, sea lo que sea esta categoría. Son muchos para nombrarlos, pero especialmente tienen un espacio en mi corazón Rosa Zapata, José Velázquez, Rosalia Norambuena, Marina García y Montse Rendon. Especialmente Carolina Jorquera que me enseñó la mitad de las cosas que he aprendido en el último lustro de mi vida.

En tercer lugar a los profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona que contribuyeron significativamente a adquirir competencias y habilidades como investigador, especialmente a mis directores Ingrid Agud, Jordi Pamies y Jaume Sarramona

Es importante consignar que esta tesis doctoral fue financiada, durante dos años por el Programa Becas Chile para postgrados en el extranjero de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicyt) del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) del Gobierno de la República de Chile en su convocatoria 2014.

1. Capítulo introductorio

1.1. Planteamiento del problema

La investigación doctoral que se presenta busca comprender las continuidades y cambios en los discursos de los sindicatos de profesores¹ chilenos sobre la identidad colectiva y profesional a lo largo del período comprendido entre 1973 y 2006. Urry (1987 citado en Fairclough, 1993) sostiene que en aquellas sociedades que han vivido la extensión del modelo de mercado en diversas áreas de la vida social como la educación, los actores sociales involucrados han debido cambiar el uso del lenguaje ajustándolo al lenguaje de la oferta y la demanda.

Estos cambios han afectado profundamente las actividades, las relaciones y las identidades sociales y profesionales de la gente que trabaja en estos sectores. La mayor parte de su impacto incluye cambios en las prácticas discursivas. En educación, por ejemplo, la gente se encuentra bajo la presión de entrar en nuevas actividades que son ampliamente definidas por nuevas prácticas discursivas (tales como el marketing), y a adoptar nuevas prácticas discursivas dentro de las actividades existentes (tales como la enseñanza). Esto incluye renombrar actividades y relaciones, por ejemplo, renombrar a los *alumnos como consumidores o clientes*, a los *cursos como paquetes o productos*. Esto incluye también una sutil reestructuración de las prácticas discursivas de la educación: los tipos de discursos y una colonización de la educación por tipos de discurso, incluso aquéllos de la publicidad, la gestión empresarial y la consultoría. (Fairclough, 1993, pág. 6-7)

En Chile, esos cambios discursivos fueron asumidos por los profesionales de la educación especialmente en dos dimensiones. Por un lado, en la dimensión profesional que, pareciera, pierde sus atributos identitarias; y en la dimensión organizacional, pues en tanto grupo son desposeídos de derechos sociales y laborales como la sindicalización obligatoria, la capacidad de defensa corporativa de su profesión e incluso la capacidad de gestionar (durante un tiempo) su propia organización (Núñez, 1986).

Teóricamente esta investigación se pregunta por la capacidad de construir y cambiar mediante los discursos: significados, creencias, reflexiones, actitudes y acciones de las organizaciones como los sindicatos docentes. Para este fin, se asume que los discursos son

¹ El autor de esta tesis reconoce que la sociedad y las profesiones como la docente son integrados por hombre y mujeres. A pesar de ello, el lenguaje no ha logrado generar formas aceptadas por toda la comunidad castellano parlante para referirse mujeres y hombres. Lo anterior obliga, para hacer uso de la economía del lenguaje y no saturar la lectura, a hacer uso de los genéricos masculinos para referirse a las profesiones como la de profesor.

prácticas sociales que impactan tanto a quienes los emiten como a los receptores directos y secundarios, además de concurrir a la construcción de imaginarios, representaciones y mentalidades. En síntesis, el discurso es un modo de acción individual y colectiva que permite interactuar con el mundo y otras personas o grupos (Alonso & Fernández, 2013; Fairclough, 1993).

Dalmaso y Fatała (2010) sostienen que en los discursos existen mecanismos que aseguran un grado elevado de homogeneidad retórica y tópica que se fundamenta en una hegemonía discursiva que “establece los límites de lo decible y lo pensable en unas coordenadas socio históricas, por cuanto es imposible comprender la significación de cualquier objeto si no es a la luz de la interacción simbólica global” (Pág. 10).

En el caso de los sujetos que se indagan en este trabajo, se supone o hipotetiza que sus discursos pretenden que quienes ejerzan la labor de enseñanza sean reconocidos como profesionales, al contribuir a la creación de una representación social de la identidad colectiva docente que sea asumida por los militantes, los profesores no afiliados, la sociedad en general y que va mutando en el tiempo en la medida que la hegemonía discursiva y las significaciones van cambiando (Angenot, 2010). Para lograr ese objetivo establecerán relaciones con los centros de poder político, social y cultural en el trayecto histórico que se inicia con el golpe militar y finaliza con las multitudinarias movilizaciones estudiantiles de 2006, el cambio de liderazgo interno y la introducción de categorías del enfoque de derecho en la educación neoliberal.

Las agrupaciones, en general, diseñan mecanismos de adscripción, permanencia y expulsión de sus integrantes para constituir un «*nosotros*» homogéneo que excluya o les diferencie de otras personas o grupos, de tal forma que las acciones colectivas que emprendan sean acatadas por todos los integrantes sin mayores disidencias u oposiciones. Gran parte de esas interacciones entre los integrantes de la comunidad están reguladas por el estatus que se posee en el grupo, los roles que se desempeñan y las sanciones a las que se deben someter todos. La identidad grupal común o colectiva sería uno de los motores de la constitución del grupo social determinando así las conductas aceptadas por todos los integrantes debido a que se fundan en valores culturales compartidos (Gilbert, 1997; Robbins & Judge, 2009).

La psicología social y la sociología han identificado y caracterizado los diferentes mecanismos mediante los cuales se aúnan las demandas de los individuos y constituyen una

conciencia, imaginario, mentalidad, representación o identidad colectiva. La mayor parte de ellos son mediados por los discursos o narraciones que se elaboran y difunden con el objeto de negociar, disuadir o persuadir a los individuos de seguir una norma conductual fundamentada en una cultura grupal. En muchas organizaciones esa unidad discursiva se produce por el denominado pensamiento del grupo que conmina a los miembros de la organización a rechazar toda idea o puntos de vista disidentes, para sumarse al consenso mayoritario (Robbins & Judge, 2009). Los mismos autores sostienen que este fenómeno se manifiesta en las organizaciones que poseen una identidad clara, una autoimagen positiva del grupo y cuando es atacada dicha identidad, como podría ser el caso de las organizaciones de docentes.

Las asociaciones de los docentes buscan homogeneizar sus ideas y pensamientos entre sus integrantes por diferentes medios de comunicación. En el caso del sindicalismo docente uno de esos medios ha sido la prensa escrita, que les ha permitido administrar el conocimiento colectivo de forma de construir una única narración que debería ser reconocida y aceptada por toda la comunidad de enseñantes, el gobierno y la sociedad en general. Desde allí cabe preguntarse ¿cuál es el conocimiento que las organizaciones sindicales docentes han establecido como válido respecto de su identidad colectiva y profesional?, ¿se mantiene homogéneo en el tiempo? y/o ¿si ha recibido influencia del contexto histórico, político, cultural y económico?

Se desprende de esos cuestionamientos que un factor relevante en la investigación dice relación con las continuidades y cambios que se puedan identificar en el discurso sindical respecto de la identidad en el extenso período de estudio. Debido a la inexistencia de estudios previos que realicen un análisis similar a los discursos de las organizaciones docentes se procurará aportar al conocimiento de los sindicatos de profesores desde la descripción de sus discursos y su comparación para determinar que variaciones son observables y proponer una interpretación sobre las posibles causas de esas mutaciones conceptuales.

La decisión de investigar el caso del sindicalismo docente chileno surge a partir de dos situaciones académicas relevantes. En primer lugar, existen muy pocos trabajos que investigan este movimiento social a pesar de su relevancia, la cual está dada por el hecho de que es el sindicato sectorial más grande del país y su capacidad para interpelar directamente a las autoridades políticas y negociar con ella. En segundo lugar, las organizaciones del

profesorado chileno poseen una larga tradición histórica, ubicándolo entre los primeros de la región sudamericana, aunque no siempre bajo la lógica sindical, pues también han constituido organizaciones de tipo gremial como el Colegio de Profesores (CP) (Núñez, 1990).

1.2. Contexto histórico en el que se sitúa el problema de investigación

La postmodernidad y del neoliberalismo han significado un desafío a la profesión docente en todo el planeta. Situación que se plantea a partir del reconocimiento del nuevo escenario epocal que ha influenciado y transformado las funciones del profesorado debido a la ampliación de la cobertura, las emergentes demandas a la socialización escolar que realiza la economía, el impacto de las tecnologías en los procesos de enseñanza, entre otros cambios (Hargreaves, 1994; Imbernón, 2017; Torres, 2001).

Esa situación generó la primera interrogante de este proceso investigativo: ¿Cómo afectó al profesorado la implantación del neoliberalismo?, ¿Habría algún patrón común de conducta en todos los profesores de Chile, Latino América y el mundo?

Esas preguntas, ayudaron a focalizar las lecturas sobre el tema del desarrollo del neoliberalismo en el planeta, concluyendo que es un proceso que temporalmente no es sincrónico en todo el mundo y que aún se encuentra en un proceso evolutivo activo. Se podría pensar, dada la vinculación de la postmodernidad y la evolución del capitalismo, que en los países centrales o desarrollados se iniciaría el proceso. De hecho, en Inglaterra y Estados Unidos en la década de los 80 del siglo XX se realizaron innovaciones en la economía que permitieran el desarrollo del mercado a nivel global y local (Anderson, 2005; Castells, 2001; Harvey, 2007; Torres, 2001). Sin embargo, la evidencia histórica sitúa a Chile como uno de los espacios donde se comienza a experimentar con el neoliberalismo (Anderson, 2005; Harvey, 2007). País que, saliente de la primera experiencia democrática de un socialismo marxista mediante un golpe de Estado (1973), instala en su economía, sanidad, seguridad social y educación un modelo predominantemente mercantil y que propicia la libre acción del capital privado por sobre el público desde fines de la década de 1970 (Garretón, 1989; Gaudichaud, 2015; Moulian, 1997; Valdivia, 2001).

Esas lecturas descartan la unicidad del proceso a nivel planetario y la posibilidad de encontrar patrones conductuales comunes entre quienes ejecutan la docencia en las aulas y ubica en un lugar relevante la experiencia chilena respecto del neoliberalismo.

La dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1989) instaló, amparado en la fuerza, una serie de cambios que fueron significadas por las autoridades como «*modernizaciones*». Todas ellas justificadas en el hecho de ser el único camino que permitiría disminuir la brecha económica que separaba a Chile de los países desarrollados (Larraín & Vergara, 2001).

El costo social y político de esas modernizaciones recayó en las clases sociales bajas y medias, junto a los partidos políticos y las organizaciones sociales que pretendían ayudar a esos sectores de la sociedad (Moulian, 1997; Salazar & Pinto, 2002). Esos cambios provocaron un socavamiento de los proyectos políticos y culturales de inspiración colectiva, aherrajando a mujeres y hombres al individualismo (Anderson, 2005; Brunner, 1981).

El modelo de las modernizaciones utilizado por la dictadura implicaba que cada individuo asumiera, como elemento esencial de su cotidianidad, la competencia permanente frente a los otros, transformando a las personas con las que convive, en enemigos a quienes debe despojar de sus privilegios para prevalecer en este mundo y alcanzar estándares de comodidad, riqueza y éxito social que los distinga frente a cualquier otro (Gaudichaud, 2015; Moulian, 1997). Políticamente, significaron la destrucción del paradigma de comunidad nacional que se venía tratando de desarrollar a lo largo del siglo XX y que permitió el acceso al sistema de representación política a las capas medias y bajas. Ese sistema político multipartidario afianzó el modelo deliberativo y la progresión de la democratización (Gómez, 2006; Gaudichaud, 2015; Moulian, 1997; Salazar & Pinto, 2002). En síntesis, esas modernizaciones instalan el modelo capitalista neoliberal como estrategia de desarrollo económico, social, cultural y político del país.

Con el retorno a la democracia (1990) se mantuvo el modelo económico debido a la imposibilidad de deshacer los cambios neoliberales sin desequilibrar la precaria economía post dictatorial y en un contexto donde la región Latinoamericana se incorporaba denodadamente al neoliberalismo (Gaudichaud, 2015; Moulian, 1997; Salazar & Pinto, 2002). Esta nueva dirigencia política, que se constituye con los líderes de los partidos políticos gobernantes, se unirá con quienes administraban el poder en la dictadura, para consensuar y permitir leves morigeraciones del neoliberalismo económico (Gaudichaud, 2015; Moulian,

1997; Salazar & Pinto, 2002). Ese ritmo de cambios será cuestionado por los estudiantes de enseñanza secundaria en 2006, quienes se movilizarán durante tres meses propiciando el consenso en la necesidad de hacer cambios al modelo. Sin embargo, aunque relevantes, sólo significaron la introducción del enfoque de derecho en el sistema educativo, en un progresivo proceso que aún continúa tratando de instalarse en las aulas del país en la actualidad (Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2010a)

1.3. El profesorado chileno en contexto neoliberal

Uno de los sectores más afectados en el proceso de transformaciones dictatoriales fue el educativo, como resultado del abandono del sector al libre mercado, la relegación a un segundo plano del derecho a la educación y la instalación del principio de subsidiariedad (Picazo, 2013; Cabaluz-Ducasse, 2015). Sus efectos se evidenciaron en las nuevas políticas educativas que facilitaron el predominio de la educación particular con subsidio estatal por sobre la educación pública (Cox, 2005; Picazo, 2013; Cabaluz-Ducasse, 2015). Las consecuencias de la implantación de este modelo han significado que hasta el día de hoy, la educación chilena adquiera un tinte claramente elitista y discriminador de las clases populares, quienes reciben una educación que no se iguala a la recibida por los hijos de la clase adinerada nacional (OCDE, 2004; Verger, Altinyelken, & De Koning, 2013; Villalobos & Quaresma, 2015).

Otra consecuencia fue el cambio de las condiciones laborales de todos los chilenos y en particular de los profesionales de la educación. La masa de trabajadores fue desposeída de sus principales derechos laborales, posibilitando que el mercado ejerciera como ente regulador de las relaciones laborales (Bellei, 2001; Cerda, Núñez, & Silva, 1991; Núñez, 1986).

El profesorado, acostumbrado históricamente a que se le reconociera como una actividad laboral con singularidades, es igualmente sometido a las reglas economicistas del mercado (Adler & Melnick, 1998; Angell, 1974; Batallán & Linnerud, 1994). Todo el profesorado en la década de 1980 fue expulsado de la administración pública, sus salarios se definían mediante negociación entre las partes y la permanencia en el cargo quedó al arbitrio del empleador. Consecuencialmente las condiciones de vida de los docentes decaen al mismo ritmo que el poder de compra de sus estipendios. Dicha situación aceleró la caída del prestigio

social de la profesión, sumado a la represión dictatorial que desarticuló el movimiento sindical docente progresista o de izquierda y significó un golpe demoledor sobre la identidad de los profesores chilenos (Adler & Melnick, 1998; Bellei, 2001; Cerda, Núñez, & Silva, 1991; Núñez, 1986).

Desde la década de 1990 se observaron mejoras en las condiciones económicas y laborales del profesorado. Esto como una consecuencia del aumento de la inversión pública en el sector educativo, el que se logró a partir de las negociaciones entre los gobiernos de centro-izquierda y la derecha política, que blindó el modelo subsidiario en la educación, pero que permitió hacer más inversión pública en el área. Un segundo factor que facilitó las mejoras de las condiciones de empleo y trabajo de los docentes, fueron las negociaciones que el sindicalismo docente generó con el Estado. A pesar de todo lo anterior, el prestigio social y la identidad profesional de los docentes no logran recuperarse (Adler & Melnick, 1998; Bellei, 2015; Mizala & Schneider, 2014).

En la actualidad existe un acuerdo entre los especialistas en educación y los políticos que consideran como inadecuada la formación inicial docente, pues no entrega las competencias y habilidades mínimas para enfrentar la diversidad en sus aulas, ni para lidiar con demandas asistenciales o psicológicas (Altinyelken, & De Koning, 2013; Bellei, 2001; OCDE, 2004; Torres, 2001; Verger, Villalobos & Quaresma, 2015). Bajo este modelo de exigencia profesional y de explotación laboral los profesores chilenos se proletarianizan y desprofesionalizan en la misma medida que crecen en número, aunque en paralelo el Estado constantemente a lo largo del siglo XX desarrolló políticas que centran su accionar en la búsqueda de una profesionalización docente, con exiguos resultados en la valoración profesional y social de la actividad docente (Adler & Melnick, 1998; Bellei, 2015; Núñez, 2005).

1.4. Movimiento sindical y docente en Chile

Históricamente el sindicalismo como forma de organización de las clases populares busca, mediante la acción mancomunada de todos los trabajadores, poner al centro del debate público las necesidades humanas, culturales y laborales de este grupo social. Se enfrentan mediante procesos de negociación con la clase propietaria, las que terminarán en acuerdos más o menos beneficiosos, pero mediados por la coacción que implica la huelga o

paralización de faenas y otras acciones de fuerza de parte de los trabajadores o la represión por parte del Estado que apoya a las patronales.

El sindicalismo docente o movimiento sindical docente, es una categoría que agrupa en su interior a todas las instituciones que los profesores han creado en su trayecto junto a la Escuela y al sistema escolar: mutuales, asociaciones, sindicatos, federaciones sindicales, colegios profesionales e incluso movimientos sin una orgánica estructurada o declarados ilegales (Loyo, 2011; Núñez, 1990a).

El caso del sindicalismo docente chileno posee una historia que se remonta a la primera década del siglo XX, época en que se crean organizaciones parasindicales como las mutuales de profesores primarios o secundarios. Evolutivamente la derivación al sindicalismo fue bastante acelerada y en paralelo con la consolidación del sistema educativo nacional, sin embargo, nunca desarrollaron una organización unitaria que representara a la totalidad del profesorado del país (Núñez, 1984, 1986, 1988)

Según las descripciones de Núñez (1986) y Zapata (1968 y 2013) el sindicalismo docente y el sindicalismo obrero poseen las mismas características en el período previo a la dictadura militar de 1973, las que se podrían sintetizar en el siguiente listado:

- a) Vinculación clientelar a los partidos políticos en especial en sus relaciones con el Estado;
- b) Adscripción a posturas ideológicas libertarias, marxistas o socialdemócratas;
- c) Contestarías al Estado y a los empleadores;
- d) Mínima institucionalización en el marco jurídico estatal; y
- e) Reivindicativas de un estado docente más activo, especialmente con las clases trabajadoras.

Con la llegada del neoliberalismo el Sindicalismo docente se transforma, producto de la acción dictatorial, en un organismo único de sindicalización obligatoria, corporativo y controlado desde el Estado durante una década. Los militares fijan como prioridad inmediata el control de la profesión docente y de sus organizaciones, para de forma neutralizar su poder organizativo y social. Esto permitiría cooptarlos y ponerlos al servicio del régimen o, al menos, impedir su movilización como agente opositor a la dictadura (Adler & Melnick, 1998; Bellei, 2015; Mizala & Schneider, 2014).

Atrapado en sus mismos procesos liberalizadores, la dictadura propició la atomización del movimiento sindical, al validar la creación de nuevas asociaciones gremiales que agrupan a los profesores disidentes al liderazgo del Colegio de Profesores, pues decretó la libertad de

asociación que facilitó la emergencia de otras organizaciones (Adler & Melnick, 1998; Assaél & Inzulza, 2008; Cornejo & Reyes, 2008). Posteriormente y siguiendo el itinerario de entrega del poder de los militares, ese mismo proceso permitirá que los docentes de los colegios que reciben subvención del estado formen sus propias organizaciones sindicales en cada empresa educativa y realizar negociaciones colectivas a partir de 1990 (Adler & Melnick, 1998; Bellei, 2015; Mizala & Schneider, 2014).

Con la llegada de los gobiernos democráticos el sindicalismo docente logró negociar sus condiciones laborales y profesionales de forma recurrente, aunque sin alterar mayormente los lineamientos de la política educativa del país (Mizala & Schneider, 2014).

1.5. Objetivos de investigación

En síntesis y basado las páginas precedentes se plantean las siguientes preguntas que guían este trabajo comprensivo sobre el movimiento sindical docente chileno en contexto del neoliberalismo:

¿Cómo los afectó el neoliberalismo al profesorado chileno y sus organizaciones?; ¿Cómo evolucionó el discurso de los sindicatos de profesores sobre la identidad docente entre el período de dictadura y los primeros gobiernos de transición democrática en Chile?; ¿Es posible reconocer las tensiones, continuidades y cambios en el discurso sobre la identidad colectiva docente que elabora el movimiento sindical del profesorado chileno en el contexto del neoliberalismo educativo? Estos cuestionamientos se operacionalizan en los siguientes objetivos:

Objetivo general

Comprender las tensiones, continuidades y cambios en la evolución histórica del movimiento sindical docente y su proceso de construcción de una identidad colectiva en el período de instalación y desarrollo del neoliberalismo en el sistema educativo chileno (1973-2008).

Objetivos específicos

- a) Caracterizar históricamente la profesión docente en el marco del sistema educativo nacional (1973-2008).

- b) Describir la evolución histórica, las reivindicaciones y demandas del sindicalismo docente chileno en la construcción de una identidad colectiva (1973-2008).
- c) Sistematizar los discursos sobre la identidad colectiva publicados por las organizaciones sindicales de profesores chilenos entre 1973 y 2008.

1.6. Motivación subjetiva y propósitos investigativos

Desde el punto de vista subjetivo, esta investigación se sitúa en el eje Z de Horton (Zemelman, 1998) para despertar la curiosidad investigativa, pues el autor ejerció como profesor de enseñanza secundaria en Chile entre 1997 y 2007, donde, además, tuvo la oportunidad de ejercer liderazgo en una organización sindical de profesores en la institución escolar donde se desempeñó. Allí surgieron las primeras inquietudes respecto de cómo la acción de la organización mediatizaba las prácticas profesionales de aquellas personas que integraban el sindicato y cómo definen su identidad y el rol de los docentes.

Este estudio busca aportar a la construcción de una memoria colectiva de las organizaciones y a la toma de conciencia de la evolución e impacto de sus discursos en la identidad profesional docente en la comunidad de enseñantes y la sociedad en general.

Igualmente busca situar al movimiento sindical docente, sus organizaciones y sus discursos en un espacio relevante en el sistema educativo, dadas sus capacidades de influencia en el sector, especialmente en los debates educativos, más allá de las críticas que se le han formulado al movimiento en Chile y Latinoamérica de sólo ocuparse de sus reivindicaciones económicas (Núñez, 1990; Gindin, 2008; Torres & Schugurensky, 1999).

1.7. Enfoque metodológico

Asumir la validez del discurso como expresión de la realidad tiene implicancias epistemológicas y metodológicas relevantes. Las sociedades utilizan el discurso como medio de intercambio de información, ideas, representaciones, etc., que permitan a sus integrantes construir un universo simbólico e inmaterial que se desarrolla al interior de su cultura colectiva. Ese discurso puede ser comunicado por todos los canales que la sociedad tenga a su disposición como los medios orales, escritos y audiovisuales. Los receptores de esa comunicación decodifican a partir de sus propias estructuras culturales y psicológicas,

impregnando de subjetividad dicho proceso comunicacional (Conde, 2009; Vasilachis, 2007). La aprehensión de esa realidad ha sido un dilema para la ciencia, pues para abordarla fue necesario la concreción de una serie de herramientas o metodologías de carácter cualitativo que se han ido validando a lo largo del tiempo y mediante su aplicación en la generación de nuevos conocimientos (Conde, 2009). Si a esa complejidad se le añade la variable temporal emerge un problema de carácter epistemológico, pues la variabilidad y subjetividad no sólo se encuentra en el receptor, sino que probablemente también en el emisor que modifica sus argumentos e incluso ideas con el paso de los años (Vasilachis, 2007).

Para resolver esas complejidades se optó por iniciar esta investigación desde una mirada histórica, que utilizará el método de la historiografía como base para construir un relato fundado en antecedentes documentales y bibliográficos que sitúen en contexto témporo-espacial el movimiento sindical docente que se investiga. Dicho trabajo investigativo, fundamentalmente descriptivo, será complementado o tensionado con el análisis documental del discurso de las organizaciones sindicales, que utilizará como fuentes de información las publicaciones periódicas del movimiento sindical docente y algunos documentos de fuentes archivísticas. Esa labor permitirá identificar el contenido de los discursos plenos de sentido y significación en un lugar y momento, facilitando una comprensión de los discursos de las diferentes épocas, para con ello determinar las continuidades y/o cambios.

Finalmente, se realizarán inferencias conclusivas, mediante un proceso interpretativo, las causalidades o explicaciones comprensivas de esas continuidades y cambios

1.8. Síntesis de la estructura de la tesis doctoral

La tesis está organizada en diez capítulos. El primer capítulo es la introducción de este trabajo y busca presentar los antecedentes preliminares que constituyen la base de la temática que se investiga en esta tesis doctoral.

Los capítulos 2 y 3 constituyen el marco teórico. En dichos capítulos se realiza un acercamiento teórico a las categorías que permitan comprender los cambios y continuidades en los discursos sobre la identidad colectiva docente en el Chile neoliberal (1973-2006). Para hacer ese abordaje se estableció como supuesto inicial que los profesores como actores colectivos realizan acciones materiales y simbólicas que definen su identidad, y que ellas se

pueden manifestar por diferentes medios materiales, actitudinales, simbólicas, ideológicas o filosóficas. Lo que los lleva a manifestarse como un movimiento lleno de diferentes orgánicas, inspiraciones ideológicas y profesionales y reivindicativas.

Para sustentar teóricamente, el anterior supuesto, se optó por elaborar un marco teórico que permitiera conocer el fenómeno identitario colectivo y el sindicalismo docente como grandes categorías que permitan comprender el problema que se pretende esclarecer en ésta investigación. Ambas categorías han tenido un dispar tratamiento investigativo, puesto que la identidad colectiva ha sido trabajada por las diferentes ramas de las ciencias sociales, mientras que el sindicalismo docente ha sido estudiado escasamente por historiadores de la educación, cientistas políticos y en menor medida por politólogos.

El capítulo cuarto es el Marco Metodológico, donde se describe los sustentos ontológicos, epistémicos, metodológicos y éticos que contribuyen a la formulación de las preguntas y objetivos que se trabajaron en esta investigación. Además, se presenta las dos metodologías que se utilizaron para trabajar los documentos que permitirán acceder a la identidad colectiva docente en el Chile neoliberal. Por un lado, se describe que, mediante el método de análisis de fuentes propuesto por la historiografía para describir el trayecto histórico del sindicalismo docente, la estructura del sistema educativo chileno y las condiciones de desarrollo profesional del profesorado en Chile. Por otro se realiza un análisis crítico del discurso como técnica base para realizar la categorización y la interpretación de ellas de las fuentes documentales.

A partir del uso de las metodologías indicadas se elaboraron cinco capítulos que constituyen el aporte investigativo de esta tesis. En primer término, se analiza la evolución histórica del sistema educativo chileno y como la docencia se desarrolla en ese sistema. Posteriormente se presenta una descripción analítica de la evolución de las organizaciones docentes, que forman parte del movimiento sindical, y enfrentan la instalación del neoliberalismo. Todos ellos cubren descriptiva y sincrónicamente el período 1973-2008. El último de esos capítulos realiza un análisis documental de los discursos publicados por las organizaciones docentes, con la finalidad de comparar las continuidades y cambios en las narrativas del sindicalismo docente sobre la identidad en los contextos históricos comprendido entre 1973-2008.

En el capítulo final se evidencian los principales hallazgos obtenidos en el proceso investigativo evidenciados las continuidades y cambios en las organizaciones sindicales docentes y como ellas transforman su discurso en el contexto del neoliberalismo chileno.

2. La identidad colectiva del profesorado

2.1. Introducción

Para comprender adecuadamente el objeto de estudio de esta investigación fue necesario analizar teóricamente algunos conceptos que permitieron sustentar los conocimientos que se generaron con este proceso investigativo y que fundan la discusión teórica asociada a la identidad colectiva docente.

En el marco temporal y paradigmático de la modernidad y postmodernidad, la identidad ha sido un término protagónico al ser utilizado como categoría de estudio por las diversas ciencias sociales para caracterizar y comprender a los grupos e individuos en tanto actores sociales o como sujetos poseedores o contenedores de un ser diferencial o distintivo.

¿Todos los actores sociales poseen identidades diferentes?, ¿Pueden existir identidades que se traslapen unas a las otras en un mismo actor social? ¿La identidad es una esencia inmanente o es un factor procesual en la vida de los actores sociales? Muchas de estas preguntas fueron contestadas a lo largo de los siglos XIX y XX, especialmente a partir de las propuestas de Marx sobre las clases sociales o de los trabajos de Erickson y Tajfel sobre las identidades sociales (Altomare & Seoane, 2008).

Existe concordancia en la actualidad que la identidad, más que un concepto unívoco es un constructo complejo que incorpora en su interior una serie de significaciones y componentes dispares, siendo posible su comprensión como un «término maletín» o «container» atendiendo a su complejidad e inacabada delimitación (Barbe, 1984; Bettendorff, 2005; Bolívar, 2006; Dubar, 2001; Dubet, 1989). Ello se refleja en la definición de la identidad como una “construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar una determinada forma de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas)” (Bolívar, 2006, pág. 28), lo que es inalcanzable para la observación de la realidad objetivada, pero que puede ser rastreada en sus diferentes manifestaciones simbólicas, conductuales, materiales o narrativas. La filosofía referencia estos conceptos como *aporías*, pues son categorías necesarias para dar cuenta de una realidad, pero que es

imposible de representar de forma precisa, definida o definitiva (Navarrete-Canales, 2015). Esa imposibilidad hace que la delimitación de la identidad sea realizada de forma diferenciada, y no necesariamente convergente, por parte de las distintas disciplinas de las ciencias sociales que confluyen hacia una multitud de enfoques diferentes que complejizan su estudio (Navarrete-Canales, 2015).

La evolución teórica de la categoría identidad se puede observar a lo largo de la historia occidental, aunque su mayor desarrollo ocurre en el siglo XX cuando filósofos, psicólogos, sociólogos y científicos de la educación, entre otros investigadores, lo utilizan para explicar la complejidad de la realidad social con la que se convivió a lo largo de esa centuria, donde los movimientos sociales, guerras e ideologías marcaron su devenir histórico y cultural (Femat, 1997). Durante el desarrollo histórico de dichos estudios sociales, se ha transitado desde concepciones esencialistas e inmutables a otras móviles e indeterminadas para dar cuenta del fenómeno identitario.

En términos esquemáticos y sintetizando los aportes de la historia, la sociología, la psicología social sobre la identidad, es posible establecer que la identidad se desarrolla en al menos tres dimensiones o categorías de diferenciación, las cuales están estrechamente ligados entre sí (Arfuch, 2002; Altomare & Seoane, 2008; Dubar, 2000; Goffman, 2006; Navarrete-Canales, 2015; Silva 2013)

Una primera dimensión corresponde a la identidad personal en tanto explicación del Yo en relación con la otredad; un segundo modo de entender la identidad corresponde a las denominadas identidades colectivas, las que en general se refieren a los grupos que se desarrollan al interior de una sociedad determinada, los que pueden variar en número de integrantes, proyección temporal, objetivos, etc. La tercera dimensión en la que se inserta y entiende la identidad es la societal (Gellner, 2001; Anderson, 1993; Giménez, 2003), es decir una macro-categoría que permite incluir naciones, grandes conglomerados regionales y asociaciones supranacionales (Ver Ilustración 1).

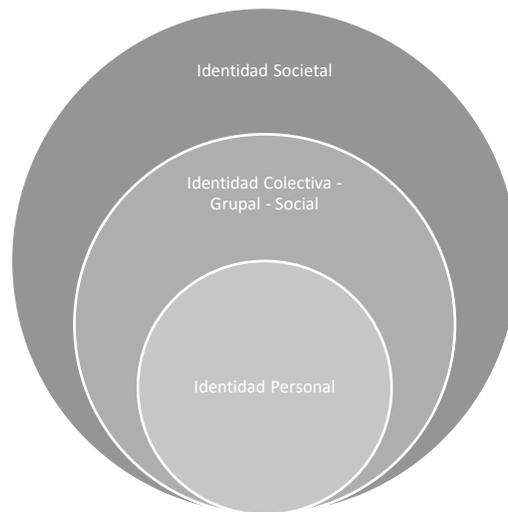


Ilustración 1 Dimensiones de la Identidad. Fuente: Elaboración personal.

Existe acuerdo en que la identidad es un proceso constructivo que se da en el marco de la relación dialéctica entre el individuo y la comunidad, sin la cual es imposible construirla de manera que sea significativa desde lo personal (identidad para sí) y que considere la influencia de la comunidad (identidad para otros). Es en esa disputa que son elaboradas las identidades personales, grupales, sociales e incluso nacionales (Bolívar, 2006; Dubar, 2002).

Dado el foco de la pregunta de investigación en la identidad colectiva, se centrará el recorrido teórico en esa categoría, descartando la identidad de los sujetos y de los conglomerados nacionales para evitar desviarse de la intencionalidad investigativa.

2.2. Identidad colectiva

La categoría identidad colectiva se posiciona en las Ciencias Sociales desde los trabajos de Karl Marx que reconocen que el proletariado posee una identidad que unifica sus intereses, permitiéndoles actuar colectivamente a partir de las condiciones objetivas en las que se desarrolla su vida. Ese actuar está determinado por el curso objetivo de la historia que permitirá que la clase proletaria alcance sus fines redentores mediante la lucha de clases. Estos principios teórico-ideológicos movilizaron a las ciencias sociales en torno a la identidad colectiva del proletariado, aunque no de forma masiva (Altomare & Seoane, 2008).

En el período de posterior a la Segunda Guerra Mundial se produce una revitalización de los estudios sobre la identidad, ahora con énfasis en las categorías culturales que permiten explicar la complejidad de la sociedad contemporáneas en sus diferentes dimensiones espaciales, temporales y culturales, dada las reconfiguraciones políticas y hegemónicas que se viven desde ese momento (Bettendorff, 2005). Los avances en la psicología social y el psicoanálisis impactan profundamente en la sociedad y la ciencias sociales, al posicionar la categoría entre las más abundantemente trabajadas (Brubaker & Cooper, 2000).

Con la llegada de la postmodernidad, las identidades colectivas emergen en los procesos de unificación y dispersión de las comunidades humanas generados a partir de la relativización de los metarrelatos (Lyotard, 1986) y el giro lingüístico que tanto impactó a las ciencias sociales (Martínez, 2016). Por un lado, se crean organismos político-territoriales como la Unión Europea y por otro emergen nacionalismos que disuelven antiguas comunidades nacionales como lo ocurrido en las repúblicas balcánicas, igualmente se consolidan los nuevos movimientos sociales que reclaman un espacio de participación social (Castells, 2001). Por otro, los sujetos sociales viven procesos de desterritorialización y virtualización de las relaciones sociales, que acarrearán aislamiento y despreocupación de los fenómenos o problemas colectivos (Bokser & Salas, 1999).

Para comprender la relevancia y la significación de la Identidad Colectiva es necesario vislumbrar que ella se desarrolla en el marco de un grupo de personas que se reúnen y crean una institución para alcanzar determinados objetivos en un contexto social, histórico cultural y geográfico determinado. Para ello se generan estructuras administrativas y dirigenciales que lideran los procesos de acción colectiva, además de un complejo entramado ideológico que permite justificar y validar la toma de decisiones que se ejecutan. Cuando los militantes o asociados a la institución generan un vínculo emocional y validan los procedimientos ejecutados por la institución emerge una identidad colectiva. Aunque esa identidad, también se ve mediada por procesos internos y externos de rechazo, negación o conflicto respecto del contenido de las identidades compartidas (Díaz, 1993).

En esta investigación, se entenderá como Identidad Colectiva al recurso simbólico, narrativo y psicológico que propicia la unidad cultural e ideológica de los grupos, organizaciones, instituciones, sociedades y naciones. Posee componentes históricos, emotivos, formativos y

actitudinales que regulan el proceso de incorporación y expulsión de sujetos al grupo (Barbe, 1984; Bettendorff, 2005; Bolívar, 2006; Dubar, 2001; Dubet, 1989).

Los componentes emotivos de la identidad colectiva se relacionan directamente con los sentimientos que generan los sujetos respecto de la pertenencia a la organización. Éstos permiten excluir o producir rechazo frente al otro que no forma parte de la organización. Para María Elene Bettendorff (2005) los sentimientos positivos constituyen una doxa, que sólo adquiere consistencia cuando se verifica que existe una para-doxa que reúne en sí la narración de una alteridad que niega lo que el grupo ha aceptado como válido. La aceptación por un sujeto de identidad colectiva no asegura la militancia activa en el colectivo (Dubet, 1989).

La misma organización se encarga de realizar la socialización, a modo de inducción, a sus nuevos integrantes en la historia y cultura del grupo, mediante procesos formativos y/o ritos de iniciación, donde se transmite un universo simbólico compuesto de representaciones sociales, creencias, valores, normas y actitudes que constituyen una identidad primaria o principal que enmarca al resto imperecederamente en el tiempo y el espacio (Bolívar, 2006; Dubar, 2006; Dubet, 1989; Gutiérrez, 2007).

Por otra parte, la identidad colectiva es una herramienta que media en la relación de las personas con las estructuras de los grupos humanos. Es en esa estructura que los sujetos asumen roles o funciones que son consensuadas en la comunidad intragrupal, pero que recibe la influencia del medio y los diversos agentes externos (Gutiérrez, 2007). Por ejemplo, la ejecución y defensa de la identidad colectiva es delegada y dirigida por un representante, que se constituye en autoridad y líder que materializa la voz de la organización, pero que siempre puede tomar decisiones que se alejen de la identidad primaria del grupo (Giménez, 2009; Castells, 2001; Mercado & Hernández, 2010). El rol esperado de los asociados es participar de las acciones colectivas, aquellas donde participan en forma coordinada y planificada los militantes de una organización, reafirmen el compromiso con los otros asociados y contribuye a la consolidación de la identidad colectiva (Dubet, 1989; Mercado & Hernández, 2010).

Erving Goffman (2006) es quien concluyó que las identidades colectivas categorizan a las personas describiéndolas como poseedoras de determinados atributos psicológicos,

culturales y actitudinales que hacen previsible sus conductas. La delimitación de esas categorías es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, pero dicha facultad es delegable en sujetos y agrupaciones. En algunos casos, la identidad deja de generarse de forma intraorganizacional y responde a estereotipos socialmente determinados que afectan a los grupos en sus acciones. Por tanto, para Goffman (2006) la identidad colectiva e individual se construye en la interacción entre los deseos de acción personales y las demandas actitudinales de los otros, los que pueden impactar de forma diferenciada en la medida que ejercen autoridad o control sobre el grupo (Lawn, 2001).

Cuando los grupos fueron analizados en relación al contexto socio-histórico se propuso la teoría del actor social, que estudió la emergencia de una serie de nuevos movimientos sociales movilizados a fines del XX en Europa, América y Asia menor, reclamando un espacio y la subsecuente transformaron las relaciones de la civilidad organizada² y el Estado. Para estos “Nuevos movimientos sociales” la identidad colectiva se transforma en un discurso reivindicatorio de reconocimiento de su diversidad en la sociedad globalizada. La reacción del Estado y sus administradores fue la cooptación de esos movimientos sociales, al integrarlos a la comunidad local, nacional o regional, donde se desarticulan o desmovilizan (Barbe, 1984; Castellanos, Grueso, & Rodríguez, 2009; Melucci, 1991; 1994a; 1994b; 2001; Mercado & Hernández, 2010).

Sintetizando los aportes teóricos es posible caracterizar o describir la identidad colectiva como:

- a) Ideológica: Las identidades colectivas se producen a partir de un núcleo de ideas que pueden ser operacionalizados en objetivos que serán defendidos en forma innegociable. Estas ideologías se nutren de las representaciones sociales elaboradas intraorganización, el conjunto de la sociedad, las atribuciones discursivas del Estado, las organizaciones internacionales con influencia en el sector educativo, entre otros agentes (Barbe, 1984; Mercado & Hernández, 2010). Esa ideología es la base cultural del grupo y que corresponde a los lazos primordiales de toda cultura define en cierto

² Entendiendo este concepto como aquella parte de una comunidad social que no forma parte de las estructuras administrativas o de poder del Estado. En Chile fue un concepto muy usado en el período de la dictadura para referirse a quienes no eran militares.

grado lo que los grupos y sujetos llegan a ser (Geertz, 1997 citado en Bettendorff, 2005).

- b) Subjetiva: Depende en las opciones del sujeto, quien asume la pertenencia a los colectivos y define, con algún grado de consentimiento, su pertenencia o identificación con el colectivo. Por tanto, la identidad personal del sujeto se relaciona con la identidad colectiva de forma autónoma. Ello implica que buena parte de los sujetos asumen libremente los preceptos de la identidad en tanto ideología (Barbe, 1984; Castellanos, Grueso, & Rodríguez, 2009; Mercado & Hernández, 2010). Esa subjetividad también le permitirá disentir de lo validado por el grupo, aunque la psicología social ha demostrado que los grupos tienden al consenso más que al disenso.
- c) Narrada: Las identidades son discursos contruidos para persuadir a los militantes de una serie de contenidos o ideas son válidas, mientras que otras son descartables u opuestas. Se sustentan en los metarrelatos que movilizan los discursos sociales y culturales en la modernidad y la postmodernidad. Bettendorff (2005) sostiene que la identidad tenga esta característica permite “interpretar a los sujetos y sus identidades como efectos discursivos de un relato a la vez histórico y literario, a lo largo de la línea del tiempo” (pág. 14). Su conservación en forma de memoria colectiva o imaginario permite definir un pasado compartido por el grupo, pero que es mediado por factores internos al grupo (como quien ejerce el liderazgo) y externos o macrosociales como

“las instituciones nacionales o religiosas, escuela, Iglesia como los mass media y la literatura... y hasta el mismo espacio urbano con sus monumentos, nombres de calles, edificios “patrimoniales”, etc. contribuyen a dictar los contenidos de sus narraciones, señalando a los grupos cuáles son los hechos que merecen recordarse y por omisión cuáles deben ahogarse en el olvido. (Bettendorff, 2005, pág. 14)

Díaz (1993) plantea que las narrativas sobre las identidades colectivas tienden a referir fundamentalmente a sus

mitos de origen, sus héroes y escenas memorables, sus villanos y dolores, la interpretación de las mismas se va transformando, se agregan nuevos sentidos o se despoja de significación a ciertos pasajes, a ciertos actos pretéritos de identidad. Más exactamente, se enuncian, se releen, se representan creativamente las viejas narrativas conformadoras de identidad a partir de un proyecto de futuro posible compartido, esto es, de una realidad indicativa a una potencialidad subjuntiva. (Díaz R. , 1993)

- d) **Construida:** A partir de la capacidad del sujeto de comparación entre las distintas posibilidades de pertenencia que tiene el individuo es posible distinguir el grado de identificación, desde la mera adscripción a la membresía incondicional dentro del colectivo, y la calidad del vínculo entre sujeto y colectivo varía en relación a la aceptación total o parcial de los contenidos culturales socialmente aceptados por el grupo. El motor del proceso selectivo y constitutivo de la identidad reside en la agencia humana (Barbe, 1984; Castellanos, Grueso, & Rodríguez, 2009; Díaz, 1993).
- e) **Entrega gratificaciones:** Las decisiones de adscribirse a alguna opción grupal está mediada por los réditos, ventajas y/o gratificaciones materiales, económicas o simbólicas que se obtengan de dicha militancia, por sobre los compromisos basados en los complejos simbólicos culturales que defiende los grupos. Esta situación se ha acentuado con el avance del neoliberalismo y la postmodernidad (Barbe, 1984).
- f) **Motiva la acción colectiva:** En la medida que los militantes de un grupo han adquirido la ideología y la cultura, obtienen satisfacción con su militancia y reciben reconocimiento externo son poseedores de una identidad colectiva que los compele a actuar de forma mancomunada para alcanzar los objetivos o metas ideológicas. Se espera que en la medida que el grupo actúe colectivamente de forma eficiente, más poder negociador tiene el grupo (Barbe, 1984; Melucci, 1991; 1994a; 1994b; 2001).
- g) **Produce satisfacción:** La adscripción a una identidad colectiva de un grupo produce efectos positivos en los sujetos como mejorar la posición social del sujeto, la aceptación de responsabilidades para con la sociedad, que producen orgullo de pertenencia por el aporte a la sociedad que realiza y el reconocimiento social que acarrea (Barbe, 1984; Melucci, 1991; 1994a; 1994b; 2001).
- h) **Requiere del reconocimiento externo:** La delimitación de la identidad colectiva requiere que otros grupos y la sociedad le otorguen algún grado de legitimidad. De esa forma no compite con otras identidades por reivindicar los mismos objetivos o ideas. Aunque en las sociedades globalizadas y neoliberales ello es facilitado por la legislación sobre organismos intermedios de la sociedad que les permite las exigencias a grupos con similares reivindicaciones, además de otorgar libre adscripción a las personas, quienes pueden militar en más de un grupo en forma

simultánea (Barbe, 1984; Castellanos, Grueso, & Rodríguez, 2009; Melucci, 1991; 1994a; 1994b; 2001; Mercado & Hernández, 2010).

Manuel Castells (2001) complejiza la conceptualización de las identidades colectivas al delimitar proponer una tipología a partir de una serie de elementos contextuales que las modelan y delimitan. Plantea que las identidades colectivas son construidas a partir de la historia, geografía, biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las creencias individuales, los aparatos de poder y religiosos. Todos ellos son significados y valorados a partir de los proyectos socio-culturales y el marco espacio temporal en que se desarrollan los grupos. El autor propone una tipología de la identidad que es ordenada a partir del grado de hegemonía cultural en la que se desenvuelven las identidades.

La primera de ellas es denominada “identidad legitimadora” que es desarrollada e implantada por las instituciones que ejercen el poder social con el objeto de mantener y asegurar su control frente a los grupos subalternos. La “identidad de resistencia” es la respuesta de ciertos grupos subalternizados que constituyen una propuesta de acción basada en la negación de la identidad impuesta por la institucionalidad dominante. Y la tercera, corresponde a la “identidad proyecto” que busca la generación de una nueva identidad con características propias que modifiquen la identidad dominante; basada en una nueva propuesta cultural (Castells, 2001).

2.3. El profesorado en contexto postmoderno

El profesorado es una de las categorías profesionales más significativa del sistema educativo debido a que sobre él recae la responsabilidad de producir aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que la sociedad pone en sus manos. Su trayecto histórico como profesión se ve afectado cada vez que se producen cambios en el sistema educativo local, nacional o global, tales como: la relación de dependencia laboral con el Estado, las diferentes ideologías políticas y pedagógicas que la configuran como una profesión, el modelo de *new public management* aplicado al sistema educativo y al permanente enfrentamiento con agentes y fenómenos externos al proceso formativo. (Hargreaves, 1994; Imbernón, 2017; Torres,

2001). Por ejemplo, cada vez que las autoridades evalúan negativamente sus sistemas educativos nacionales, ponen sus ojos sobre los ejecutantes finales de las políticas públicas: los docentes. La opinión pública suele hacerse parte de ese diagnóstico y se suma a la auscultación del trabajo del profesorado. Este proceso de inculpación no admite atenuantes, los enseñantes son los culpables de que los niños y jóvenes no aprendan (Esteve, 2007; Imbernón, 2017).

En su defensa, la comunidad de profesores argumenta que se deben considerar las diferentes variables contextuales que impiden la correcta ejecución de sus procesos de enseñanza (falta de tiempo y exceso de responsabilidades) y en que su formación inicial (pensada en un modelo de escuela elitista y excluyente) no les formó para afrontar esta época donde el cambio, la inclusión y la diversidad son la constante. En forma individual la sensación es de agobio, desconcierto y en forma colectiva se actúa demandando acompañamiento y reconocimiento de los éxitos obtenidos (Esteve, 2007; Imbernón, 2017).

Otro ejemplo, es el hecho de que las reformas educativas se elaboran sin considerar a los profesores. La instalación de las mismas en las escuelas es asumida como obligación moral y jurídica, sin considerar las condiciones de posibilidad o las habilidades del profesorado del centro escolar. Ese error, reconocido en las investigaciones sobre las reformas educativas de la década de 1990 en América Latina, se repite constantemente (Tiramonti, 2001; Palamidessi & Legarralde, 2006; Núñez, 1990). Para superarlo se diseñan mecanismos de consultas que no son retroalimentadas a la comunidad, generando un ambiente de incompreensión y apatía sobre las mismas.

La literatura sociológica, psicológica y de las ciencias de la educación ven claramente en esta situación descrita, una crisis de la identidad docente. Los profesores se ven compelidos a modificar su identidad y ajustarse a esos cambios. La historia de la educación muestra que esa sensación de crisis es permanente en el sistema educativo, y si se sigue validando la lógica derivada de la anterior afirmación, la crisis de identidad docente sería igualmente permanente (Bolívar, 2006; Imbernón, 2017).

2.4. Identidad docente

La identidad docente es una categoría construida para analizar y comprender cómo los sujetos asumen la profesión como parte de sí mismos y para comprender como el colectivo de profesores construye una cultura diferencial y específica que se manifiesta simbólica y concretamente en conductas orientadas por valores compartidos (Avalos & Sotomayor, 2012; Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015).

Esta categoría relacional posee historicidad en tanto define la posición del profesor, el colectivo de enseñantes y sus organizaciones en relación a otros grupos en el transcurso del tiempo. Esa identidad contiene una valoración personal y social de su hacer específico, que lo sitúa en un lugar determinado en la jerarquía social de las profesiones, además contribuye a definir la misión de estos actores sociales individuales o colectivos (Gysling, 1992; Lang, 2007).

La literatura sobre la identidad docente reconoce la existencia de una dimensión técnica en dicha identidad, que se relaciona con el saber experto que adquiere en su proceso formativo y en su trayectoria profesional (Herraiz, 2015). Este componente de la identidad docente ha sido llamado identidad profesional docente o profesionalidad. Según Bajardi y Álvarez-Rodríguez (2015) la profesionalidad del docente se define en las prácticas cotidianas de su ejercicio sus conocimientos técnicos, el compromiso profesional, la autonomía y ética profesional que están en permanente tensión con las innovaciones y cambios que se instalan en los diferentes sistemas educativos nacionales, regionales o municipales. (Contreras, 1997; Monroy, 2013; Fuentealba & Imbarack, 2014)

Un último elemento que compone y nutre la evolución de la identidad docente dice relación con la emocionalidad, especialmente de aquellas sensaciones que provocan en el profesor ser reconocido por sus estudiantes. Esas emociones pueden ayudar al docente a soslayar las malas percepciones respecto de las condiciones de trabajo y empleo, mejorar su autoestima, su percepción de autoeficacia y su permanencia en la profesión (Gysling, 1992; Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015). Ello más aun cuando el producto educativo es una *performance* debido a que es un trabajo sin obra, es decir los resultados no son observables y medible en el corto plazo, además de la labor educativa se realiza en conjunto entre todos los integrantes

de la institución educativa y se manifiesta sólo al final de todo el proceso. Tenti Fanfani (2009) explica esa *performance* como una praxis del docente que le compromete ética y políticamente.

A partir de estos elementos se puede afirmar que la identidad docente es un conjunto de atributos adquiridos de forma individual por las personas que lo validan como sujeto capaz de ejercer docencia. Es un proceso que se nutre de las representaciones individuales, grupales y sociales respecto de la profesión docente y que se ve afectado o modificado por múltiples elementos.

Por otra parte, la identidad docente es colectiva, pues hace referencia a los atributos que homogéneamente deben poseer todos aquellos sujetos que desempeñen esa actividad profesional y que es construido colectivamente por el grupo de pertenencia. Esta categorización social es asumida por los sujetos como elemento constituyente de su identidad, la que se materializa en sus acciones como profesional, como actor social y como sujeto individual.

2.4.1. Identidad docente como proceso interno o identidad para sí mismo

Las investigaciones sobre la identidad docente han utilizado esa categoría para comprender como los profesores asumen en sí mismos las características diferenciales del ser un maestro/docente, en un proceso de autocomprensión como sujetos, mediante las representaciones que hace de sí mismo en sus narraciones y construcciones discursivas.

La identidad docente deriva de una formación ocupacional que se constituye en una realidad psíquica, donde el individuo se declara y se siente participe de un hacer profesional (Abraham, 1998). Ese proceso de construcción del «sí mismo profesional» está constituido por relaciones conscientes e inconscientes que determinan las imágenes, actitudes, creencias (valores, emociones, motivaciones, deseos) y prohibiciones respecto de sí, en tanto sujeto, y de los otros significativos en su profesión (estudiantes, colegas, directivos, etc.). Derivado de lo anterior, el sujeto adscrito a ese sí mismo profesional, produciría una identidad profesional desde la cual asume un estilo de vida y define sus expectativas en su práctica laboral específica. Para constituir esta identidad profesional, el sujeto recurre a las identificaciones

elaboradas en la familia respecto de los agentes escolares; las experiencias vivenciadas como alumno en el sistema educativo; la imagen autoconstruida de su profesión; la imagen que el colectivo de docentes socializa en los profesionales noveles, la valoración de la sociedad realiza respecto de la profesión magisterial y las atribuciones o demandas ejercidas por las políticas públicas (Abraham, 1998).

En el proceso de construcción de la identidad colectiva docente se desarrollan dos fases simultáneas que constituirán las bases del hecho diferenciador identitario. Por un lado, delimitan los requisitos de pertenencia al grupo y establecen los límites entre el endogrupo y el exogrupo y por otro, seleccionan los elementos culturales que dotaran de singularidad y homogeneidad al grupo a través de la generación de rituales, procedimientos y saberes que se sustentan en una explicación sobre los fines de la educación, las prácticas de enseñanza y evaluación (Doncel, 2012), que es lo que se ha entendido como ideología de la identidad colectiva.

Esta identificación colectiva busca asegurar el control del mercado laboral, incluyendo las funciones que el público reconocerá como específicas del grupo profesional. Asimismo, existe conciencia que esta identidad colectiva también es influenciada, modificada e incluso creada por la acción del Estado (Lawn, 2001).

En términos generales, la identidad docente y profesional posee tres características que la definen:

- 1) Es una identidad específica, pues deviene de una socialización ejercida por otros profesores que nutre al aspirante de las normas, reglas y valores propios de la profesión, que son puestas en acción en su vínculo con la escuela, la sala de clases, el proceso de enseñanza y las relaciones con alumnos y padres (Bolívar, 2006; Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015). Es cada sujeto aislado del mundo quien realiza su propia lectura de la profesión y de la práctica docente en las aulas, pero que en un proceso intersubjetivo construye una representación común con otros sujetos (Nias, 1989).
- 2) La identidad docente es una construcción singular enmarcada en el proceso biográfico personal del profesor en formación, por tanto, se liga a la historia personal y la historia de los grupos a los que pertenece. Los profesores utilizan para explicar su relación

con los otros agentes presentes en el sistema escolar un conjunto de significaciones construidas que se manifiestan en sus creencias emociones y actitudes (Bolívar, 2006; Avalos & Sotomayor, 2012).

- 3) La identidad docente es un proceso relacional que permite establecer las diferencias con el otro en una transacción entre la identidad que el sujeto declara y la identidad que los otros le atribuyen (Bolívar, 2006). Esta característica, nacida desde el interaccionismo, explica la compleja relación que se da en la definición identitaria del profesorado a partir de la autocategorización y la heterocategorización.

Bolívar (2006), Cabello (2008) y Vähäsantanen (2008; 2013) observan en sus estudios cualitativos sobre autoimagen y experiencias biográfico-prácticas llegando a las siguientes conclusiones: la identidad profesional docente posee características de una identidad construida desde elementos personales o internos, entre los que destacan la vocación, la concepción de la docencia, el saber docente, la integración a la cultura profesional, las creencias, la autoestima y el autoconcepto. Además, en ese proceso los profesores reconocen como relevante la experiencia práctica, las dimensiones morales, emocionales, políticas, los intereses y valores. Esas características han sido desarrolladas desde la teoría del pensamiento del profesor, especialmente de las referidas a las creencias y en estudios realizados en Europa y Estados Unidos.

La literatura respecto de la identidad docente reconoce que el autoconcepto identitario se produce mediante un proceso de negociación entre componentes de la personalidad, sus actitudes, valores y compromisos situados en un contexto socio cultural, laboral e histórico específico (Barbe, 1984; Bettendorff, 2005; Bolivar, 2006; Dubar, 2001; Dubet, 1989). Las estrategias que seguirán los docentes en esa negociación le permitirán ejercer su trabajo con mayores grados de eficacia en la medida que los componentes de la identidad profesional docente sean asimilados positivamente. Vähäsantanen & Billett (2008) en su estudio sobre la negociación identitaria en contextos de reformas educativa concluyen que las estrategias seguidas por los docentes pueden ser de cinco tipos: (i) propiciar el desarrollo profesional docente, mediante una aceptación de las influencias sociales definidas en las reformas; (ii) actuar acomodaticiamente de forma pasiva, que implica no cuestionar los cambios introducidos y adaptarse a ellos; (iii) participación activa, los profesores desean participar en

la implementación exitosa de las reformas; (iv) acción equilibrada, en esta estrategia los profesores reconocen la necesidad de los cambios, pero se reconocen que no están estresados por los cambios y la falta de tiempo para aplicar las innovaciones; y (v) salida del sistema, es la estrategia que implica dejar el ejercicio profesional docente producto de los cambios e innovaciones y los prejuicios socio-laborales que implican.

2.4.2. Identidad profesional docente como proceso externo o identidad para otros

La identidad profesional docente se desarrolla en el marco de una sociedad y en un tiempo histórico específico que lo sitúa y delimita en un marco cultural desde donde le es definida una función o rol en la sociedad, a la vez que permite adscribirle un estatus en la jerarquía de valoraciones que se realiza en conjunto sobre las diferentes profesiones (Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015; Staropolsky, 2006; Martínez, 2013).

Las determinaciones externas de la identidad fueron definidas por la psicología como *heterocategorizaciones* (Tajfel, 1984). La sociología utiliza el concepto de *habitus* para explicar la relación de las prácticas individuales y la estructura social. Esta última impone sus reglas al sujeto, quien las reproduce al hacerlas parte integral de sus prácticas cotidianas e interpretaciones de la realidad (Vianna, 2001).

Barbier (1996) planteaba la existencia de una confusión conceptual entre los investigadores respecto de las representaciones y construcciones que el sujeto realiza sobre sí mismo y de las realizadas por el otro. Utilizando las reflexiones de Dubar (2001; 2002; 2005) afirma que “*identidad por otro*” se produce cuando agentes externos al sujeto elaboran representaciones identitarias las que se asignan o atribuyen a los sujetos que las reciben pasivamente. Siendo éste un espacio relacional donde la identidad docente es construida desde el estado, es decir desde la dimensión institucional o estatal que generarían las identificaciones colectivas o sociales.

Bolívar (2006) no concuerda con ese planteamiento, fundándose en Ricoeur (1999; 2003) y Dubar (2001; 2002; 2005), sostiene que cuando la identidad es construida desde referentes externos se denomina “*identidad para otros*”, debido a que evidencia el proceso donde las representaciones son atribuidas por otros agentes del sistema donde interactúa pero que son

medidas por su subjetividad, que lo compele a actuar en beneficio de ese otro significativo. Este planteamiento es muy evidente en la profesión docente cuando el mismo docente asume su profesión como una misión redentora de la sociedad, más allá de su propio bienestar.

Este matiz conceptual no es menor, pues en la medida que los procesos de atribuciones sociales de la identidad pueden ser interpretados o negociados por los sujetos o colectivos producirán cambios en ellas, dependiendo de las circunstancias en que se realicen esas interpretaciones o negociaciones. También podría dar lugar a la posibilidad de regular o graduar esas influencias sobre las identidades.

2.5. Agentes sociales y la construcción de la identidad colectiva docente

A partir de las lecturas realizadas es posible describir el proceso de construcción de la identidad colectiva mediante el análisis de los diferentes colectivos docentes y de sus distintos niveles de acción en la sociedad. El docente no actúa sólo, es un profesional que se rodea de pares en sus escuelas y constituyen la comunidad práctica de las escuelas, ellos a un nivel mayor se organizan y desarrollan sus propias organizaciones profesionales o laborales que los representa o ayuda en la toma de decisiones de esos ámbitos. Finalmente, el Estado regula y define las formas en que se organiza el trabajo en las instituciones educativas

Esos agentes participan activa o pasivamente, en los diferentes niveles en que se organiza la sociedad en temas educativos, en el proceso de asignar o atribuir determinadas funciones, características y exigencias al colectivo de profesores, las que son aceptadas, enmendadas o rechazadas en un proceso de negociación identitaria que se realiza tanto individual como colectivamente y que le permite constituir un núcleo identitario central, que es relativamente estable y compartido por todos los miembros del grupo profesional docente al formar parte de la memoria colectiva grupal. Las variaciones o adiciones permiten la constitución de núcleos identitarios periféricos o subgrupos profesionales (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005).

Los autores anteriormente citados, sitúan en la escuela, como espacio relacional donde confluyen atribuciones identitarias de la institución escolar, padres, estudiantes y los pares. En ese sentido Vähäsantanen et.al. (2008), referenciando las conclusiones de Wenger (1998),

plantea que es en las comunidades prácticas (conjunto de docentes que comparten el ejercicio profesional en un centro escolar específico) el lugar donde se construye la identidad profesional docente a través de la integración y participación del docente en esa comunidad, pero que es necesario hacer más investigación para conocer mejor la interacción entre todas las variables externas que influyen en el fenómeno identitario.

Hasta ahora, la literatura teórica y la que realiza estudios empíricos sitúa fundamentalmente el fenómeno identitario en el sujeto, incluyendo en ello la identidad para sí y la identidad para otros. Asumiendo que los procesos vividos por el sujeto son extrapolables a los grupos y colectivos, situación en la que evidentemente no concuerdan la psicología y la sociología en la actualidad. (Barbier, 1996; Causarano, 2012; Wittorski, 2008)

El énfasis de esta investigación está puesto en los procesos que afectan a los profesores como colectivo por ello en este apartado se describirán a los agentes y los procesos de influencia o asignación que realizan sobre el colectivo, pero que también ejercen influencia en el sujeto para la definición de la identidad de sí mismo. Se identificó, a partir de la literatura, tres espacios sociales que impactan en el proceso de construcción de la identidad colectiva docente: nivel social, sistema educativo y sistema escolar. Todos ellos aportan y definen categorías que son relevantes a la hora de comprender la historia de la identidad profesional colectiva de los docentes. Esta estructura impacta directamente en que se organizará la narración histórica que constituye una parte significativa de esta investigación.

2.5.1. Nivel social

El primer nivel de influencia sobre los profesores podemos ubicarlo en la sociedad en general y aquellas instituciones que son generadas para regular la vida en comunidad y los organismos de presión creados. Toda sociedad dispone de recursos simbólicos, materiales y organizaciones que regulan la vida en comunidad, que aseguran el orden público mediante la instalación del Estado de Derecho.

2.5.2. La sociedad y transmisión cultural

El dispositivo simbólico más potente y global es la cultura. Cada sociedad asigna la responsabilidad de producción, preservación y transmisión a instituciones o personas, dependiendo de la complejidad de la misma. Como se ha sostenido, esa responsabilidad en

las sociedades occidentales ha sido entregada a las Escuelas y a los profesores desde la modernidad (Hargreaves, 1994; Imbernón, 2017; Pineau, 2001; Torres, 2001). La escuela es la responsable de homogeneizar a todos los habitantes en la cultura específica que se desea transmitir, con los énfasis determinados y las omisiones intencionales. El currículum es y será el arma de la que se valen las elites para seleccionar y direccionar el repertorio cultural de la sociedad, asegurando con ello su hegemonía social, económica y política. En ese marco es que el profesor actúa un rol y se le asigna un estatus, los que han cambiado con el paso del tiempo y de las modernizaciones (Hargreaves, 1994; Imbernón, 2017; Pineau, 2001; Torres, 2001)

2.5.3. Rol docente

El rol docente corresponde a las labores específicas que debe realizar la profesión en un contexto de desempeño. El núcleo central del rol se mantiene en el tiempo: enseñar a las nuevas generaciones de niños y jóvenes la cultura con el objeto de facilitar la inserción de ellos en la vida en sociedad, pues son los encargados de la socialización de los nuevos integrantes de la comunidad (Tardif, 2004; Day, 2012, Day & Qu, 2012; Imbernón, 2017). Los acuerdos son menores al definir la intencionalidad de esa socialización (e.j. formar ciudadanos, consumidores, trabajadores disciplinados, etc.), cómo ejecutarla y cuáles son las labores específicas que cada profesor debe realizar en ese proceso (Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015; Tedesco & Tenti-Fanfani, 2002).

La literatura reconoce, en términos teóricos, tres tipos de roles. Cada uno de ellos se diferencian a partir del agente que lo genera y cómo es asumido por el docente. Ellos son el rol asignado, el rol deseado y el rol asumido (Núñez, 1990b).

El rol asignado corresponde a las conductas que la sociedad define respecto de una persona, grupo o profesión. Éstas son establecidas mediante la acción normativa del Estado o sus diferentes agencias al dictar leyes, decretos y reglamentos (Cerdeira et al, 1991). En el caso del sistema educativo este rol se manifiesta en las condiciones de empleo y trabajo, el marco curricular y sus diferentes instrumentos, los sistemas de supervisión de las prácticas y la regulación de la formación inicial docente. Son definidas con el objetivo de estandarizar u homogeneizar las prácticas del profesorado en las aulas, la escuela y el sistema escolar. Sin

embargo, este rol asignado puede ser contradictorio. Por ejemplo, se le pide al docente ser un ser un guía y compañero en el desarrollo del educando, pero paralelamente se le pide evaluar sus avances mediante instrumentos que no consideran la complejidad de sus aprendizajes y que no dicen relación con los procesos individuales de aprendizaje (Esteve, 2007).

El rol deseado es elaborado por los propios docentes de forma individual o colectiva y representa el ideal. Muchas de las reivindicaciones gremiales o sindicales se basan en él. Igualmente corresponde a un estándar máximo que se desea alcanzar por toda la comunidad de profesores de una sociedad. Desde el punto de vista de los *policy maker* y de los administradores educativos este rol ideal debería ser concordante con el rol asignado.

Finalmente, el rol asumido se refiere a las prácticas efectivas u observables del profesorado. Este rol es mediado por la historicidad, las relaciones sociales, las condiciones ambientales y las circunstancias de ejecución, de tal forma que puede variar considerablemente dependiendo de cada sujeto, institución escolar o incluso de la dependencia administrativa. Los profesores asumen un rol a partir de sus experiencias formativas, de sus primeros años de práctica, del contacto con sus colegas de profesión y de la cultura escolar de cada centro educativo. Cada uno de ellos aporta consustancialmente a las prácticas de enseñanza que ejecuta el docente. Este es el rol que las políticas públicas desean intervenir y evaluar, y por el que se le pide rendir cuenta a los profesores (Gysling, 1992; Núñez, 1990b).

2.5.4. Estatus social

El estatus social ha sido definido por la sociología como el proceso mediante el cual la sociedad realiza un ordenamiento jerárquico de sus integrantes, asignándoles valoración a la función específica que se desarrolla de forma individual o grupal (Gilbert, 1997), aplicándose igualmente a las funciones ocupacionales y laborales. Esa jerarquización se traduce en un reconocimiento o valoración que la sociedad, en su conjunto, asigna a cada profesión u ocupación a partir del aprecio o necesidad de los servicios que le son prestados (Gil, 1996). El estatus además actúa al interior de las organizaciones o instituciones definiendo la cuota de poder y el lugar ocupado en la división interna del trabajo de los individuos (Lang, 2007).

Hargreaves (2009) basada en las investigaciones de Hoyle (2001) agregan a esta categoría el componente denominado prestigio o estima que es entendida como la percepción que tienen los usuarios de la profesión derivadas de las características personales o grupales. Este prestigio contribuye directamente a la elaboración de jerarquías socialmente construidas de las profesiones y los profesionales.

En la actualidad, el valor asignado a cada profesión tiene un correlato directo en el nivel salarial, lo que se ha constituido en el principal factor de jerarquización o de asignación de estatus en la tardo modernidad y en esta incipiente postmodernidad (Bellei & Valenzuela, 2010b).

En el caso de la profesión docente existe acuerdo en que el estatus social ha ido disminuyendo con el transcurso de la modernidad y de las modernizaciones de las diferentes sociedades (Marcelo & Vaillant, 2011). Esteve (2009) lo resume de esta manera:

Hace treinta años, el maestro era una figura social relevante, sobre todo en el medio rural. Los profesores de secundaria eran a menudo figuras literarias y científicas sobre las que pivotaba la vida cultural de muchas ciudades. En cualquier caso, eran unánimemente respetados y socialmente considerados. (pág. 25).

Además, esa pérdida de prestigio social ha significado que el docente debe constantemente validarse como autoridad moral, académica ante los estudiantes, la familia, las autoridades y la sociedad (Tenti-Fanfani, 2007).

El mismo autor, pero en una obra posterior (2009), sostiene que al menos seis elementos estructurales de los sistemas educativos influyen directamente en la construcción social del estatus del profesorado. En primer término, la división jerárquica o por niveles formativos en que son ordenados los estudiantes. El atender a alumnos de mayor edad y complejidad otorgaría un mayor estatus. En Chile este factor se relaciona con la dependencia del establecimiento. En la medida que la institución educativa tenga menor financiamiento público, se le asigna mayor prestigio social, pues la calidad de sus servicios es exponencialmente mejor, en las comparaciones a nivel nacional (OCDE, 2012). El segundo factor serían las condiciones laborales que devienen del ejercicio en cada uno de los niveles formativos. En muchos sistemas educativos nacionales las remuneraciones y condiciones laborales son diferenciadas, donde nuevamente son privilegiados aquellos que atienden a los estudiantes de mayor edad. El tercero es el tipo de formación inicial docente (FID). Aunque

en la actualidad la mayor parte del contingente de profesionales docentes son formados en las universidades o institutos especializados para la formación docente a nivel terciario (Tenti-Fanfani, 2009). En Chile debido a la proliferación de la FID en centros privados, el estatus se define según el prestigio y calidad de la institución formadora (Rodríguez-Ponce, E; Pedraja-Rejas, L; Araneda-Guirriman, C; González-Plitt, M & Rodríguez-Ponce, J., 2011). El cuarto factor, la especialidad disciplinar que ejerce cada profesor. Este factor es relevante en tanto existe un alto grado de especialización en los saberes habilidades. En Chile los profesores de educación secundaria son formados con fuertes énfasis en las disciplinas que dictarán y en forma paralela reciben la formación teórica y didáctica que los habilita como profesores. El quinto elemento sería la capacidad de control del mercado laboral que asegure la exclusividad del profesorado en el ejercicio profesional (Tardif, 2004; Day, 2012, Day & Qu, 2012; Imbernón, 2017). En muchos países de Latinoamérica, incluido Chile, son convocados otros profesionales a ejercer docencia, debido a la incapacidad de los centros de educación superior de egresar el número suficiente de profesores. Por tanto, los profesores han sido incapaces de ejercer este control del mercado laboral (Cerda, et.al, 1991; Núñez, 1984, 2007).

El sexto de los factores dice relación con la capacidad de copar el mercado laboral, de tal forma que la sociedad no deba reclutar a personas sin la formación especializada para el ejercicio de la docencia (Tenti-Fanfani, 2009). Los Estados latinoamericanos se han visto forzados a contratar a otros profesionales cada vez que propiciaron las ampliaciones de la cobertura del sistema (Núñez, 1990). Por ejemplo, en Chile durante los primeros 50 o 70 años del siglo XX cuando se buscó la cobertura global en educación primaria, fueron contratados como docentes interinos a personas egresadas de educación secundaria, con estudios incompletos en escuelas normales o universidades y profesionales titulados en otras especialidades como la ingeniería o la medicina. Posteriormente, cuando se acometió la universalización de la educación secundaria se reiteró la situación, pero con mayores exigencias en plano formativo, pues sólo podían trabajar licenciados de áreas cubiertas por el currículum escolar, aunque no tuviesen formación pedagógica (Cerda, et.al, 1991; Núñez, 1984, 1990; 2007).

Finalmente, el espacio geográfico y social donde se desempeñan las funciones tendría una directa relación con la definición del estatus socio-profesional. El clasismo y la estratificación social del sistema educativo chileno son características reconocidas por toda la sociedad y la comunidad científica (Tenti-Fanfani, 2009). Cuando el docente educa a la elite el prestigio social y las remuneraciones son más altas, mientras que la educación de las clases populares está encargada a profesores con menor reconocimiento y más bajas remuneraciones (Aedo-Richmond, 2000). Coincidentemente, los profesores suelen prestar servicios en el grupo social de pertenencia del núcleo familiar de origen, es decir, si la familia del docente pertenece al grupo acomodado, el profesor nacido de esa familia trabajará en escuelas que atienden a ese sector social (Aedo-Richmond, 2000).

Un factor no considerado por Tenti Fanfani (2009), es la capacidad del control de la información y del impacto del conocimiento socialmente construido. Los profesores rurales adquieren su prestigio por su capacidad de control de la información, pues ellos eran la fuente de conocimiento que nutría a la comunidad del saber universal. En la actualidad, el docente compete con los medios de comunicación y con internet que lo relega a un segundo o tercer plano como fuente de información. Este fenómeno no es nuevo, pues ya en las décadas de 1960/1970 se comenzó a plantear si la docencia presencial tendría algún espacio con la generación de la teleeducación, la programación educativa y la educación virtual o a distancia.

El estatus marginal y el desprestigio a que ha sido sometida la docencia han puesto a la sociedad y al Estado en alerta, pues se culpa a los profesores de todos los fracasos del sistema educativo (Esteve, 2007; 2009). Se ha llegado a hablar de que son el talón de Aquiles de las innovaciones educativas, afectando directamente la valoración que construyen los propios docentes de su identidad (Bellei, 2001).

2.5.5. El Estado regulador de las responsabilidades

El Estado es la institución social más omnicompreensiva que ha creado el ser humano, ejerce su influencia en todas aquellas materias que posibiliten el bien común. En materia educativa es el agente que define procedimientos y mecanismos de operacionalización del rol asignado a la docencia (Lawn, 2001). Esto le permite definir a nivel societal, que conocimientos son

entregados y con qué recursos materiales y humanos se dispondrán para hacerlo efectivo en el sistema público y privado. También define las características de quiénes se beneficiarán de los servicios educativos, la ubicación de la infraestructura educativa, los modelos de gestión financiera y administrativa de las unidades escolares y los procedimientos de aseguramiento de la calidad (Avalos & Sotomayor, 2012). El Estado requiere para todo lo anteriormente dicho, dictar leyes, decretos, reglamentos, programas de enseñanza o de intervención y crear servicios públicos especializados para administrar, supervisar y financiar el sistema educativo (Lawn, 2001). Éstas constituyen la expresión jurídica de las políticas públicas que obligan a su cumplimiento a la comunidad docente, debido a que define cómo debe ser y que debe hacer el profesor, por tanto, asignando una identidad docente con claro carácter perentorio u obligatorio (Fuentealba & Imbarack, 2014).

Algunos Estados reconocen la especial función de la docencia generando un corpus legislativo especial que regula los procedimientos de acceso, carrera profesional, el acceso al sistema de seguridad social y la salida del sistema. Estos estatutos especiales fueron ideados para proteger a los funcionarios públicos y a los profesores del clientelismo de los partidos políticos de turno en el gobierno. Las políticas públicas y las asignaciones identitarias varían en el tiempo a partir del conocimiento científico, las experiencias sociales y el nivel económico de la sociedad (Lang, 2007; Veiravé, Ojeda, Núñez, & Delgado, 2006)

Lawn (2001) sostiene que las modificaciones de la identidad docente son actos concertados desde el Estado a través de los discursos desarrollados por las autoridades y difundidos en la comunidad, que se traducen en la instalación de un sistema de control que procuran instalar esos cambios en la gramática de la escuela, la cultura escolar y la identidad docente. El control de la identidad docente desde el Estado se debe, según Lawn (2001) a: 1) Que la identidad docente debe concordar con el proyecto educativo de la nación, esto implica que el profesor debe asumir como propio dicho proyecto; 2) El regular el proceso de construcción de la identidad desde el Estado es una forma de gestionar o controlar la profesión docente; y 3) Debido a que la identidad docente es flexible, ésta es susceptible de ser manejada o manipulada a través de la instalación de énfasis específicos en sus funciones.

Cada reforma instalada en el sistema educativo, por tanto, requiere de la intervención de la identidad de los docentes. Más aún en períodos donde el docente es el principal difusor en la

sociedad de las políticas generadas desde el Estado. Una de las tecnologías desarrolladas para formar una identidad controlada desde el Estado fueron las Escuelas Normales y/o Centros Universitarios de formación docente. Desde allí es posible definir una identidad docente oficial.

En la medida que el Estado consigue cooptar a los profesores, las asociaciones de docentes nutren sus discursos identitarios de los mismos parámetros definidos por el Estado, generando los sentidos de pertenencia y/o exclusión grupal, definiendo las cualidades y competencias morales y sociales desde las definiciones del buen maestro hechas desde el Estado (Lawn, 2001). La cooptación estatal es realizada en forma paralela con la vigilancia y el control, debido a que los profesores se transforman, en el transcurso del siglo XX, en actores políticos potencialmente disruptivos debido a su número, sus opciones políticas, ideológicas y educativas.

2.5.6. El Mercado como asignador de bienes, servicios y profesionales en el sistema educativo

En las sociedades modernas asocian los sistemas educativos a los procesos de desarrollo económico, al correlacionar positivamente el éxito del sistema educativo con el crecimiento económico de la sociedad. Esta premisa ha sido aplicada por las sociedades capitalistas, socialistas y aquellas que se ubican o ubicaron en la periferia de dichos modelos económicos (Tedesco, 2001; Martínez, 2012)

Es en las sociedades capitalistas donde el Estado delega buena parte de su funcionamiento al mercado, en tanto institución social que permite el intercambio de bienes y servicios, además la distribución de recursos económicos socialmente generados. Bajo este modelo el sistema educativo es susceptible de ser transformado en un mercado, donde se intercambia educación de calidad de forma proporcional al valor pagado por la misma. Ello contribuyó a desarrollar representaciones sociales que la educación privada, que cobra elevadas cifras de dinero por sus servicios, es de mejor calidad, mientras que la educación pública es de mala calidad por ser gratuita (Verger, Altinyelken, & De Koning, 2013).

Un segundo espacio donde el mercado actúa en el sistema educativo es el laboral, que se une a regulaciones estatales en buena parte de las sociedades. Como se dijo anteriormente, algunos Estados elaboran Estatutos que protegen la función docente de la educación pública de las arbitrariedades de los gobernantes, también son elaboradas normas específicas que regulan las relaciones contractuales de los docentes de los sectores privados y subvencionados. Pero también se puede dar que la posibilidad que la regulación se elimine, como ocurrió en Chile luego del proceso de municipalización del sistema escolar (Verger, Altinyelken, & De Koning, 2013).

Los mecanismos del mercado laboral contribuirán a desarrollar identidades diferenciadas dependiendo del tipo de institución (en relación a su financiamiento). Aquellos profesores que trabajan en las instituciones públicas podrán asumir como un componente esencial de su identidad su condición de funcionarios públicos, mientras que los profesores del sector privado o subvencionado, podrían asumir su condición de trabajador asalariado, con las determinaciones identitarias que devengan de ello (Zurita, 2017).

2.5.7. Los grupos de presión

Para la sociología y la ciencia política los grupos de presión son organizaciones intermedias de la sociedad que ejercen influencias sobre el Gobierno, los legisladores y los funcionarios encargados a nivel ministerial o sectorial de elaborar los diseños de las políticas públicas. Pueden ser muy diversos en sus finalidades, las que son definidas a partir de sus creencias valóricas, morales o ideológicas (Duverger, 1981; Gilbert, 1997).

Para ejecutar esa influencia se producen espacios de negociación, en las sociedades no autoritarias, donde exponen sus propuestas a las autoridades competentes. El espacio de negociación por excelencia es el parlamento donde están representados las organizaciones políticas legitimadas por el sistema de gobierno, quienes luchan por transformar en leyes sus ideas (Gilbert, 1997).

Partidos Políticos son las organizaciones sociales que representan a parte de la comunidad civil y son constituidas para conseguir ejercer el poder político. El ascenso al poder dependerá de la persuasión de la ciudadanía que sus ideas e ideales son los mejores para gestionar políticamente la sociedad. Ellas incluyen propuestas de reformas de los sistemas educativos

y respecto del rol y las funciones que deben desempeñar. Su labor en el parlamento nacional los constituye en un eslabón de la cadena de negociación de las identidades oficiales (Gilbert, 1997).

Asociaciones de Empresarios, especialmente en aquellas sociedades donde la educación privada es significativa, participan de las negociaciones identitarias del profesorado, ya sea dialogando con las autoridades públicas, parlamentarias o gremiales. (Aravena & Núñez, 2011; Assaél & Pavez, 2002; Feres, 2009)

El Movimiento Social, es el mecanismo de acción utilizado por la comunidad civil con el objeto de reivindicar cambios específicos del orden social, mantiene una relación dialéctica con los profesores. Por un lado, los docentes contribuyen a la generación de estructuras organizativas, a partir de sus conocimientos, en la sociedad; recibiendo aportes ideológicos y apoyo en sus movilizaciones. Existen casos, como el de Chile en 2006, donde el movimiento social detona cambios significativos en la estructuración de las políticas educativas. En ese sentido, la identidad docente puede ser modificada a partir de las exigencias de los movimientos sociales (Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2010a).

2.6. Nivel Sistema Educativo

En el sistema educativo se pone en acción a una multiplicidad de agentes que influyen en la construcción identitaria y en la elaboración de la gramática de la Escuela. En ese sentido, dos agentes que juegan un rol determinante en los procesos de atribución identitaria docente son la comunidad académica y el sistema universitario. Estos agentes están estrechamente imbricados en la construcción y transmisión del corpus teórico de la pedagogía y las ciencias de la educación.

2.6.1. Sistema Académico

Este sistema está integrado por académicos e investigadores que desarrollan su trabajo profesional produciendo conocimiento sobre la pedagogía y la educación. Su desarrollo en América Latina está asociado fundamentalmente a las universidades y a centros de investigación que se ocupan especialmente de la formación pedagógica. Los sustentos metodológicos y epistemológicos se han desarrollado a partir de los aportes de las

investigaciones estadounidenses y europeas, incluso las temáticas investigadas son iniciadas en esas latitudes (Suasnábar, 2013).

Esta comunidad disciplinar se caracteriza por poseer:

“1) una base institucional y la profesionalización de la investigación; 2) la producción de conocimientos especializados que, progresivamente, se organiza alrededor de una agenda de temas, problemas y metodologías de indagación; 3) la conformación de redes y circuitos de comunicación (principalmente revistas y congresos de la especialidad); 4) la presencia de estructuras orientadas formación y socialización de agentes especializados; y 5) la tendencia hacia la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes” (Suasnábar, 2013 , pág. 1287).

Esta comunidad académica posee una posición privilegiada en el sistema educativo, según Contreras (1997), son quienes ocupan el estatus de profesional en la enseñanza. Es, además, el grupo que ejerce el control discursivo sobre la enseñanza y la formación docente.

A partir de las investigaciones educativas respecto del profesorado se ha ido progresivamente influyendo en la atribución social de la identidad (Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015; Tardif, 2004) debido a que las teorías influyen en el pensamiento social, en la acción política y en las políticas públicas (Sen, 2007).

2.6.2. Investigación educativa sobre el profesorado

La evolución del conocimiento sobre este colectivo docente ha transitado desde miradas escépticas hasta aquellas que atribuyen la responsabilidad global en el proceso y se desarrollan en concordancia con las tendencias paradigmáticas predominantes en la ciencia y la política.

La primera perspectiva investigativa relevante sobre el docente del siglo XX fue la desarrollada sobre el profesor eficaz, según Contreras (1996). En ella se sostiene que el docente está mal preparado y no tiene los conocimientos para desarrollar adecuadamente su labor en el aula. Para ello es necesario proveerle de técnicas, métodos, materiales y programas que debían ser utilizados sin ninguna discusión respecto de sus finalidades y procedimientos. (Contreras, 1996).

Un segundo modelo teórico es la teoría del pensamiento del profesor, que ha tenido un significativo impacto en el desarrollo de las investigaciones sobre la identidad docente tanto individual como colectiva. Este modelo analítico e investigativo se sustenta en dos principios

“1. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. 2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Álvarez & San Fabián, 2013).

A partir de las investigaciones realizadas con este modelo se ha identificado los procesos mentales que desarrollan los docentes en la toma de decisiones cotidianas en el aula. Se ha evidenciado que el pensamiento del profesor es regulado por procesos mentales con diferentes grados de conciencia, es decir sus actuaciones pueden ser intencionadas o automáticas. Estos últimos han sido denominados teorías implícitas de la conducta docente (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

Gimeno y Pérez (1992 citado en Álvarez y San Fabián 2015), plantean que el pensamiento del profesor se caracteriza por ser:

“1) idiosincrásico, propio de cada profesional; 2) un pensamiento cuajado de prejuicios; 3) es, por principio, un pensamiento conservador generado en la experiencia y alimentado en la tradición; 4) responde a los influjos omnipresentes de la cultura e ideología dominante; 5) responde a las exigencias adaptativas de la estructura social en general y de la institución escolar en particular; 6) se basa en creencias subjetivas, y 7) da respuestas estereotipadas, rutinas” (Álvarez & San Fabián, 2013).

Los aportes de esta teoría han contribuido a comprender al docente como un generador de conocimientos de la práctica y para comprender los procesos de socialización profesional (Contreras, 1996).

Un tercer modelo de investigación releva la praxis pedagógica transformadora en un contexto histórico, cultural y social determinado, desarrollándose coetáneamente a la pedagogía crítica. Estos investigadores sostienen que la emancipación y el desarrollo del conocimiento educativo sólo se producen a partir de la implicación consciente de los actores educativos en sus necesidades. Desde ese principio, la acción docente se hace relevante en el proceso de mejora de las prácticas mediante la investigación y la reflexión para transformar las condiciones de vida de sus educandos y la comunidad donde trabaja a través de la producción de conocimiento relevante y práctico, en un proceso de democratización permanente de la escuela y del conocimiento (Contreras, 1996).

Una corriente de investigación y de alto impacto en la formación de profesores fue la reflexión en y para la acción. Que implicó resignificar la acción docente como un profesional capaz de mejorar las acciones pedagógicas de aula mediante la evaluación permanente de sus prácticas que fue desarrollado por Donald Schön en la década de 1980. Los profesores al poseer competencias reflexivas le permitirán generar conocimientos sobre su práctica sin intermediación de la comunidad académica y administrativa, redefiniendo su rol e identidad a partir de su experiencia laboral.

Otra línea, propicia la investigación sobre el pensamiento cotidiano y práctico de los docentes generando categorías relevantes para la investigación como el Saber Docente y la experiencialidad que la genera, especialmente si es un trabajo que implica el compartir los procesos de enseñanza con otros de su comunidad de enseñantes. Al asumir este principio el profesor adquiere un destacado rol en el desarrollo curricular pues se requiere de la permanente experimentación (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

Un tercer enfoque se desarrolla con la llegada de los procesos racionalizadores y postmodernos que han implicado centrar el desarrollo docente desde el principio de profesionalización y el profesor como mediador.

La profesionalización docente es uno de los principios de formación y desarrollo docente de mayor impacto en la política pública y en la identidad docente. Es un concepto polisémico para cada una de las comunidades implicadas. Para los administradores ha significado una permanente intromisión en los espacios decisionales de la profesión con el objeto de transparentar lo que ocurre en las aulas. En ese sentido profesionalizar es someter a los profesores a un constante proceso de evaluación de su idoneidad profesional y la obtención de las respectivas acreditaciones individuales. Para la comunidad docente, la profesionalización tiene otras significaciones, pues para ese colectivo representa la recuperación de la autonomía profesional intervenida (González, 2007).

En esta tendencia el profesor pierde la centralidad de su posición en el proceso de enseñanza, para ubicarla en el estudiante y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesor es un mediador que planifica actividades atractivas para los niños y jóvenes que consideren los contextos socio-culturales y el nivel de desarrollo socio-emocional de sus alumnos (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

En paralelo al enfoque anterior, se desarrolló una tendencia a entender la escuela como un espacio de cambio permanente. Esta tendencia permitió investigar al docente como un agente conservador y temeroso de los cambios que requería y demandaba implicación para el éxito de las reformas. Esto implicó un retroceso significativo al perder nuevamente la confianza en el docente y volver al desarrollo de una tecnología educativa generada desde el exterior de las escuelas, desprofesionalizando al docente (Quintero, 2011).

2.6.3. Formación Inicial Docente

En términos generales la formación inicial docente se ha desarrollado a nivel global bajo dos modelos. El primero es una formación inicial que desarrolla en paralelo a la formación de una especialidad (educación básica, parvularia o de alguna disciplina de la educación secundaria) o formación simultánea, combinando una formación teórica de las ciencias de la educación, los conocimientos disciplinares y las experiencias prácticas en contextos reales. El segundo tipo de FID ocurre con posterioridad a la formación de una licenciatura o formación consecutiva, la que presenta duraciones variables, desde un semestre a un par de años. Su formación es desarrollada fundamentalmente pensando en la adquisición de competencias específicas para el desarrollo efectivo de la docencia en el aula, con una mínima formación teórica (Lizana, 2009).

Davini (1995) y Bolívar (2007) ponen de relieve la centralidad de las tradiciones y modelos de la formación inicial docente en la elaboración de la identidad profesional y social del profesorado como sujetos y como colectivo. Pues los profesores reciben de la formación las imágenes de lo que significa ser un buen docente, que son elaboradas a partir de las teorías predominantes respecto de la enseñanza y que han sido institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y la identidad de los sujetos docentes.

Davini (1995) identifica tres grandes tradiciones en la formación inicial docente en América Latina: La educación normalizadora, el racionalismo académico, y la educación como saber técnico.

2.6.3.1. *La tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro*

La formación docente normalizadora es aquella que se desarrolló desde mediados del siglo XIX en el continente americano y buscaba homogeneizar la formación docente para que los profesores desempeñen sus labores en concordancia con el proyecto político-económico de la elite local. A partir de ello se desarrolla la imagen social del buen maestro que trabaja en homogeneizar difundiendo la cultura dominante en las masas de población que requerían aprender a ser ciudadanos y conocer los rudimentos de la ciencia necesarios para desempeñarse de forma efectiva en la sociedad. Por ello los docentes debían ser formados en el conocimiento instrumental, ligado al saber hacer, al manejo de tecnologías educativas y las rutinas y ritos asociados a la escuela. Su formación se desarrolla en base a rudimentos teóricos y disciplinarios (Davini, 1995).

2.6.3.2. *La tradición académica: el docente enseñante*

El racionalismo académico inspirado en el positivismo y en el academicismo plantea que la formación y la acción de los docentes deben fundarse en la trasmisión de conocimientos sólidamente asentados en la disciplina que enseñan, para lo que no requiere una formación pedagógica sólida, pues cualquier persona, a partir del sentido común y la experiencia en el aula, puede enseñar a los niños y jóvenes los saberes cognitivos requeridos por el currículum. La práctica pedagógica mantiene su dependencia del poder político empleador y diseñador del currículum. La especialización del saber hace necesaria la formación de carácter universitario para la educación secundaria y básica, aunque coexiste la formación en las escuelas normales (Davini, 1995; Márquez, 2008).

2.6.3.3. *La tradición eficientista: el docente técnico*

Según Davini, este modelo de formación inicial docente se desarrolla en América Latina como resultado de la implantación de la dependencia en la mayor parte de las sociedades latinoamericanas y el éxito de la planeación educativa³. A partir de este modelo, la educación

³ Esta temática se desarrollará en el capítulo referido al sistema educativo chileno.

se vincula directamente con el desarrollo económico y a la formación del capital humano necesario para cubrir las necesidades de mano de obra de las economías nacionales. Con este modelo se consolida la división del trabajo educativo con la emergencia de profesiones como el planificador educativo, evaluadores, supervisores, orientadores, entre otras. En este modelo el profesor pierde la capacidad de control sobre el currículum, el que es diseñado por expertos que no participan de las labores en las escuelas y la psicología conductista se consolida como modelo de enseñanza a partir del modelo estímulo-respuesta y el desarrollo de objetivos operacionalizados que facilitan el control de las acciones de los estudiantes en el aula. La formación pedagógica en las aulas universitarias o de las escuelas normales debía enfatizar la adquisición de técnicas de enseñanza y evaluación concordantes con las tecnologías educativas, también diseñadas por expertos externos a las escuelas (Davini, 1995).

2.6.3.4. Tradición activista: el docente como mediador de aprendizajes significativos

A los aportes de Davini (1995) se debería agregar al menos una tradición que está en pleno desarrollo en la actualidad respecto de la formación inicial docente. Es la formación inicial docente desarrollada desde la perspectiva constructivista que requiere de la transformación del tradicional ethos e identidades profesionales docente.

En primer lugar el docente abandona dos de sus más tradicionales características. Deja de ser el centro del proceso de aprendizaje y abandona la trasmisión de saberes cognitivos para centrar su práctica en la transmisión de competencias y habilidades que le permitan a sus estudiantes enfrentar la vida cotidiana y laboral que le espera en la postmodernidad.

La formación inicial está en permanente tensión entre los saberes teóricos y prácticos de las ciencias de la educación, junto con los saberes disciplinares del saber científico en el que se divide y ordena el currículum. La actividad formativa se desarrolla principalmente como formación terciaria (Márquez, 2008).

Inicialmente este tipo de docencia centrada en el alumno se desarrolló desde epistemologías críticas y transformadoras las cuales confluyeron en ideas progresistas y de regeneración social, sin embargo en la actualidad dicha pedagogía se ha utilizado por la educación

neoliberal para establecer los procedimientos y mecanismos de atribución de la identidad y del rol profesional del profesorado, a los que se les pide rendir cuentas por una pedagogía centradas en la construcción del aprendizaje por parte del alumno y donde el docente es un mediador.

Cox y Gysling (1990) atribuyen al resultado de la formación inicial docente, a partir de los componentes ya descritos, la capacidad de determinar o atribuir una determinada identidad profesional al desarrollar e incorporar en el futuro docente saberes objetivados e incorporados, y lo ubica o posiciona socialmente, en las relaciones de poder sociales al incorporarlo, certificación mediante, en el hacer validado del capital cultural institucional de la docencia.

2.6.4. Gramática de la escuela

Las acciones de todos los agentes que se han descrito hasta el momento, contribuyen al desarrollo de la denominada “Gramática de la Escuela”. Este concepto acuñado a mediados de la década de 1990 se refiere a las formas de estructurar y reglamentar el trabajo educativo de toda la comunidad escolar. A partir de ellos se organizan las aulas con estudiantes de una misma cohorte generacional, los profesores realizan docencia, con determinadas metodologías y sobre temáticas definidas, en síntesis, se define que es posible realizar y decir al interior del edificio de la escuela, además de describir el funcionamiento institucional. La gramática de la escolarización es una categoría de análisis del sistema educativo que presenta una mayor estabilidad e impide las modificaciones estructurales del sistema. Esta construcción cultural es aceptada como la óptima por todos los integrantes del sistema educativo y cualquier innovación sobre su estructura es evaluada con desconfianza (Tyack & Tobin, 1994).

En este sentido, la gramática escolar es un elemento mediante el cual la sociedad atribuye determinadas características a la profesión docente debido a su capacidad prescriptiva. Los docentes son formados en ella desde la formación inicial y son socializados en ella desde los procesos de prácticas en su carrera universitaria y durante los primeros años de ejercicio profesional (Marcelo & Estebanz, 1999; Tardif, 2004)

2.6.5. Contraparte de los docentes: Organizaciones a nivel nacional

Los docentes desarrollan diversas organizaciones para que los representen a diferentes instancias de la sociedad. Los énfasis laborales o profesionales constituirán la base de su representación. La tendencia general es que los profesores generen una voz única a nivel nacional, estatal o regional que los agrupe, aunque los procesos de unidad sindical no siempre son exitosos⁴.

Cerda, et.al (1991) plantean que estas organizaciones son las encargadas, al nivel que les permite su representación, negociar las identidades con el Estado facilitando o entorpeciendo los procesos de instalación de las identidades oficiales impulsadas por las autoridades y las normas desarrolladas al respecto. Junto a ello, las organizaciones docentes juegan un rol en la colectivización de la identidad entre sus afiliados y en la comunidad nacional a partir de sus medios de comunicación internos o de difusión nacional. Cox y Gysling (1990) observan la relevancia de la asociatividad docente y reconocen su rol como actor interno del sistema con capacidad de negociar e influir en el sistema educacional nacional a través de la demanda reivindicativa y otras acciones.

Las organizaciones docentes construyen de forma colectiva una visión de la identidad que se espera desarrollen los integrantes de su comunidad. Es un nosotros imaginado, que debería ser aceptado por todos quienes integran la organización, sin embargo, algunos autores son escépticos de que las organizaciones docentes constituyan una identidad común a toda la comunidad de enseñantes (Cerda et.al., 1991). Vähäsantanen (2013) observa que existen procesos de negociación interna en las comunidades organizadas que permitirían influir en la constitución de una identidad común.

Archer (1982 citado en Cox y Gysling, 1990) identifica tres tipos de negociación entre los diferentes agentes del sistema educativo. Las transacciones externas por la ampliación de la provisión de servicios educativos que realizan los grupos de incorporación reciente a la sociedad como son los grupos campesinos y obreros en el siglo XX latinoamericano. En el esquema que se desarrolla fueron denominados grupos de presión. La segunda son las

⁴ Se desarrollarán estas categorías más extensamente en el capítulo referido al movimiento sindical docente.

transacciones internas, donde los grupos directamente partícipes del sistema realizan acciones con el objeto de ampliar la cobertura e influir en las definiciones educativas. Aquí los sindicatos deberían jugar un rol preponderante, aunque la literatura ha concluido que las experiencias en ese sentido son más bien escasas (Núñez, 1990a). La tercera y última corresponde a la manipulación política las cuales son ejercidas desde la autoridad que ejerce el poder político y social con el objeto de justificar sus acciones en el campo educativo. Nuevamente el sindicalismo docente tiene un rol que jugar a partir de la capacidad de movilización que aprendió del movimiento obrero organizado, como se explica en el capítulo sobre el sindicalismo docente. En este mismo espacio de negociación política Lawn (2001) llama la atención de que a partir de la acción estatal estas organizaciones podrían generar una identidad deseada que sea concordante con las demandas identitarias del Estado, al ser afectadas por procesos de cooptación. Es relevante consignar que la posición del sindicalismo docente en el sistema educativo dependerá del reconocimiento del Estado como agente negociador a través de la normativa jurídicamente sancionada o a través del derecho tácito, que se constituye a partir del ejercicio práctico de un Derecho adquirido mediante su utilización efectiva. Este es el caso del Colegio de Profesores de Chile que se le reconoce su capacidad de negociación en representación de todo el cuerpo docente nacional, desde 1990 (Assaél & Inzulza, 2008).

Una mirada similar, aunque con resultados opuestos, es la sostenida desde el neoinstitucionalismo, el que plantea que los intereses de los integrantes de una organización son asumidos por la organización, eso significa que las demandas de las organizaciones sindicales influyen en las conceptualizaciones que realizan la sociedad y el Estado respecto de la identidad del profesorado.

Doncel (2012) plantea la existencia de identidad docente sindical debido a que la pertenencia a una organización que los sujetos se impliquen y reconozcan como propios los fundamentos políticos y educativos que sostienen la estructura orgánica institucional, es decir, los profesores afiliados reconocen como propios las normas, valores e intereses discutidos en el interior de la organización. A partir de ese supuesto el autor entiende la identidad docente sindical como “un fenómeno social construido, conformado por el conjunto de intereses, valores y percepciones compartidos por los miembros de las organizaciones sindicales del

sector educativo, que les permiten verse y ser visto como colectivo singular” (Doncel, 2012, págs. 491-492)

2.6.5.1. *Ethos profesional y de una deontología profesional docente*

Las expresiones de esta identidad docente colectiva se traducen en la definición de un ethos profesional y de una deontología de la misma. El ethos profesional es una expresión de la ética profesional de los docentes y constituye un modo de ser y comportarse que se fundamenta en unos valores específicos seleccionados a partir de su carácter moral (justicia y rectitud) por la comunidad de profesionales (Ibarra, 2014; Yurén, 2005).

Yuren (2005) explica que el ethos profesional es un componente de la identidad y se nutre de la cultura profesional y se manifiesta en representaciones compartidas que dan sentido y significación a sus prácticas y al contexto de actuación. Es en el contexto de la construcción de la cultura profesional donde se definen los valores y códigos conductuales que prescriben las conductas socialmente aceptadas por la comunidad específica. Esas estructuraciones se realizan en los denominados Códigos Deontológicos (Sanz & Hirsch, 2015).

Un Código Deontológico es para Tiana (2011):

“el código deontológico es una formulación explícita de los compromisos y los deberes profesionales que los componentes de la profesión deben asumir y aplicar en su ejercicio cotidiano” (pág. 41).

Ellos deben ser elaborados por los colectivos profesionales como los Colegios Profesionales con el objeto de establecer las bases de la buena práctica profesional y así contribuir a la legitimidad y al prestigio social de la profesión, sus organizaciones y sus asociados.

En el caso de la profesión docente, Jover (1991) identifica y delimita cinco ámbitos de la acción docente que deben ser regulados en un código deontológico: Ámbito de la profesión, de la institución, de las relaciones con los compañeros, de la relación con los alumnos y de la relación con la sociedad.

Desde el punto de vista de la identidad colectiva los códigos deontológicos o códigos de ética profesional permiten establecer y compartir con la sociedad la identidad deseada por la comunidad de profesionales. En este sentido, es un mecanismo que busca elevar la confianza

pública y los niveles de profesionalidad de los asociados, estableciendo un parámetro o estándar para evaluar el desempeño profesional. Respecto de los profesionales regulados por dichos códigos constituye una herramienta para resolver los dilemas éticos que se presentan en el ejercicio cotidiano de la profesión (Sanz & Hirsch, 2015).

Es posible sostener que el definir un estándar de desempeño ideal, desde las comunidades profesionales, permite contribuir a la instalación de una agencia colectiva entre los profesores, en el sentido de aumentar el control sobre los procesos que se desarrollan en el sistema educativo y en cada escuela (Rosales, 2009).

Con la postmodernidad el movimiento social organizado en asociaciones sindicales y gremiales ha caído en descrédito, en proporción directa con la caída de los valores que sustentaban la vida comunitaria y al ser reemplazados por el individualismo progresivo de la sociedad globalizada. Ello sumado, en el caso de los docentes, a su permanente lucha por alcanzar mejores condiciones laborales, ha hecho que la sociedad los perciba como asociaciones egoístas que han perdido el horizonte de la calidad educativa (Hargreaves & Shirley, 2012).

2.7. Nivel sistema escolar

Los agentes locales delimitan el accionar cotidiano de la institución educativa y de los integrantes de su comunidad. El sistema escolar incluye la interacción de empleadores, directivos docentes, alumnos y padres que los docentes configuran sus prácticas y evidentemente su identidad. (Bertoglia, 2005)

2.7.1. Empleadores

Los Empleadores, en tanto agentes educativos, tienen la capacidad de seleccionar y contratar profesores con el objeto de que se desempeñen profesionalmente en sus aulas y enseñen a los niños y jóvenes, que confían en que esa institución educativa contribuirá al éxito de su formación escolar. Ellos a partir del contrato de trabajo definirán, en teoría consensuadamente y acorde a las normativas laborales generales o específicas, las condiciones de empleo. Es decir, se definirán las remuneraciones, la seguridad social,

ascensos, promociones, estabilidad ocupacional y seguridad en el empleo. Junto a lo cual se especifican las funciones, responsabilidades y obligaciones que el trabajo docente implique. Cerda, et.al. (1991) entienden el trabajo docente como:

una práctica social normada institucionalmente, que incluye tanto aquellas acciones de los docentes que son susceptibles de ser remuneradas, controladas y evaluadas por la institución, como también aquellas que habitualmente no son reconocidas como tales. (pág. 22).

2.7.2. Equipo de dirección escolar y gestión educativa

Los directivos de la escuela son aquellos que direccionan la labor docente –condiciones de empleo- para conseguir los aprendizajes de los estudiantes. Para ello organizan el trabajo escolar según las tradiciones y condiciones de la gramática escolar y la política educativa que se manifiestan en los marcos curriculares y programas escolares. Diseñan los reglamentos escolares que norman las relaciones interpersonales, los márgenes de participación, organizan los tiempos y horarios de trabajo, los sistemas de evaluación y control de los actores del sistema escolar (profesores, alumnos, padres, etc.). Igualmente, son responsables de organizar las condiciones materiales de trabajo: infraestructura, materiales didácticos, construcciones y reparaciones, etc. (Cerda et.al., 1991).

A partir del desarrollo de las investigaciones sobre gestión educacional se determinó que existen correlaciones entre los modelos de gestión y la construcción de la identidad docente. Cada vez más, parece que la gestión de las organizaciones de trabajo exige que los individuos tengan habilidades y conocimientos específicos, limitando los tipos de identidades requeridos y las formas de comprometerse con el trabajo. (Vähäsantanen & Billett, 2008). Álvarez (2004) en un estudio sobre la relación de la identidad con el perfeccionamiento docente, sostiene que en aquellas organizaciones donde la gestión es más burocrática los proyectos identitarios se ven debilitados, mientras que en aquellos con gestiones más participativas se ven favorecidos. En el mismo sentido Vähäsantanen et.al (2008) en su investigación cualitativa sobre las negociaciones identitarias en diferentes instituciones educativas observaron que, en el contexto estudiado, se desarrollan dos tipos de organizaciones. Una que ejerce un fuerte control sobre las prácticas de trabajo docente y otras con controles más laxos y/o que potenciaban el desarrollo de la autonomía y la agencia profesional de sus

profesores. En ese sentido, las identidades colectivas se construirán en relación directa con la gestión, es decir en aquellas comunidades educativas que son más laxas en la gestión la identidad ésta será más cercana a las identidades profesionales, mientras que en las más rígidas, la identidad será más técnica.

2.7.3. División del trabajo educativo

Otro elemento relevante de considerar en la construcción de la identidad docente en relación a la gestión educativa dice relación con la división interna del trabajo y las cuotas de poder que tiene el sujeto en la institución escolar y el sistema educativo.

En términos históricos, se puede observar que en la medida que los sistemas escolares se van masificando el poder que puede ejercer el docente en su escuela y en su comunidad va disminuyendo (Tardif, 2012). Esta imagen es fácil de reconstruir en aquellas comunidades rurales premodernas o aisladas que cuentan con una escuela unidocente, donde es el profesor provisto del poder simbólico del conocimiento y de la representación del Estado en esa micro-sociedad por su condición de funcionario público. Al masificarse la escuela y aumentar el número de docentes la cuota de poder se fracciona y finalmente se pierde. En paralelo, la escuela va especializando sus funciones y delegando las nuevas responsabilidades en nuevos contingentes de personas (Almandoz de Claus, 1992). Esta división del trabajo permite “organizar complejos sistemas de cooperación... [para que] todos los esfuerzos confluyeran en la producción de un mismo bien” (Frigerio, Poggi, & Tiramonti, 1992, pág. 19)

Es posible distinguir al menos cuatro momentos históricos en los que la división del trabajo en las escuelas se va desarrollando. Estos momentos no son sincrónicos y cada uno de ellos tiene su propia historicidad. En primer lugar, se dividen las funciones de enseñanza y gestión al interior de la escuela, creando un cuerpo de especialistas para ello. Emergiendo los directores, subdirectores y jefes técnicos pedagógicos como responsables institucionales de los procesos desarrollados en las escuelas y liceos. La especialización laboral, la acumulación de experiencias y la influencia de las ciencias económicas y administrativas permitirán constituir un corpus de conocimiento que, en contextos neoliberales, adquieren preeminencia en la gestión de las escuelas actuales. En un segundo momento, la autoridad estatal diagnóstica que es necesario, con el objeto de controlar y homogeneizar la enseñanza, crear

un cuerpo de supervisores, quienes sin estar en la escuela de forma permanente la modelan y evalúan. Un tercer momento relevante ocurre cuando se institucionaliza la formación inicial y se constituye el cuerpo académicos que sistematizan el conocimiento pedagógico existente e investigan creando nuevos saberes teóricos y prácticos. El cuarto momento sitúa al interior de la escuela a otros profesionales que contribuirán a que la escuela alcance sus objetivos formativos. Progresivamente entran y salen del sistema educativo médicos, dentistas, psicólogos y diversos tipos de terapeutas (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, etc.). En la actualidad, además se puede constatar la presencia de empresas de diverso tipo que prestan servicios a los equipos de gestión (ej. asesorándolos para instalar programas de gestión de la calidad institucional), a los docentes (ej. capacitando al cuerpo docente en nuevas técnicas de enseñanza o evaluación) y a los estudiantes (ej. empresas que prestan servicios de comedor o alimentación) (Cornejo-Serrano & Jorquera, 2016).

Cada una de estas adiciones de agentes educativos, significan una disminución de las cuotas de poder que maneja el docente y paradójicamente, un aumento de sus responsabilidades que se añaden a sus funciones laborales. Tenti-Fanfani (2007), citando un trabajo de Vicent Lang publicado en 1999, postula que la emergencia de estas nuevos profesionales también fue exigido por los mismos profesores con el objeto de ir valorizando socialmente su trabajo, ello implicó que labores como vigilar, disciplinar y alimentar a los alumnos fueron delegadas a otros sujetos que se incorporan a las escuelas⁵.

Alumnos y padres, mediante sus representaciones sociales influyen directamente en el proceso identitario colectivo de los docentes. Estos agentes receptores de la acción educativa influyen directamente en la configuración de las prácticas socialmente aceptadas debido a la dimensión identitaria de las representaciones sociales. Ellos poseen categorizaciones de cómo debe ser y actuar un docente en el contexto escolar. Mateos (2009) identifica que los estudiantes entienden que un profesor debe poseer cualidades personales y profesionales que faciliten su experiencia en el aula. Nash (1978 citado en Mateos 2009) observa mediante su investigación tres demandas a los profesores de sus alumnos:

“a) El profesor, ante todo, tiene la obligación de mantener el orden en la clase; b) Se espera que el profesor enseñe temas bien definidos y específicos. Este aspecto es valorado

⁵ El autor llama a estos sujetos celadores o personal de intendencia, en Chile estos sujetos son denominados inspectores de patio y forman parte de los llamados asistentes de la educación.

fundamentalmente en función de que el profesor mantenga o no ocupados a los escolares así como la posibilidad que ofrece éste para que los alumnos intervengan o no con sus comentarios en el desarrollo de las clases. No obstante, el profesor, además de enseñar, debe hacer lo posible para que aquello que se está explicando se entienda, mostrando en todo momento su disponibilidad para ayudarles; y c) los profesores en su trato con los escolares deben mostrarse justos, amistosos e interesantes. La justicia en un profesor se valora en función de que las decisiones que tome ante determinadas situaciones no sean incongruentes, ofensivas ni orientadas por el favoritismo hacia un alumno o grupo de alumnos en concreto. Por su parte, las muestras de amistad por parte del profesorado hacia sus alumnos son percibidas por estos últimos como un premio; es algo que no se espera, pero cuando la reciben lo agradecen. Desde un punto de vista profesional y personal, un docente es valorado como interesante cuando éste muestra claridad en aquello que enseña y sabe cómo exponer el tema de una forma que sea comprendido por todos” (pág. 291).

2.7.4. La cultura escolar

La Escuela como espacio organizacional desarrolla un sistema de significados que compartirán todos los agentes que actúan en la organización, por tanto el empleador, los directivos, los alumnos, padres y profesores regularán sus conductas y acciones a partir del sistema valórico común. La acción de la organización debe buscar que toda la comunidad se reconozca en dicho sistema valórico con el objeto de cumplir los objetivos institucionales, pero también en la cultura local, nacional y global (Paredes, 2004; Reales, Arce, & Heredia, 2008; Sánchez & López, 2010).

La creación de este código compartido permite la previsibilidad de las conductas y la imposibilidad de otras. Sánchez y López (2010) se refieren a la cultura escolar como una estructura “en la medida en que actúa como mecanismo que orienta a la gente hacia ciertas direcciones y no hacia otras. En consecuencia, la cultura define un orden social determinado, en tanto que garantiza la permanencia de ciertas formas o configuraciones sociales a lo largo del tiempo” (Sánchez & López, 2010, pág. 95), pero también le reconoce la posibilidad de diferenciación al interior de las comunidades y de la sociedad. Ello a partir de la constatación de que la cultura se trasmite y resignifica cotidianamente en el proceso de inducción de los nuevos integrantes de la comunidad y sus culturas individuales.

La cultura escolar puede ser observada “en las rutinas, símbolos, relaciones, discusiones y metas de la ‘escuela’ provocando que la relación entre la cultura y escuela sea tan íntima que entre ambas se produce una fusión” (Reales, Arce, & Heredia, 2008). Gracia y Aldana (2010) agregan que es evidenciable la cultura escolar en todo lo que ocurre en la escuela, ejemplificándolo en los diálogos entre los docentes, las prácticas de aulas, las vivencias de

los alumnos, las expectativas y dificultades percibidas por los padres, los modelos de gestión organizacional y los liderazgos.

Martínez y Pérez (2003 citado por Reales et.al 2008) identifican los componentes de la cultura escolar:

1. Normas: se refiere normalmente al cumplimiento, a la utilización de espacios y a las actividades; 2. Mitos: Son las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución; 3. Símbolos: Son representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la institución educativa y contribuyen a la construcción y fortalecimiento de la identidad colectiva; 4. Ritos: Es el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales, así se refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional; 5. Lenguaje y comunicación: El lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros de un centro educativo contribuyen una de las señas de identidad. 6. Producciones: Los diversos materiales producidos por el centro educativo llevan una seña de cultura escolar. 7. Valores: Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico (2008, pág. 331).

La tradicional cultura escolar predominante en el siglo XX fue definida como positivista, Pérez (2003) expone que el autoritarismo académico utiliza la imposición de saberes y el uso de metodologías y técnicas con predominio en las racionalidades instrumentales del saber, sumada a la pedagogización de la enseñanza y el aprendizaje. A lo cual, el autor le adiciona, la psicologización de los ambientes escolares que potencian la instalación de categorías como las competencias, contenidos y objetivos procedimentales. Imen (2007) relaciona esa cultura con el orden capitalista que interpela a que la educación propicie la naturalización del orden, la aplicación de las exclusiones y desigualdades y el desarrollo de una cultura de la obediencia. Las investigaciones sobre el cambio en la escuela, han caracterizado este tipo de cultura como resistente al cambio y con una fuerte tendencia al *status quo* (Marcelo & Estebaranz, 1999; Paredes, 2004)

A partir de lo descrito del potencial de influencia de la cultura escolar en los procesos de configuración colectiva docente, se comprende que al instalar sobre la comunidad de enseñantes un sistema valórico estructurará las prácticas individuales y colectivas al interior de la institución escolar. Vähäsantanen *et.al.* (2008) en la revisión teórica de su investigación, observan la existencia de una relación entre el compromiso de los docentes con la institución y su cultura e identidad profesional. Ello se funda en que los docentes se comprometen con el proyecto institucional en la medida que: desarrollan una colegialidad de apoyo mutuo con sus colegas, que incluye la retroalimentación positiva de las prácticas; comparten los valores

educativos institucionales; no se producen innovaciones que alteren los ritmos de trabajo y los tiempos involucrados (asociadas a las ideas de la proletarización o del agobio laboral) y que se potencie la autonomía y la agencia del profesor. La misma investigación sitúa las negociaciones identitarias en la cultura escolar, concluyendo que: en el compromiso y la negociación de la identidad profesional- es importante que un individuo tenga suficientes oportunidades para ejercer la agencia dentro de la organización. En el caso de una organización educativa, esto incluye la posibilidad de que los profesores practiquen sus orientaciones profesionales individuales, negocien y renegocien activamente las condiciones y los contenidos de su propio trabajo, e influyan en las cuestiones que surgen en los niveles comunitarios y organizacionales. Por otra parte, en términos de la agencia del profesorado, no basta con que puedan practicar la agencia solamente en su propio trabajo de enseñanza. Además de esto, debe haber una oportunidad de obtener el apoyo de la comunidad profesional inmediata, así como la posibilidad de seleccionar y resistir las sugerencias de la organización. Por lo tanto, argumentamos que en las discusiones teóricas sobre la agencia, es vital que se tengan en cuenta los tres niveles mencionados anteriormente, es decir, los niveles organizacional, comunitario e individual (Vähäsantanen, Hokka, Etelapelto, Rasku-Puttonen, & Littleton, 2008).

2.7.5. Contraparte de los docentes: Organizaciones formales e informales a nivel escolar

En cada centro educativo los profesores constituyen organizaciones formales o informales que permiten relacionarse con los otros agentes del sistema. Recurren a la normativa laboral y educativa para organizar sindicatos de empresa y validar los consejos de profesores o claustros docentes. Además, las dinámicas sociales permiten la constitución de grupos informales que ejercen influencia en los procesos de socialización de los enseñantes que ingresan a trabajar en esas instituciones. Vähäsantanen et. al. (2008) los categoriza como una comunidad profesional que se desarrolla intrainstitucionalmente y que ejerce una influencia significativa en los procesos de negociación identitaria.

2.7.5.1. *Comunidad profesional local*

Las instituciones educativas desarrollan su cultura escolar acomodándose a la gramática de la escuela entre otras atribuciones culturales que ejercen el sistema educativo y la sociedad donde se insertan. Uno de los agentes que participan en la estructuración de la cultura escolar es la comunidad de profesionales que desempeña funciones en la institución. Vähäsantanen et.al (2008) “entiende que la comunidad profesional del profesorado es un grupo temático, basado en el tema enseñado” (pág. 137). Wenger (1998 citado en Vähäsantanen et.al 2008) sostiene que es en estas comunidades donde se construye, mediante la participación activa en el grupo, la identidad profesional y la práctica agencial.

Como se ha planteado, esta comunidad ha evolucionado de ser un espacio exclusivo de la profesión docente hasta la participación de diversos profesionales especializados en el aprendizaje (psicopedagogos y educadores sociales), en el bienestar socio-emocional (asistentes sociales y psicólogos) y la integración de niños y jóvenes en diferentes condiciones físicas o mentales (terapeutas ocupacionales, kinesiólogos, fonoaudiólogos y educadores diferenciales). Todos ellos conviven en el espacio educativo constituyendo una comunidad profesional que desarrolla sus propias relaciones micropolíticas en relación con la autoridad y el poder.

Esta comunidad a su vez está integrada por grupos que interactúan y realizan los procesos de socialización de aquellas dimensiones no académicas de la comunidad. El espacio de desarrollo de estas relaciones es la sala de profesores y los espacios de interacción como comedores y patios (Benegas, 2011).

Las investigaciones respecto de esta comunidad y sus grupos no han sido abundante, aunque existen experiencias que observan los conflictos que desarrollan al interior de esos espacios interaccionales desde el punto de vista organizacional. Las Escuelas han sido entendidas como espacios que desarrollan en el marco de principios democráticos y participativos, es decir como una organización que comparte intereses únicos y donde las relaciones de poder son justas y participativas. Sin embargo, Stephen J. Ball (1994) reconoce que los grupos y las personas desarrollan intereses que posibilitan el desarrollo de conflictos. El primero de esos intereses son los ‘creados’ en relación, son sus condiciones de trabajo y empleo, es decir

se relacionan con el salario, los horarios de trabajo y la existencia de elementos técnicos y tecnológicos que faciliten la labor en el aula. Un segundo grupo de intereses son los 'ideológicos' contruidos a partir de las adhesiones filosóficas, políticas y valóricas en relación con la profesión, las prácticas educativas y los objetivos institucionales. Finalmente, los intereses 'personales' se relacionan con la elaboración y puesta en acción de las identidades personales y colectivas que desarrollan los profesores. La interacción grupal e individual en defensa de estos intereses pone acción en las relaciones micropolíticas en la institución y es potencial causa de conflictos entre los diferentes grupos. Es un campo de negociación permanente que influye directamente en la construcción identitaria, especialmente cuando los conflictos permiten la cohesión de los grupos a partir del rechazo al otro grupo, facilitando la integración, la consistencia organizativa y la seguridad grupal (Ball, 1994; Lang, 2007; Tahull & Montero, 2015).

Como se planteaba anteriormente, las instituciones escolares constituyen un entramado institucionalizado y formalizado de subgrupos que se vinculan entre ellas en defensa de esos intereses en un trabajo que busca el desarrollo del trabajo colegiado de los integrantes de esta comunidad de profesionales. En primer término es fácilmente observable la realización de asambleas de toda la comunidad de enseñantes, conocidas como claustro de profesores o consejos de profesores. Este espacio formal es un organismo deliberativo o consultivo que unifica las opiniones del profesorado frente a la dirección y la administración escolar. Izquierdo (1996) plantea que en las reuniones de profesores no es habitual que se den discusiones y análisis sobre temas educativos o prácticas pedagógicas debido al mal uso del tiempo, la mala organización de las asambleas, las diferencias formativas y las especializaciones, la experiencia profesional, la ubicación en la jerarquía social de la institución escolar y la actitud de fuga o defensa del profesorado y sus grupos informales. Andy Hargreaves (2005) plantea que las relaciones entre los grupos reguladas desde la dirección y administración escolar que no se dan en marcos dialogados y democráticos de gestión se produce el trabajo colaborativo y colegiado, pero de forma forzada o artificial. Los resultados de ella no suelen ser los buscados por el liderazgo institucional. Se caracteriza por ser reglamentada por la organización, obligatoria, orientada a la implementación de acciones concretas, fija en el tiempo y en el espacio y previsible. A partir de ello es posible inferir

otros tipos de colegialidad que se derivan del trabajo colaborativo, permitiendo una colegialidad más libre, democrática o espontánea.

Un segundo nivel en el ámbito organizativo formal es la agrupación en departamentos organizados por áreas del conocimiento o el nivel que atienden, como comunidad profesional (Vähäsantanen, 2013). Hargreave (2005) plantea que existen disputas entre los profesores a partir de sus especializaciones y los intereses corporativos que defienden como grupos, lo que impide ver la escuela como un todo. El autor denomina esta cultura como balcanizada. La caracteriza como una cultura donde los grupos se aíslan, son estables y rígidos en su constitución, los sujetos desarrollan una identidad con el grupo de pertenencia y en ellos establecen relaciones de poder y control con otros grupos y la administración escolar (Tahull & Montero, 2015).

En la investigación de Vähäsantanen et.al (2008) subraya que la comunidad profesional inmediata o local es muy relevante en el proceso de construcción identitaria, debido a que entrega una red de apoyo y seguridad para enfrentar los cambios y las innovaciones generados externa o internamente a la institución educativa, aunque ello variará según el modelo de gestión que realiza la dirección escolar.

En aquellas instituciones educativas privadas o públicas donde el sindicalismo es permitido y vehiculizado en la empresa se produce, una negociación identitaria y laboral en el marco de las prescripciones laborales. Esta realidad educativa se encuentra en un proceso de masificación a escala planetaria, pero se carecen de investigaciones que estudien los efectos de esas negociaciones sobre la identidad colectiva del profesorado que se desempeñan en ellas. Cornejo-Serrano (2012) plantea la necesidad de investigar estas organizaciones más allá del plano organizativo y del conflicto con los empleadores, debido a su relevancia social, sus potencialidades democratizadoras de las escuelas, de la reflexión colectiva y de la profesionalización de docente.

Por otra parte, el mismo colectivo de profesionales establece relaciones grupales y liderazgos informales que mediatizan las acciones de los sujetos y los grupos. Estos grupos se constituyen a partir de diferentes criterios como la antigüedad laboral, las afinidades personales y la disposición espacial en la sala de profesores. Estas relaciones grupales no son estructuradas ni jerarquizadas y tienen finalidades micropolíticas (cercanía o lejanía con la

administración o dirección de la escuela), profesionales (diálogos espontáneos sobre estrategias didácticas, de control o manejo de aula) y recreacionales (socialización en otros contextos con fines de esparcimiento).

Vähäsantanen et.al. (2008) sostiene que esta comunidad profesional en su dimensión formal o informal promueve las relaciones interpersonales y grupales, construye conocimiento social y profesional, y delimita el comportamiento profesional. En definitiva define, estructura y negocia una dimensión colectiva de la identidad situada en el contexto escolar específico.

2.8. Tipologías sociológicas de la identidad docente

Tedesco y Tenti-Fanfani (2002) sostienen que las categorizaciones que se han construido respecto del profesorado en la sociología no necesariamente tienen correlatos directos y absolutos con la realidad observable, sea cual sea su definición, pues no necesariamente son excluyentes unas de otras. Vianna (2001) plantea que las identidades colectivas no son excluyentes unas de otras, en tanto son construidas en una tensión constante entre permanencia y cambio, por lo que ninguna desaparece, sino que se traslapan unas con otras en las lecturas modernas de la identidad docente.

La mayor parte de los investigadores que se ocupan del profesorado plantean que las tipologías identitarias se han construido a partir de la articulación de tres elementos que anteriormente hemos descrito: el sentimiento vocacional, la condición de trabajador y la autovaloración de su oficio como una profesión que permiten hacer lecturas de los tipos de identidad históricamente reconocidas hasta la actualidad (Cerdeña, et al. 1991; Contreras, 1997; Díaz & Inclán, 2000; Esteve J. , 2007; Lang, 2007; Núñez, 1990b; Tedesco & Tenti-Fanfani, 2002).

2.8.1. Profesor misionero o apóstol del saber

Al poner en acción la vocación la identidad docente es percibida como una misión o apostolado que se opondrá a la categoría de oficio. A partir de ello la docencia sólo debería ser ejercida por aquellos que sienten el *llamado* a aportar a la sociedad enseñando a los niños

y jóvenes conocimientos y valores que le permitirán actuar en la vida en comunidad. Los profesores deben poseer cualidades morales diferenciadoras, asociadas al desarrollo de una afectividad sobre la enseñanza y los educandos, la comunidad y un compromiso por los valores que se impartirán en las prácticas de enseñanza (Gyarmati, Ortuzar, & Cereceda, 1971). Larrosa (2010) entiende a este docente con una ligación ideológica con la religión (especialmente católica), un compromiso por la enseñanza basado en la misericordia y la imperiosa necesidad de servir o ayudar al otro. Hortal (s/f) afirma que enseñar al que no sabe es una acción de misericordia reconocida por el Catecismo Católico y que el que enseña sólo requiere de voluntad misericordiosa y tener un conocimiento de lo que se busca enseñar, pero que la sociedad contemporánea ha entregado esa funcional institucionalizadamente a los profesores.

El profesor vocacional desarrolla su labor más allá de las dificultades de empleo y de trabajo. Es decir, enseña, aunque no reciba las remuneraciones oportunamente, aunque no tenga a su disposición los materiales educativos y libros que requiere para su trabajo, y por supuesto, es respetuoso de las normas que regulan sus prácticas y obediente a la moral, las buenas costumbres y los dictámenes de las autoridades (Tedesco & Tenti-Fanfani, 2002)..

El Estado al hacerse cargo de los sistemas educativos seculariza la mirada respecto de la docencia como misión, pero para no alterar demasiado su funcionamiento. Al sustentarla, nuevamente lo hace sobre un dogma: la ciencia. Para ello recurre al positivismo que aseveró la incuestionabilidad de la ciencia como medio para el progreso de la humanidad (Tedesco & Tenti-Fanfani, 2002).

La literatura recoge que el período histórico donde la docencia es valorizada por los profesores como la época de oro, pues no requería mayores esfuerzos para:

“justificar la legitimidad de la acción pedagógica ni negociar la autoridad con los alumnos; no era necesario ‘seducirlos’, convencerlos de la importancia de estudiar. Tampoco... tenían que interactuar con los rasgos culturales y sociales [de sus estudiantes y los padres] (Vezub, 2005, pág. 6).

Es interesante esa valoración del colectivo docente, pues es concordante con la exigencia que hacía el Estado de profesores con vocación, pues con ello podían trasladar la responsabilidad de subsanar las carencias materiales y formales a los docentes. Es decir, que si las condiciones de trabajo docente no eran provistas por el empleador es el mismo profesor quien debía, con

sus propios recursos materiales o relacionales, hacerse cargo de hacer todo lo posible para lograr los aprendizajes (Larrosa, 2010).

El llamado o la vocación, al ser autopercepciones y creencias, facilitan o valida a nivel social que cualquier persona realice esa labor, pues sólo basta con haber vivido la experiencia escolar, para constituir la creencia de autoeficacia. Ello convierte a la docencia en un oficio práctico. Es decir, la maestría se consigue mediante la ejecución reiterada de procedimientos o técnicas de enseñanza, el que puede ser o no supervisado por un maestro con experiencia (Verzub, 2005).

Esta identidad se desarrolla desde la constitución de la escuela, y se mantuvo cuando el Estado asume la conformación de un sistema centralizado de instrucción homogeneizante y excluyente de la población. Según Day y Qu (2012), el control del poder público del sistema permitió generar un consenso social que permitía confiar en el trabajo del profesorado debido a la instalación de dispositivos de control estatales sobre la práctica docente, incluido el currículum, las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y ordenamiento escolar. Esos dispositivos aseguraban que la instrucción de la elite en el sistema público se hiciera en los marcos mínimos que aseguraran la reproducción de la sociedad de control.

2.8.2. Docente como trabajador de la educación

La segunda identidad reconocida por la literatura, es la que asocia la función docente con su condición de empleado que cumple funciones de enseñanza a partir de una dependencia contractual. Esta condición evoluciona en tres fases. La primera como trabajador no remunerado, la segunda bajo la condición de funcionario público y la tercera que permite su acercamiento a las clases trabajadoras a partir de la toma de conciencia de su explotación.

La lectura de esa situación se debe poner cercana a la identidad vicaria del docente, a lo menos de la fundación de la escuela, pues los instructores o docentes civiles desarrollan una actividad por la cual cobran un estipendio que le permita la subsistencia. No es el caso de aquellos profesores que pertenecían a alguna comunidad religiosa dedicada a la enseñanza, en la cual no recibían remuneración alguna. Si bien la literatura consultada no recoge sus experiencias, se carece de evidencias respecto del proceso de toma de conciencia de su ubicación en la jerarquía social o económica.

La segunda fase se desarrolla con la implicación del Estado en el sistema educativo. Situación que permitió que los profesores fueran contratados por el Estado, transformándose en los funcionarios públicos más numerosos y en constante crecimiento, en directa proporción con el aumento de la cobertura escolar pública. En este contexto, se ha sostenido que el profesorado comienza a configurar una conciencia de clase diferenciada de los grupos populares o de elite, es decir se comienzan a percibir más cercano a la clase media.

El tercer momento ocurre con la toma de conciencia de la condición de asalariado y de la necesidad de organizarse para mejorar sus condiciones laborales por parte del profesorado. A ello se le suma la atención que comienzan a dedicarle los diferentes partidos políticos debido a su influencia social y peso electoral. Esta conciencia de explotación los irá progresivamente acercando al movimiento social y obrero.

2.8.3. Docente como funcionario público

La identidad como funcionario público es la identidad más difundida entre los profesores a nivel mundial. En ella los docentes adquieren inamovilidad funcionaria, un régimen de remuneraciones conocido, una carrera funcionaria dividida en escalafones, etc. que lo diferencia de aquellos trabajadores sometidos a la legislación laboral común.

Su desarrollo se debe a la ampliación de la cobertura del sistema educativo con el objeto de desarrollar una escuela de masas, implicando la contratación de profesores. Situación que entra en conflicto con el control de su identidad debido al número de profesionales y su dispersión en la geografía nacional, la falta de regulaciones específicas respecto su trabajo, la formación inicial y el acceso a la condición funcionarial (Lawn, 2001).

Se transforma en el representante del Estado y el difusor social de las políticas públicas y las obras del gobierno de turno. Al tener una dependencia directa del Estado se espera que lo represente en aquellas comunidades alejadas de los centros urbanos, situación que le otorga un estatus social alto al ser considerado una autoridad por sus conocimientos académicos, pero también de los intrínquilos de la administración y burocracia del Estado.

2.8.4. Docente como asalariado

El éxito de la identidad como trabajador ha sido explicada a partir del surgimiento de las organizaciones de profesores, la preocupación de los partidos políticos de izquierda por los profesores, la caída de las percepciones mesocráticas de los docentes y al ver insatisfechas sus percepciones respecto de la meritocracia que se materializaron en la caída del estatus social y de sus remuneraciones (Assaél & Inzulza, 2008; Boito, 2004; Daroch, 2012; Vives, 2005)

La constitución progresiva de organismos de protección social como las mutuales y los sindicatos permite la generalización de la conciencia de pertenencia a la clase trabajadora, lo que permite a su vez, la adopción de la movilización como estrategia de negociación de sus reivindicaciones laborales y de trabajo,

“La homología tendencial en las condiciones objetivas de trabajo y de vida entre maestros y trabajadores asalariados se expresa en el plano de la subjetividad colectiva como discurso de identificación y como toma de posición explícita en favor de los intereses del conjunto de la clase de los trabajadores” (Tedesco & Tenti-Fanfani, 2002).

Otra tendencia explicativa respecto del predominio de la identidad como trabajador asalariado del profesorado fue desarrollada por los investigadores que estudian las transformaciones contemporáneas del trabajo docente en relación a los procesos de racionalización de los sistemas educativos (postguerra) y de modernización (postmodernidad). Ellos utilizan la categoría de *Proletarización* para referirse al cambio de las condiciones laborales docentes en relación a la descualificación y cómo pérdida de autonomía (Iglesias, 2010). La descualificación se refiere a la pérdida del control de los procesos de enseñanza sobre sus estudiantes, pues la política pública, la sociedad y la comunidad académica han culpado a los profesores del fracaso de las reformas y de las innovaciones que se han instalado en las escuelas. Ello ha permitido el diseño de instrumentos de intervención de las prácticas que aseguren resultado de aprendizajes homologables a todos los estudiantes y la instalación de sistemas de control y evaluación docente. Esto sin considerar que las exigencias laborales han aumentado al tener una escuela inclusiva de niños y jóvenes de las más diversas condiciones económicas, sociales, culturales e intelectuales. Esa intensificación del trabajo ha significado ampliar las demandas profesionales hacia dimensiones para la que no se sienten preparados los colectivos docentes como las

psicológicas, socioafectivas o de asistencia social (Iglesias, 2010; Contreras, 1997; Tenti-Fanfani, 2005).

La literatura ha identificado en la masificación de la educación en los sistemas nacionales como el detonante del proceso de proletarización. Esa situación ha significado que los Estados nacionales concentren sus gastos en el área educativa fundamentalmente en remuneraciones al tener que incorporar más profesores al sistema, situación que ha determinado la caída de las remuneraciones y, asociado a las condiciones macroeconómicas, a la pérdida de su valor adquisitivo detonando un consistente proceso de pauperización de las personas que se dedican a la enseñanza. Junto a ello se ha desarrollado un mercado laboral que propicia la precariedad a partir de las bajas remuneraciones, la intensificación de las labores y el aumento de la cantidad de personas que buscan un espacio laboral.

En situaciones de crisis económica, el miedo a perder el empleo tiende a facilitar el abuso patronal, especialmente en aquellas instituciones educativas privadas que se regulan por el derecho laboral común (Cerdeira, et.al, 1991; Núñez, 1984, 2007), para otros autores, ello ha llevado a la comunidad de profesores a sentimientos que homologan su condición laboral a la situación de los trabajadores manuales o industriales y a formar una comunidad con ellos en relación a las reivindicaciones y acciones (Cantón & Téllez, 2016; Jiménez, 1986 ; Iglesias, 2010).

Ferreira y Bittar (2006), para el caso brasileño, la proletarización significó una pérdida del capital cultural de la profesión debido a la ampliación del reclutamiento de profesores en grupos socioeconómicos ya pauperizados, pero además por la caída de la calidad de la formación inicial docente, que los autores atribuyen a las reformas ejecutadas por la dictadura militar de ese país.

2.8.5. Docente como técnico

Una de las lecturas identitarias más extendidas en la comunidad de expertos ministeriales y de ciertos grupos de investigadores, es que la identidad docente debe ser entendida a partir de la idea que el profesor es un técnico que aplica procedimientos y técnicas de enseñanza desarrolladas en otros lugares. Esta lectura identitaria fue potenciada por las tendencias educativas que potenciaban la planificación de los procesos de enseñanza, de forma similar

a la planificación de los procesos productivos industriales tayloristas, apoyados en las teorías conductistas del aprendizaje, en el positivismo y el capitalismo con sus necesidades de orden y control. Quintero (2011) argumenta que esto se debe a la carencia de teorías de la enseñanza, la educación o las ciencias pedagógicas, relegando la acción docente al campo práctico y no a la investigación.

Esta identidad atribuida entiende al profesor como un ejecutor de las decisiones tomadas en los diferentes niveles del sistema educativo. Se sustenta en el principio que el docente es incapaz de diseñar, planificar y ejecutar proceso de enseñanza aprendizaje efectivos. Por ello se solicita a expertos externos a la sala de clase y las escuelas que diseñen paquetes formativos o secuencias didácticas que deben ser aplicadas sin modificación alguna, provocando una desresponsabilización del enseñante respecto del resultado de su trabajo (Iglesias, 2010).

En tiempos de la racionalización educativa el docente debe enseñar sus contenidos y en la postmodernidad las competencias, con métodos y técnicas apropiadas y aprobadas, de tal forma de conseguir homogéneos aprendizajes a nivel nacional de los objetivos prescritos en el currículum. Ello se potencia a partir de las concepciones de la enseñanza como una actividad aislada y no colegiada. Zurita (2013) en una investigación sobre profesores de historia chilenos en contextos de pobreza, identificó algunas características negativas que influyen en entender al docente como un técnico. En primer término sostiene que los docentes construyen una imagen de su profesión como desechable; es decir, los profesores son fácilmente reemplazables por otros con las mismas cualificaciones. Es una actividad con un fuerte componente administrativo que los desenfoca de la enseñanza para cumplir con los procesos burocráticos. Es, además una actividad rutinaria y mecanizada. Finalmente, es una actividad en disputa de los tiempos personales, pero además de la competencia de otras profesiones que han ingresado al sistema educativo, limitando aún más su accionar.

Barraza (2012) plantea que la reforma educativa chilena de la década de 1990 se fundó en una racionalidad técnica que entiende al profesor como un ejecutor. Plantea además que en ese contexto no fueron realizadas negociaciones identitarias que propiciaran la apropiación desde ópticas más profesionales debido a la desconfianza de las prácticas pedagógicas heredadas del período dictatorial.

El desarrollo del mercado educativo ha potenciado la percepción social del docente como un técnico al dar cabida a empresas privadas que realizan asesorías y asistencia técnica educativa a las instituciones educativas, las que han elaborado desde planificaciones de aula hasta procedimientos de certificación de calidad (Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, 2013; González A. , 2016).

Otro elemento que incide directamente en la construcción de esta identidad docente está asociada a la formación inicial docente. En aquellas sociedades donde aún funcionan las Escuelas Normales o donde la certificación docente se obtiene con dos o tres años de formación universitaria o profesionalizante. Esa formación más que centrarse en el conocimiento disciplinar o teórico propicia la adquisición de técnicas y procedimientos de enseñanza (Vaillant & Rossel, 2006).

Finalmente, la pedagogía crítica describe esta identidad como alienada de sus deberes éticos al ser cooptado por la administración educativa para que, con su acción de enseñanza, sirva a los fines políticos educativos de forma inconsciente. Esto es potenciado por el discurso hegemónico de despolitización de la educación predominante en Chile, especialmente en el periodo dictatorial. En el mismo sentido, la teoría crítica también habla de la alienación en referencia a la falta de sustento teórico de la enseñanza y a la carencia de herramientas para interpretar su contexto político, social, escolar y grupal (Álvarez & San Fabián, 2013).

2.8.6. Docente como intelectual

La pedagogía crítica ha insistido en posicionar a los docentes desde una posición de privilegio en el proceso de transformación social, especialmente a partir de la masificación de las instituciones educativas. Para ejercer ese liderazgo que le demanda, requiere que el profesor supere su alienación y se asuma como intelectual (Brunner & Flisfisch, 1983).

El marxismo y la teoría crítica posicionan al intelectual como un grupo privilegiado de la sociedad con capacidad de generar conocimiento en su búsqueda de la verdad, pero también con la posibilidad de transformar la realidad política, económica y social que domina la comunidad donde habita asumiendo su rol de vanguardia de las clases populares. Brunner y Flisfisch (1983) entienden que el intelectual adquiere ese estatus a partir del:

“cumplimiento de ciertas funciones caracterizadas tanto por su inscripción en el campo político como por su carácter sustantivo: funciones especializadas en el conocimiento y

la práctica profesional, de responsabilidad en una línea jerárquica, de control y activación del consenso, de dirección política, etc.” (Brunner & Flisfisch, 1983, pág. 26),

donde incluyen a las profesiones liberales, los funcionarios de la cultura, religiosos, los directivos de los aparatos de defensa, técnicos y profesores.

Estas condiciones de posibilidad son mediatizadas por los aparatos de dominación cultural e ideológica que son construidas por aquellos integrantes de la sociedad que disponen y regulan los mecanismos de funcionamiento de la hegemonía, que finalmente reprimen cualquier resistencia, perpetuando los modos de dominación tradicionales o hacen los ajustes que permitan cambiar sin cambiar (Merino, 2012).

“Bajo este horizonte, la cultura como medio de circulación anclado en la estructura social y materializado en el ejercicio cotidiano del discurso, disemina las tecnologías de subjetivación desde la estructura de poder, incorporándose al campo social como práctica naturalizada de la sociedad, consolidando... la obra acumulada de los siglos” (Merino, 2012 , pág. 396)

Esta identidad docente como intelectual es una demanda, un deber ser, que se enfrenta cotidiana e históricamente a las resistencias al cambio impulsadas por el racionalismo y el neoliberalismo. Para Merino (2012) el intelectual no ha sido capaz de subvertir ese orden establecido que lo ha reprimido y castigado. Más aún cuando depende laboralmente de instituciones que derivan de los aparatos de dominación. Allí el docente es ubicado en la Escuela que le demanda actuar en concordancia con las prescripciones que los gobernantes definen, sin cuestionamiento alguno y de forma alienada, situando a los profesores dentro de los intelectuales orgánicos.

En ese sentido, el programa de la pedagogía crítica, llama a los docentes a transformarse en un intelectual que supere la subalternización y que su acción se inicie desde la reflexión crítica, la justicia social y la necesaria transformación de sus contextos de trabajo resistiéndose a las prácticas escolares reproductivas adoctrinantes de sus alumnos y de su comunidad. A lo anterior, el docente debe asumir su rol intelectual a través de la investigación de su cotidianeidad, asumiendo que su práctica pedagógica es una actividad política (Santiago, Parra, & Murillo, 2012).

Para Giroux (1990), el profesor debe ser un intelectual transformativo. Entiende al profesor como un intelectual debido a que su labor es una de las formas que adquiere la labor del intelectual, explica las condiciones ideológicas y prácticas para la acción docente, y aclara el

rol de los profesionales de la educación en la producción y legitimación de los intereses hegemónicos. Además justifica la categorización de los docentes como intelectuales al relevar su labor se desarrolla fundamentalmente en el pensamiento reflexivo propio y de sus estudiantes, que le permiten actuar en la sociedad y se posiciona críticamente frente a las ideologías tecnocráticas e instrumentales que sitúan al docente como un técnico y ejecutor de políticas diseñadas desde el exterior de la escuela y el sistema educativo (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

Identifica tres características que debe desarrollar el profesor transformativo. En primer lugar, explica que la función docente se sitúa en el plano político e ideológico, debido a que la misión de la institución educativa es formar ciudadanos activos y críticos, los profesores deben asumir esa identidad. La segunda característica se sitúa en el plano mismo de la docencia en el aula, allí el docente debe actuar a partir de la reflexión de sus prácticas para evitar su alienación y la de sus estudiantes, impulsando acciones desde posturas críticas y cuestionadoras. Finalmente, explica el autor, que el profesor intelectual debe desarrollar un discurso que relacione la crítica con la posibilidad de introducir cambios concretos en la sociedad, actuando de forma que cree las condiciones necesarias para que sus alumnos puedan concretar una praxis transformadora. Estos postulados son concordantes con las posturas de Antonio Gramsci (1967) sobre los intelectuales.

Esta identidad como intelectual sitúa al profesor en posiciones de defender su profesionalidad y autonomía respecto de los elementos externos determinantes de su praxis y de cómo concibe su rol y estatus en la sociedad. Álvarez y San Fabián (2013) concluyen que

“un profesor que cultiva permanentemente su formación teórica, extrae ideas para construir sus convicciones pedagógicas tratando de establecer relaciones entre lo que estudia y su actividad educativa, comprometiéndose con valores de transformación social y desarrollando compromisos prácticos en su quehacer cotidiano para intervenir más justamente en la enseñanza e implicarse con la innovación escolar de un modo más ilustrado que el del mero sentido común” (Álvarez & San Fabián, 2013 , pág. 28).

2.8.7. Identidad profesional docente

La construcción de la identidad profesional docente se ha transformado en el comodín discursivo para todos quienes desempeñan alguna función en el sistema educativo. Todos la reclaman como necesaria e imperiosa de lograr. Sin embargo, esas coincidencias desaparecen a la hora de entender sus características y procesos constructivos. Es posible reconocer al

menos dos tendencias que entienden la profesión docente desde diferentes enfoques teóricos. La primera asociada a las reflexiones de los intelectuales críticos y el gremio profesional de los docentes donde la figura de esta identidad es reclamada y exigida como espacio de autonomía profesional, constituyendo la identidad profesional docente como un proyecto colectivo. Mientras que la segunda entiende la profesionalización como una forma de control sobre las prácticas docentes mediante mecanismos de fiscalización y rendición de cuentas que debilitan la autonomía docente en el aula, de tal forma que la identidad profesional docente sea un proyecto de dominación (Contreras, 1997; Lang, 2007; Lorenzo, 1998).

Ambas visiones sustentan parte de sus discursos en teoría sociológica de las profesiones, la que se funda en las características descritas para las llamadas profesiones liberales como la medicina y la abogacía. Esta teoría plantea que una profesión debe poseer un corpus de conocimiento diferenciado, acceso controlado al desempeño profesional por parte de un gremio sólidamente constituido, una prescripción ética de la práctica profesional orientada al beneficiario de los servicios profesionales y un reconocimiento social de su aporte a la comunidad. Serrano (2013) sintetiza lo propuesto por Shulman (1998) al identificar seis componentes de las profesiones

“1) Está sustentada en un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos. Cada profesión se define y se transforma a partir de un conjunto de conocimientos que le son propios y que evolucionan en el tiempo. 2) Exige un cualificado dominio de actuaciones prácticas. El conocimiento teórico ha de acompañarse de ciertas habilidades y estrategias de procedimiento en la práctica. 3) Requiere aprender de la experiencia como interacción entre teoría y práctica. Supone reflexionar sobre las propias prácticas y el grado de conexión entre éstas y la teoría. 4) Implica ejercer una autonomía y juicio en condiciones de inevitable incertidumbre. No como aplicación directa de un conjunto de conocimientos y habilidad, sino como capacidad de tomar decisiones propias ante situaciones prácticas. 5) Representada por una comunidad profesional que establece las normas de organización y funcionamiento, promueve las relaciones y construye nuevo conocimiento sobre la profesión. 6) Comporta un reconocimiento social específico, tanto por los compañeros de profesión, como por los que demandan sus servicios” (Serrano, 2013, pág. 104).

En ese contexto los docentes, quienes no cumplen todas las características en plenitud, propiciando que la docencia sea definida como una semiprofesión (Contreras, 1997), conceptualización que impactó en la identidad colectiva del profesorado, más aun cuando esa lectura devino de las ideas de la proletarización, ya tratadas anteriormente. Es relevante reconocer que el concepto de profesionalización es ambiguo, polisémico e histórico, es decir no hay concordancia entre quienes lo estudian tanto sus características, como en su evolución, pero hay concordancia que algunas profesiones y oficios viven procesos que producen el

aumento y la disminución de la profesionalización (Ramírez, 2008). Lang (2007) entiende la profesionalización como el proceso evolutivo de un oficio en la división del trabajo, la adquisición exclusiva de técnicas de trabajo, la negociación de una legitimación y la relación de los individuos y sus organizaciones con la sociedad y otras organizaciones y profesiones vecinas al campo ocupacional.

Una solución al debate de la proletarización y de las lecturas sobre la semiprofesión docente se propuso con la elaboración del concepto de profesionalismo. Contreras (1997) entiende el profesionalismo como una “representación de habilidades especializadas, responsabilidad y compromiso cumple perfectamente con las necesidades de diferenciación y reconocimiento sociales” (pág. 24) y que se transformó en una ideología fundada en el sentido de responsabilidad de los enseñantes ante la intensificación progresiva de funciones, que es interpretado por los docentes y los investigadores como un aumento de las responsabilidades competenciales de la profesión que le permiten desempeñar más funciones que las tradicionales frente al aula.

Se han distinguido dos tipos de profesionalismo: el extendido y el práctico. El primero se refiere a al aumento de las exigencias y competencias, a las que se hacía referencia anteriormente, y que se traducen en demandas de trabajo en equipo, colaboración entre pares y con la gestión, planificación conjunta de la enseñanza, mentorazgo de los profesores noveles y la formación continua basada en la escuela. El segundo se refiere a la adquisición de competencias experienciales principalmente a partir de la reflexión docente en y para la acción educativa. Esta mirada reduccionista comporta complejidades a la construcción de la identidad docente como profesional debido a que limita o reduce la validez de la construcción teórica, valiosa para la pedagogía crítica, y facilita la reproducción de conductas e ideologías que no apuntan a la investigación y la reflexión para la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos (Marcelo & Estebaranz, 1999).

2.8.7.1. Profesionalización como proyecto

Como se ha planteado, la construcción de una identidad colectiva es un complejo proceso en el que interactúan los individuos y los grupos en los diferentes niveles en que se organiza la sociedad, el sistema educativo y el escolar. También se ha destacado el rol que juegan las

organizaciones de los docentes a nivel gremial, sindical y como comunidad profesional, en tanto, organismos sociales que negocian las atribuciones identitarias y las innovaciones que se introducen en el sistema educativo y las escuelas. Estos grupos formales e informales son capaces de elaborar un proyecto de desarrollo institucional o grupal con alta incidencia en el desarrollo de las escuelas y de la identidad ideal y asumida por la comunidad (Lang, 2007). Este proyecto de identidad colectiva es elaborado con un fuerte sustento ideológico y miradas idealizadas respecto de la profesión docente, su rol profesional y su estatus social. Con ellos además construyen reivindicaciones y demandas que se plantean a la sociedad y a la administración educativa, dependiendo de los niveles del sistema en que está constituida la organización.

Según Contreras (1997) la demanda colectiva del profesorado más relevante es su reivindicación de profesionalismo y que se traduce en atributos que son considerados pertenecientes a toda profesión y que la sociedad ha esquilado a los docentes. En primer término se refiere a las condiciones laborales como el salario, horas de trabajo, formación continua. En segundo lugar, esta reivindicación demanda de la sociedad el reconocimiento de la docencia como profesión, es decir como experto de la enseñanza, y la exclusión de otros agentes que reducen su autonomía profesional. Una tercera demanda se refiere a la dignificación y reconocimiento social del trabajo que disminuya la permanente crítica y culpabilizarían de los fracasos del sistema, especialmente en las evaluaciones estandarizadas.

La identidad como proyecto colectivo es un complejo proceso de construcción, donde la diversidad de enfoques e ideologías pondría en peligro los consensos necesarios. Para Vianna (2001) el sindicalismo ha utilizado tres estrategias para la construcción de consensos frente a la diversidad. La primera fue la exclusión de lo diferente, por tanto su acción prescinde del otro que opina distinto. La segunda es el reconocimiento de la diferencia, pero sin articular acciones en beneficio del otro diferente, creando subgrupos o una identidad profesional fragmentada y la tercera se refiere a la acción sindical basada en la comprensión de las diversas sensibilidades que podrían devenir en la aceptación de la posibilidad de continuidades, cambios e, incluso, contradicciones.

Vianna (2001) observa que la relevancia de las organizaciones sindicales y gremiales en la constitución de la identidad docente está siendo afectada por el agotamiento del modelo

sindical de la modernidad, por las modificaciones económicas introducidas por el Estado al asumir el modelo neoliberal y la presencia de nuevas identidades docentes. Sin embargo la pervivencia de las organizaciones, según la autora, se relaciona con la construcción de sentido que realizan los profesores de su acción docente individual y colectiva. Esa construcción de sentido se ve afectada por las divergencias al interior del sindicato frente a los temas de la contingencia no sindical, cuya no resolución ha derivado en la inacción de la organización, a pesar de que los profesores exigen y valoran la labor en el plano de las condiciones laborales y formativas (Titton, 2004).

Otro elemento que afecta a la construcción de sentido colectivo es el trabajo en la escuela, lugar propicio para la construcción de una pertenencia ubicua a partir de las actividades de solidaridad y reconocimiento frente a los problemas del diario vivir en la institución educativa, permitiendo la participación de la comunidad de trabajadores de la educación, más allá de la adscripción a la organización sindical. Ese trabajo de construcción de identidad colectiva permitiría la pervivencia de los modelos de solidaridad colectiva en sociedades donde prima el individualismo (Tardif, 2004; 2012).

2.8.7.2. *Profesión docente como mecanismo de control*

La profesionalización docente ha sido leída como un proceso de control y dominación por los aparatos del Estado. Este ha sido un proceso que se inicia con la racionalización modernizadora y se agudizó con la instalación del modelo de educación neoliberal en gran parte del mundo. Esto significó una reorganización del trabajo educativo intensificándolo, disminuyendo la autonomía profesional, estandarizando los procesos de enseñanza y formación, aumento de los controles sobre las prácticas, tanto internos como externos a la institución educativa. Todo lo anterior ha afectado a las formas de identificación con el trabajo del profesorado, quienes ya no se sienten motivados para apoyar a la institución en el logro de sus metas organizacionales, y a la construcción de la identidad profesional docente, fundamentalmente al ver la creciente tecnificación de la práctica que significa la estandarización (Tenti-Fanfani, 2007; Vezub, 2005).

Esteve et.al. (1995) identifican dos grupos de factores que inciden en los cambios en la función docente en el marco de la educación racionalizada. Reconoce que los cambios introducidos han afectado las prácticas de enseñanza y los contextos de ejecución de la docencia. Ambos han contribuido a desarrollar, entre los docentes, percepciones negativas respecto de su trabajo en la escuela.

Los cambios identificados por los autores son:

aumento de las exigencias sobre el profesor; inhibición educativa de otros agentes de socialización; desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela; ruptura del consenso social sobre la educación; aumento de las contradicciones en el ejercicio docente; cambio de expectativas respecto del sistema educativo; modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo y la negativa evaluación del profesor; descenso de la valoración social del profesor; cambios en los contenidos curriculares; escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo; cambio en las relaciones profesor alumno; fragmentación del trabajo del profesor” (Esteve, Franco, & Vera, 1995, págs. 32-41)

Con la postmodernidad y el neoliberalismo el profesor sigue siendo percibido como el principal responsable de los fracasos del sistema. Por ello se definió una agenda internacional para intervenir la ‘caja negra’ del sistema educativo que es la sala de clase y la relación profesor alumno. Para ello fue necesario crear mecanismos que permitieran evaluar y certificar a los profesores en relación a la calidad de sus procesos de enseñanza. Junto a ello se crean incentivos económicos que premien a los profesores que alcancen los niveles de excelencia y castigar, con el despido, a quienes salgan mal calificados. Adicionalmente se toman medidas tendientes a mejorar las cualificaciones y competencias de los docentes en ejercicio mediante procesos de formación continua basada en la escuela o en instituciones universitarias (Verger, Altinyelken, & De Koning, 2013).

Todo lo anterior modela un proyecto de control de la docencia con el objeto que se mantenga fiel a los dictados de la elite y el gobierno, quienes modelan el sistema educativo e influyen en la construcción identitaria profesional docente al definir los marcos de desempeño y las expectativas sobre sus prácticas.

3. El profesorado en el movimiento sindical

3.1. Los sindicatos como categoría analítica.

Los sindicatos son un fenómeno social, en tanto afecta a grupos de personas que optan por la acción coordinada al interior de una institución que los representa ante otras personas, instituciones o clases sociales utilizando el derecho colectivo para equilibrar la desigual relación entre empleador y trabajador (Zapata, 1968; Quintero, 1989; Blanco, 2004).

Asume la condición de movimiento cuando los sindicatos son capaces de actuar mancomunadamente superando la empresa como espacio de acción. Ello ocurre a partir de la toma conciencia de su ubicación en la sociedad, superando la simple adición de voluntades y demandas frente al capitalismo y la modernidad. Esa toma de conciencia detona la construcción de una identidad colectiva como clase trabajadora. Poseen una dimensión política que busca la transformación de las estructuras económicas, sociales y políticas en forma coligada con el movimiento social y los partidos políticos (Zapata, 1968; Quintero, 1989; Blanco, 2004)

El poder sindical reside, para Zapata (2013) en

...el control del proceso de trabajo, de los mercados de trabajo y el acceso y permanencia en el trabajo... [y por] el acceso a las instancias políticas que se encarna en la posibilidad de cumplir con el primer objetivo a través del Estado, mediante la presión que se puede realizar sobre este agente por medio de los partidos políticos (pág. 14).

El control del proceso de trabajo se logra mediante la organización y asociación para cooperar mutuamente para enfrentar al capitalismo individualista y competitivo que busca la dispersión de los trabajadores. Desde la conjunción de intereses se potencia una identidad colectiva que permite la acción coordinada de oposición al capitalismo y a otros elementos contextuales que perciben como contradictorios a sus requerimientos.

Para enfrentar a los organismos de poder utilizan estrategias vinculadas al anarquismo y su huelga general, el socialismo y su transición gradual o bolchevismo que plantea el

sometimiento del sindicalismo a la dictadura del proletariado que controlaría el poder político. (Zapata, 2013)

Según Torcuato Di Tella y otros (1967), la creación de organizaciones representativas de los trabajadores permite, en primera instancia, expresar intereses específicos de la comunidad, que evoluciona a una identificación emocional con la institución. La gregariedad se nutre de la identificación ideológica, especialmente en instituciones que se definen como representativas de los intereses de clase. Además, estos grupos deben desarrollar la capacidad de generar un sistema de gestión o gobierno interno que asegure la definición y prosecución de los objetivos institucionales, que el autor denomina capacidad asociacionismo; Además identifica, el autor referenciado, en los sindicatos la capacidad de organización, que les permite crear un sistema burocrático interno que presta servicios a sus afiliados.

Perry Anderson (1968), desde el marxismo ortodoxo⁶, sostiene que los sindicatos poseen cinco características que lo describen. En primer lugar “son una parte esencial de una sociedad capitalista porque encarnan la diferencia entre capital y trabajo, que define a la sociedad” (pág. 114), pero que no logran solucionar la desigualdad estructural capitalista, por lo que según el autor, la existencia del sindicato legitima esa desigualdad. El segundo elemento característico es el hecho de que los sindicatos son una representación pasiva de la clase obrera al interior de las empresas, pues muchos de ellos nacen por insinuaciones de las patronales o del Estado, por tanto, no necesariamente reflejan la voluntad de la conciencia de clase de los trabajadores. En tercer término, el autor reconoce que la única forma de resistencia que ocupa el sindicato es la huelga, que es el retiro del centro laboral, una ausencia que no necesariamente genera transformaciones sociales o en la empresa. De ello se deriva la cuarta característica que es que el “potencial de poder que tienen los sindicatos es sólo sectorial, no universal” (Anderson, 1968, pág. 118). Finalmente, el sindicato sólo genera conciencia sectorial gremial que se ocupa de sus necesidades corporativas y no de las mejoras de la clase (Blanch, Espuny, Gala, & Martín, 2003a).

⁶ Es importante destacar que en el movimiento marxista más ortodoxo los sindicatos son mirados críticamente, pues no son el medio más oportuno para que las clases populares realicen las transformaciones revolucionarias de la sociedad. El artículo referenciado se hace parte de esos argumentos críticos al sindicalismo en el marco de una sociedad capitalista.

Con la postmodernidad el sindicalismo se ha ido despotenciando como institución articuladora de la clase proletaria, pues el neoliberalismo ha conseguido impactar en la cultura del mundo del trabajo negativamente, desde la perspectiva de los trabajadores. El trabajo ha dejado de ser una certeza, generando una inseguridad en los trabajadores respecto de sus condiciones de vida y el sindicato no ha sido capaz, dada su propia incapacidad para adaptarse a las nuevas condiciones económicas, de otorgar protección al posible militante frente al empresariado que ha cambiado su discurso excluyente del trabajo otro incluyente. Esto último, a pesar de no haber cambiado las condiciones económicas con las que retribuye al empleado o colaborador (Sousa, 2015).

Progresivamente el sindicalismo ha perdido su hegemonía como representante de los trabajadores, a pesar de mantener más o menos estable las tasas de afiliación en las últimas décadas. La retórica empresarial neoliberal ha impactado en la percepción de las personas respecto de las organizaciones que le son afines profesional o laboralmente, y los declara como instituciones en proceso de cierre, pues no logran responder a las precarización del empleo, la tercerización laboral y otros fenómenos similares (Sousa, 2015).

3.2. Tipología sindical

Sintetizando los aportes de la sociología del trabajo y de las relaciones laborales, Blanch et.al., (2003b) explican dos formas de clasificar los sindicatos dependiendo de las categorías organización y finalidad de la acción sindical.

Con la categoría «Organización» hacen referencia al espacio de sociabilidad en que se constituye el sindicato. A partir de esta categoría distinguen tres tipos de sindicatos: a) Sindicatos de oficio, b) Sindicatos industriales, y c) Sindicatos de empresa.

Los primeros agrupan a aquellas personas que desarrollan una misma actividad laboral que conocen en exclusividad. Los trabajadores que desarrollan un oficio tienen el control del proceso productivo y controlan la oferta de bienes o servicios, además de los precios. En Chile esa posición fue ocupada por los gremios o colegios profesionales que se constituyen vinculados a determinadas profesiones liberales como la medicina, el derecho y la ingeniería. También ocupan este espacio organizacional algunos sindicatos o asociaciones que agrupan

a personas que realizan una actividad o profesión específica como obreros de la construcción o los profesores de Artes, etc.

Los sindicatos industriales, se constituyen entre los trabajadores que se desempeñan en industrias modernas que ocupan sistemas de producción tayloristas o fordista. Estas industrias constituyen la masa obrera de las diferentes sociedades. Sus sindicatos tienden a constituirse en cada rama de producción, superando las empresas como espacio de influencia. Suelen agruparse en federaciones o confederaciones que les permite ejercer presión sobre los diferentes empleadores del sector productivo. En Chile el sindicato industrial se fue construyendo a lo largo del siglo XX, especialmente en el sector minero de la producción, aunque no es una industria propiamente tal, sus procesos productivos se adaptan fácilmente a las estructuras productivas modernas.

Los sindicatos de empresas son aquellos que sólo tienen como espacio de injerencia cada lugar de trabajo y lo conforman las personas que trabajan en ese específico lugar. En Chile estos sindicatos fueron de afiliación obligatoria en aquellas empresas en que sus trabajadores manifestaban la intención mayoritaria de hacerlo. Luego de 1973 la afiliación es voluntaria e incluso se puede constituir más de un sindicato.

La segunda categoría que permite clasificar los sindicatos se relaciona con los fines organizacionales que definen u orientan sus acciones. Blanch y otros (2003a) proponen que con esta categoría se generan tres tipos de sindicatos: a) Sindicatos de oposición, b) Sindicatos adversarios, y c) Sindicatos de control.

Los sindicatos de oposición son aquellos que se proponen transformar la sociedad en las que trabajan. Asumen posturas cercanas al anarquismo y fundamentan su acción en la movilización generalizada o huelga general. Al concretar esas acciones los trabajadores sindicalizados en estas organizaciones esperan transformar profunda y definitivamente la estructura económica y de clases con la que funciona la sociedad moderna. Además, plantean que los sindicatos son capaces de constituir un poder social que compita con las estructuras estatales, por lo cual suelen estar constituidos al margen de las leyes. El caso más relevante, aunque poco masificado, es la experiencia de los Cordones Industriales durante el gobierno de Salvador Allende (Winn, 2013).

Los sindicatos adversarios son aquellos que se constituyen con objetivos que no incluyen la cooperación y el diálogo con el empleador o el Estado. No poseen capacidad negociadora y tienden a agruparse en federaciones sin fines ideológicos. Según Blanch (2003a) estos sindicatos se han desarrollado principalmente en Estados Unidos e Inglaterra. Estas organizaciones nacieron en Chile al comienzo de la historia del movimiento sindical, cuando fueron formados los comités de ayuda mutua como mecanismo de seguridad social autogestionado (Grez, 2007), en la actualidad en las empresas se crean organizaciones denominadas Bienestar del Personal que suplementan los aportes de la seguridad social en materia de salud, educación y acceso al crédito con bajos intereses (Vergara, 2013).

Por último, los sindicatos de control corresponden a aquellas organizaciones que mediante el diálogo y concertación con empresarios y/o el Estado han conseguido asegurar los derechos laborales y sindicales, aunque para ello hayan debido renunciar a su capacidad movilizadora o de transformación social. Estos sindicatos suelen tener presencia nacional, son reconocidos por la ley y por los otros agentes que participan en las relaciones laborales, como interlocutores válidos y representantes de la masa de trabajadores. Los sindicatos de control en Chile están representados por la Central Unitaria de Trabajadores de Chile (CUT), especialmente en el período de transición a la democracia iniciado en 1990 (Falabella, 1983; 1986).

Otra tipología es la que proponen Rigby y Serrano (1997 en Blanch 2003b) quien distingue tres tipos basados en sus finalidades teleológicas: sindicatos de clase, económicos y de concertación.

Los sindicatos de clase son aquellos que se estructuran en relación a la conciencia de clase y a los intereses que se derivan de ella. Son de inspiración marxista y buscan en un proceso gradual la obtención de derechos laborales, sociales y políticos para la clase trabajadora. Su mecanismo de lucha es la movilización por sobre la negociación colectiva, aspirando a constituir al fin de un largo proceso histórico una sociedad sin clases e inspirada en la igualdad de las personas.

Por su parte, los sindicatos económicos son organizaciones pragmáticas que busca establecer mejoras cuantificables en dinero para sus asociados, para lo cual utilizan la negociación colectiva. No se identifican con ninguna ideología política o credo religioso y es el tipo de

sindicato de carácter apolítico que se propicia con el neoliberalismo. Estos sindicatos están más propensos a establecer alianzas productivas con los empleadores en la medida que exista una mayor redistribución de la plusvalía (Altomare & Seoane, 2008).

Finalmente, los sindicatos de concertación tratan de conseguir fines económicos y sociales que superen el ámbito de la empresa y afecten a la sociedad en su conjunto. Para ello se procuran escenarios de diálogos tripartitos o bipartitos. Poseen presencia nacional y tienen influencia en la política económica y laboral del Estado. En general, el modelo de sindicatos de concertación propician alianzas tripartitas (empleadores privados y públicos con los sindicatos) que faciliten la gobernanza pública y desmovilicen a las organizaciones sociales, situación que se puede observar claramente en Chile después de 1990 (Aravena, 2011; Araya 2012; Feres, 2009).

En Chile Falabella (1983), basado en la experiencia del sindicalismo latinoamericano y europeo, elabora una tipología de los sindicatos basado en el nivel de desarrollo de sus reivindicaciones políticas. A partir de la complejización y grado de impacto de esas reivindicaciones propone cuatro tipos de sindicatos:

El primero tipo de sindicatos plantean luchas sólo en el plano de intereses corporativos segmentados (por rama de actividad, a nivel local, regional o nacional) y económicos restringidos a sus representados.

El segundo tipo de sindicatos evidencian mayor unidad organizacional y en sus demandas, las que se plantean en el plano económico y político. Son grupos corporativos aquellos que negocian en ese mismo plano, pero que son cooptados por el Estado con el objeto de comprometerlos en sus políticas⁷. Otros los han denominado sindicatos blancos.

El tercer tipo de sindicatos reconocido por Falabella son aquellos que se

“definen como sindicatos de clase, más allá del corporativismo sectorial, utilizan estrategias que intenten superar al capitalismo y buscan caminos al socialismo. El último de ellos son los sindicatos socialistas que se estructuran como una organización que pretende demostrar su poder en el marco político, para lo cual realiza alianzas con otros sectores organizados que representen a los sectores populares” (págs. 4-6).

⁷ Existe una intensa discusión respecto del corporativismo en las ciencias sociales debido a que es un concepto que no ha generado acuerdos en su definición, pero que ha sido tradicionalmente interpretado de la forma en que se define en el documento.

3.3. Funciones del sindicalismo

Desde las teorías de la institucionalización del conflicto que entiende que en las relaciones al interior de las empresas es necesario el conflicto, el cual, en una relación dialéctica con el orden, permite la constitución de una nueva gobernanza a partir de la mejora de las reglas que la definen la relación entre las partes en conflicto. La naturalización del conflicto ha permitido que se busquen nuevas opciones de pacto empresario-laborales como la concertación o el diálogo político, en las que el Estado también puede ser un incumbente. Blanch et.al., (2003a), basado en el modelo de Wilson, proporciona una explicación teórica de las funciones del sindicalismo como intermediador en el sistema capitalista moderno, donde los sindicatos median entre los trabajadores, que necesitan vender su fuerza de trabajo, y los empresarios, que requieren comprar fuerza de trabajo. Así mismo, los sindicatos realizan una intermediación política entre sus militantes y el Estado y/o los partidos políticos. Esta injerencia en el mercado de trabajo y en la política potencia la presencia sindical en la vida social, transformándolo en un grupo de presión que ejerce y potencia sus prerrogativas en la interlocución con los empresarios y con el Estado.

El modelo de Wilson sugiere la existencia de cuatro incentivos a la afiliación y a la acción sindical: materiales, funcionales, de identidad y de sociabilidad.

Los incentivos materiales dicen relación con aquellas compensaciones materiales de valor monetario (salarios, bienes y servicios) que recibe cada trabajador en forma individual. Los trabajadores se afilian a los sindicatos, entonces, con el objeto de obtener mejoras en sus condiciones económicas mediante las negociaciones colectivas de sus contratos, los que al ser negociados individualmente no serían equivalentes (Blanch et.al., 2003a).

Los incentivos funcionales dicen relación con la consecución de los objetivos organizacionales del sindicato y que se traducen en “provisión de acuerdos sobre reglas de procedimiento, la consecución de determinados derechos y garantías sobre la representación colectiva, etc. Es decir, se trata de incentivos al mantenimiento y mejora de las reglas de juego (Blanch, et.al., 2003a, pág. 199).

Los incentivos de identidad explican la confluencia de los trabajadores con los objetivos, principios, discursos y valores que sustenta la organización y que definen su adscripción

sindical. Estos sindicatos son los que logran la mayor adherencia de sus militantes en el tiempo, pues el incentivo de permanencia es ideológico (Blancht et.al., 2003a).

Finalmente, los incentivos de sociabilidad corresponden a los beneficios o compensaciones intangibles que se desarrollan por la sola incorporación al grupo, la conciencia de pertenencia y afiliación. Las personas que militan en estas organizaciones suelen estar obligados por las normas jurídicas o sociales a registrarse en estas organizaciones, pues de lo contrario no podrán ejercer su labor profesional. Muchos de los colegios profesionales poseen esa característica, excepto en Chile (Blancht et.al., 2003a).

En el modelo además actúan al menos cinco agentes que aportan en mayor o menor medida los cuatro incentivos reseñados anteriormente. Ellos son, desde un punto de vista microsocioal, el Empleador o empresario, el Estado, los partidos políticos, los sindicatos y sus dirigentes y los trabajadores afiliados a las organizaciones sindicales.

3.4. Sindicatos y clase media

Todos los tipos de sindicatos que se referenciaron precedentemente fueron formulados considerando exclusivamente las organizaciones de la clase obrera o trabajadora, quedando excluido de esos análisis el sindicalismo de clase media. En esa categoría social se incluyen a los trabajadores de cuello blanco que prestan servicios en el sector público o privado y que son considerados improductivos, en la lógica de clases propuesta por el marxismo, como son profesores, médicos, enfermeros, burócratas, funcionarios de servicios y administrativos públicos o privados (Fantinatti, 1998).

En la sociología no hay acuerdo respecto de la existencia de la clase media y, por tanto, de un sindicalismo de los *trabajadores de escritorio*. Una parte de los investigadores sugieren la existencia en la sociedad de sólo dos clases sociales (burgueses y trabajadores). Un segundo grupo acepta su existencia, pero observa que los trabajadores de clase media, que organizan los sindicatos, viven procesos de proletarización que los lleva a fusionarse política e ideológicamente con la clase obrera, a pesar de que sus intereses como grupo apuntan a la asimilación con los grupos de poder o élíticos. La proletarización e tanto proceso de aproximación económica, se evidenciará con la pérdida de la exclusividad para actividades reservadas para algunas profesiones liberales por el Estado; cambios en los modelos de

gestión de la producción o de la provisión de servicios; la burocratización de las relaciones laborales entre la clase media y la burguesía; reducción de salarios y del prestigio del trabajo como empleado de comercio o burócrata (Boito, 2004).

La asociatividad de éste sector dependerá de las condiciones de empleo y por la ideología meritocrática (Rojas & Falabella, 2013).

Las condiciones de empleo dicen relación con las circunstancias que entreguen mayor libertad de movimiento en el local de trabajo, estabilidad en el empleo, regulación de las relaciones de trabajo y del salario. Situación que según Boito se dan fundamentalmente entre los empleados públicos.

La ideología meritocrática es un principio cultural propio de la clase media, por medio del cual reivindica para sí una posición de privilegio en la escala social o estatus, debido a sus méritos académicos y profesionales individuales. Ello lo hace diferente a la clase obrera de quien pretende diferenciarse y lo acerca a la burguesía a quien intenta emular en algunos aspectos. De ello se deriva una primaria oposición a la organización de sindicatos, pues representa un tipo de acción colectiva de oposición al orden social que le privilegia (Boito, 2004; Fantinatti, 1998).

Ambos elementos propiciarán o impedirán la instalación de organizaciones de tipo sindical. Boito sostiene que para la clase media “el movimiento sindical sería algo apropiado para los trabajadores manuales, esto es, para los trabajadores tienen que compensar su falta de méritos personales a través del uso de la fuerza colectiva” (pág. 225).

Cuando se opta por la constitución de sindicatos, la clase media adapta la organización traspasando la meritocracia individual a la profesión, es decir lo instala como elemento diferenciador de su identidad colectiva.

“El culto al mérito del individuo es prolongado y completado por el culto al mérito de la profesión. Tal operación, obtenida por medio de la lucha ideológica en condiciones históricas particulares, estimula a los individuos de un determinado sector de la clase media se organice para la lucha colectiva (sindical). El fenómeno es complejo: la misma ideología que atomiza al trabajador comienza, una vez cambiado en énfasis al mérito profesional, a estimular un tipo singular de organización colectiva” (Boito, 2004, pág. 228)

que defienda sus posiciones de privilegio salariales y la posición relativa de la profesión en la jerarquía social. Para conseguir esos objetivos asumirán, si es necesario, prácticas

colectivas propias del sindicalismo obrero, es decir realizan huelgas y/o manifestaciones callejeras, firma de acuerdos colectivos, etc. (Boito, 2004). Ello se justifica fundamentalmente a partir de la percepción de la clase media de estar en constante riesgo de caer en la pobreza o de ser proletarizado (Rojas & Falabella, 2013; Adler & Melnick, 1998).

En Chile las organizaciones sindicales que crea la clase media se denominaron colegios profesionales⁸, los cuales se instalaron mediante un proceso de negociación con el Estado que les reconoce como organismos colaboradores y les otorga exclusividad para el desempeño de sus áreas de experticia, especialmente para aquellas profesiones reconocidas como liberales, ya que no requieren de subordinación o dependencia a un empleador para ejercer sus actividades. Fueron creadas por ley o Decretos del poder ejecutivo otorgándoles atribuciones como el registro profesional, y el control ético de la profesión, entre otras funciones administrativas y sociales (Fuenzalida, 2007). Las primeras organizaciones que fueron creadas en Chile fueron la Sociedad Médica, el Instituto de Ingenieros, ambos en 1888, de abogados (1925), farmacéuticos (1926) y contadores (1938) (Candina, 2016; Rojas, 2016).

Según Rojas, los profesionales optaron por diferenciarse del sector obrero a pesar de que sus ingresos y ambiente social en el que se desempeñaban eran similares, amparados en la diferenciación que hacían las leyes laborales vigentes desde la década de 1920, entre empleados y obreros, optaron por validar y perpetuar una diferenciación con el mundo obrero de carácter social y cultural, finalmente identitaria (Rojas, 2016)

Los trabajadores de cuello y corbata chilenos actuaban y se sentían diferentes de los obreros, por tener formación académica secundaria o universitaria, porque sus actividades laborales eran más modernas y no requerían el uso de la fuerza física (Candina, 2013; 2016; Rojas, 2016). Obviamente los docentes ubican preferentemente su trabajo en la categoría de empleados, aunque no logran generar asociaciones gremiales solidas o unitarias como se describirá más adelante.

⁸ Una publicación respecto de la clase media chilena reconoce que existe un vacío investigativo respecto del rol de los gremios y colegios profesionales en Chile (Candina, 2013)

Una segunda forma de asociatividad de la clase media chilena fue marcada por la constitución de asociaciones de funcionarios públicos y de empleados del sector privado.

Las primeras organizaciones como la Sociedad de Empleados del Comercio (1887) en el sector privado y en el estatal la Sociedad de Empleados de Aduana (1910), la Asociación de Telegrafistas de Santiago (1912) y la Federación de Empleados de Antofagasta. La común categoría de empleados, que no hacía distinción entre públicos o privados facilitó la convergencia en la institucionalización de sus asociaciones y su posterior convergencia en la Unión de Empleados de Chile (Barría, 1978).

Otras organizaciones se fueron creando posteriormente, inspiradas en mayor o menor grado en el principio de unidad, ellas fueron la Federación Instituciones de Empleados Particulares (1931), la Confederación Nacional de Empleados Particulares (1939), la Confederación Nacional de Sindicatos de Empleados Particulares (1943), la Asociación Nacional de Empleados Semifiscales –ANES– (1945). Algunas de ellas fueron reconocidas por el Estado de facto, pero no de jure, como sindicatos con capacidad de negociación, especialmente cuando lograron constituir una confederación denominada Asociación Nacional de Empleados Fiscales (ANEF) en 1943.

Rojas (2016), sostiene a modo de hipótesis debido a la falta de investigaciones, que los empleados y sus organizaciones demandan, entre sus reivindicaciones, el reconocimiento de un estatus social que lo diferencie de los obreros, por tanto exige una diferenciación social que reconozca sus méritos. Con la consecución de esa demanda le permite acceder la dignidad de los empleados, que le asegura una mejora considerable en la calidad de vida acorde a su condición de empleado público, más aún cuando las remuneraciones del sector empleado los ubica levemente por sobre el límite de la pobreza y el riesgo de caer en esa condición es alto.

La historiografía y la literatura chilena ha descrito a este grupo como arribista e imitativo, pues buscaba asemejar su estilo de vida con el de la elite, a la cual prestaba sus servicios.

3.5. Sindicalismo docente como categoría de análisis

El sindicalismo docente es la manifestación del proceso de asociatividad que los profesores desarrollan a nivel nacional, regional o local en la mayor parte de las sociedades occidentales. Las investigaciones sobre el tema han demostrado que su constitución se desarrolla en forma paralela a la instalación de los sistemas nacionales de educación, al proceso de desarrollo económico-político y la ampliación de la base social que legitimen a las elites políticas en el poder (Tiramonti, 2001; Palamidessi & Legarralde, 2006).

Es un movimiento que se constituye en la intersección de la teoría de clases y la teoría meritocrática, por estar integrado por el profesorado que se percibe así mismo como integrante de la clase media (Adler & Melnick, 1998). Esto a pesar de que un grupo de ellos es extraído de entre los grupos sociales desposeídos⁹ y que sus remuneraciones no se diferencian radicalmente con la de los grupos obreros. Para Boito (2004) y Santos (2007) ello se debe a la contradicción entre conductas individualistas y acciones colectivistas que afecta a las clases medias en las sociedades capitalistas latinoamericanas. Ese conflicto tendrá su correlato en las opciones de asociatividad que realiza el colectivo docente que han optado preferentemente por el asociacionismo gremial o profesional y el sindicalismo.

Fantinatti (1998) y Rêses (2015) sostienen que cuando la opción sindical predomina reconocen los docentes su condición subalterna en relación con el capital y el Estado, pero constituyen como elemento básico de sus reivindicaciones la validación social y estatal de sus méritos diferenciadores respecto de los obreros. Por el contrario, cuando las opciones gremiales se instalan, los méritos del profesorado son reconocidos por el Estado, quien les otorga beneficios y prebendas exclusivas por su condición de profesionales.

Tiramonti (2004) observa que más allá de la opción organizativa tomada por el colectivo docente en América Latina, tradicionalmente influyó en sobre la política oficial del Estado

⁹ La mayor parte de la literatura respecto de casos nacionales del sindicalismo docente refieren que los maestros o profesores de educación primaria que son formados en la educación normalista, provienen mayoritariamente de clases sociales subalternas, mientras que los docentes de la educación secundaria o media provienen de la educación terciaria y pertenecen a clases sociales acomodadas (Boito, 2007; Núñez, 2005; Palamidessi & Legarralde, 2006; Tiramonti, 2001).

sobre la profesión y participó en la definición de las características locales de la profesión y de su reconocimiento y validación.

Núñez (1986, 1990a, 2005) entiende que las organizaciones docentes no forman parte del sistema educativo, a pesar de que se desempeñan en las escuelas del país. Dicho autor prefiere entenderlas como organizaciones laborales de la sociedad civil formadas por profesores, que se ocupan de reivindicar la mejora de la situación de los maestros y profesores en aspectos económico laborales, políticos, sociales y educacionales, que sumados, constituirían la denominada dignificación de labor docente.

Según Núñez y Vera (1988) y Núñez (1990a) todas las organizaciones docentes, sea cual sea su época y lugar de desarrollo, instalan en sus objetivos reivindicaciones en tres ámbitos referidos a las condiciones económico-laboral, político-sociales y educacionales.

Los autores referenciados relacionan el ámbito económico-laboral con el carácter de dependencia salarial de los docentes respecto del empleador. Éste último los contrata para prestar servicios y define las condiciones de trabajo, es decir, las remuneraciones que perciben, define sus deberes y derechos en el contrato (cantidad de horas de trabajo, jornada semanal o mensual de trabajo, sistema de seguridad laboral, herramientas o materiales de trabajo y/o la estabilidad en el empleo). Ese vínculo directo es condición necesaria para definir al docente como un trabajador asalariado, y relacionarlo, sin contradicción para Núñez y Vera, en el ámbito de acción del sindicalismo de clase, con los modos de acción colectiva que conlleva (resistencias mediante la movilización huelguística u otros mecanismos de presión). Es la dimensión económico-laboral la que más acciones provoca en las organizaciones docentes a lo largo de su historia y que toda la historiografía latinoamericana y europea enfatiza en sus descripciones (Centro de Estudios de Políticas Públicas [CEP], 2008; Loyo, 2001; Núñez, 1990a; Pintassilgo, 2008; Terrón, 2015)

En el ámbito político-social, Núñez y Vera (1988) explican que la formación recibida y/o el acceso al conocimiento, ubican a los profesores y a sus organizaciones, durante las primeras décadas del siglo XX, como un grupo apto para ejercer la ciudadanía de forma informada y a sumarse a los partidos políticos de forma individual. Por otra parte, la comunidad demanda la implicación del maestro en la política local, mediando o interviniendo en los conflictos sociales y asistenciales que conocen desde su relación con los estudiantes y sus familias,

además de fungir de autoridad, en tanto empleado y representante del Estado. Como colectivo su inserción en la estructura ocupacional y la relación con el Estado, principal empleador, lleva a la participación en la política con el objeto de influir en las decisiones respecto del sector educacional y docente, más aún en contextos de pobreza como es el de las naciones latinoamericanas (Núñez & Vera, 1988). Esta dimensión política ha permitido la generación de una estrategia de concertación política con otros gremios y partidos políticos con el objeto de ejercer su capacidad de presión derivada de la cantidad de profesores del sistema escolar y de los efectos que causan en la sociedad con sus movilizaciones y su influencia en la sociedad que podría influir fácilmente en la consolidación y legitimación de la dominación del grupo detentador del poder

“En consecuencia, desde el exterior de los gremios docentes se ejerce sobre ellos una presión política, sea para cooptarlos en beneficio de los grupos que aspiran al poder, sea para emplearlos en apoyo de los grupos dominantes, sea para neutralizarlos e impedir su expresión política. De este modo, la llamada "política contingente" o política de partidos, se desarrolla al interior de las organizaciones de educadores (Núñez & Vera, 1988, pág. 13).

Chambers-Ju y Bocanegra (2014) en una investigación sobre la participación electoral de las organizaciones docentes colombianas explica que en América Latina existen experiencias que colocan al sindicalismo docente en subordinación a los intereses de partidos políticos insertos o marginados de los mecanismos establecidos en la democracia representativa local. Ponen como ejemplo los casos del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) de México y del SUTEP (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú). El primer caso representa al sindicalismo docente subordinado a los partidos políticos que detentan el poder político, como fue el Partido Revolucionario Institucional (PRI) que lo utiliza como instrumento en su mecánica electoral y como agente de control de las movilizaciones gremiales (propicia o desactiva las movilizaciones). El resultado fue el control del PRI del sistema electoral y del sindicalismo docente mayoritario de México, aunque la organización fue adquiriendo una creciente autonomía en su trayecto histórico que finaliza con la constitución de su propio partido político.

El caso peruano es controlado por un sindicato marginado del sistema electoral y combativo de la estructura de dominación hegemónica de las élites locales, que excluyen a los grupos subalternos de trabajadores, con los que se identifican el magisterio. El SUTEP es controlado

por una vertiente maoísta de la izquierda marxista que propicia la transformación revolucionaria del sistema político.

En síntesis, es recurrente en América Latina que las organizaciones docentes se sumen a las demandas de la sociedad o disputas ideológicas partidarias, donde toman posición en la medida en que son capaces de ejercer su propia autonomía política respecto del Estado o de los partidos políticos. Un ejemplo es lo que ocurrirá con las movilizaciones sociales chilenas que buscaron derrotar a la dictadura, donde les cupo a las organizaciones sindicales docentes un rol principal juntos al resto del sindicalismo de oposición (Chambers-Ju y Bocanegra, 2014).

El tercer ámbito en que constituyen los sindicatos docentes sus demandas es el educacional, que incluye las condiciones de trabajo. Estas acciones se desarrollan a tres niveles, en la institución escolar donde negocian directamente con el jefe institucional el ejercicio profesional frente a sus estudiantes: ratio de alumnos, horario lectivo, disponibilidad de recursos didácticos, infraestructura, representatividad de la acción colectiva de los consejos de profesores o claustros, entre otras materias. La segunda dimensión de este ámbito de acción dice relación con la preparación profesional que realizan los docentes y sus organizaciones por medio del perfeccionamiento, el fomento a la innovación y la reflexión sobre el ejercicio profesional. En tercer lugar, se encuentran las propuestas que realizan los docentes organizados sobre el sistema educacional de cada país, siempre y cuando las dirigencias y los factores externos lo permitan. El Estado recrimina persistentemente la falta de propuestas respecto de la educación de calidad de los sindicatos. Esta preocupación llevó a los gobiernos latinoamericanos y a la Unesco a organizar un seminario respecto de la participación de los gremios docentes en la generación de la política pública educativa en la década de 1980¹⁰.

¹⁰ El “Proyecto Principal de Educación, [fue] recomendado por la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica celebrada en México en diciembre de 1979 y adoptado luego, unánimemente, en la Reunión Regional Intergubernamental sobre los Objetivos, las Estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe realizada en Quito del 6 al 10 de abril de 1981” (Presentación, 1982; Vidal, Relaciones de poder en la instalación de la reforma educativa en Chile, 2012)

Aurora Loyo (2001) para el caso latinoamericano, realiza una descripción del sindicalismo docente antes de la implantación que las reformas neoliberales en educación se extendieran a todo el continente. Las Organizaciones docentes se desarrollan principalmente a nivel nacionales y están formadas mayoritariamente por docentes que prestan servicios en las escuelas públicas. Jurídicamente son reconocidas como órganos sujetos de derecho con personería jurídica propia, aunque están sometidas a restricciones legales en el ejercicio de los derechos sindicales (prohibición a la huelga-legal o de negociación colectiva)

“Se rigen mediante estatutos internos que establecen normas democráticas en su funcionamiento y, en especial, en la elección de sus órganos de gobierno. Los estatutos marcan niveles definidos que parten de la unidad básica que es el centro escolar, y que se extienden hacia arriba en unidades más amplias, por ejemplo, distritos escolares, municipios, Estados u otros, según sea el caso, hasta llegar al nivel nacional” (Loyo, 2001, pág. 68).

Se desarrollan autónomamente respecto del movimiento sindical en general, aunque pueden tener vínculos o formar parte del sindicalismo de empleados públicos, centrales sindicales y partidos políticos de clase media o de la clase trabajadora, incluso con las organizaciones internacionales de educadores como la Confederación de Educadores de América (CEA) así como de la Internacional de la Educación (IE). Movilizan importantes recursos financieros que provienen de cuotas sindicales, las que son retribuidas mediante la prestación de servicios sociales recreativos, médicos, de capacitación, etc. (Loyo, 2001). En algún momento, incluso constituyen empresas en el marco de las oportunidades que el neoliberalismo les entregó, como es el caso del Colegio de Profesores de Chile que se explicará más adelante.

3.5.1. Tipología del asociacionismo docente

Contemporáneamente las organizaciones docentes se estructuran como sindicatos o como asociaciones gremiales. Las primeras son instituciones que utilizan las herramientas tradicionales del sindicalismo, representadas en la movilización de sus asociados con el objeto de conseguir mejoras en el plano económico-laboral. Se identifican o se asocian con el sindicalismo de clase obrera y pueden sumarse a las ideas regeneracionistas de los partidos de izquierda fundamentalmente. La unidad de los trabajadores de la educación es uno de los conceptos centrales de su accionar para con otras organizaciones similares, dada la diversidad de asociaciones que se constituyen históricamente. La capacidad de concertación de estos grupos es limitada fundamentalmente por la diversidad ideológica que propician los líderes

sindicales, más aún el contexto de la guerra fría y del anticomunismo de los estados occidentales influidos por Estado Unidos. Incluyen entre sus asociados a todas aquellas personas que se desempeñen en el ámbito educacional, sin necesidad de formación específica que genere exclusiones, pues todos poseen en común su carácter de trabajador asalariado y dependiente. Los liderazgos se sustentan en el apoyo de sus bases, por tanto requieren de una comunidad activa en sus niveles estructuralmente inferiores, que les otorguen legitimidad. Propician su autonomía respecto de corporaciones o instituciones estatales o privadas y suelen ser críticos de los ordenamientos sistema escolar y de la política docente. (Murillo, 2001)

Los colegios profesionales corresponden a la opción gremial y corporativa, donde el profesorado, en tanto profesión de servicios demandan la protección del Estado de su desempeño profesional en tanto bien público (Terrón, 2015). Es un mecanismo de unificación bajo la lógica profesional que propicia la existencia de una conciencia, discurso e intereses colectivos que busca representar y salvaguardar “sus intereses económicos y de sus consideraciones honoríficas, de control sobre las formas y valoraciones ideológicas del trabajo profesional y de autogobierno del propio grupo (Terrón, 1999, pág. 158).

Gindin (2006; 2008) observa que los sindicatos docentes están en permanente búsqueda de la unidad. Unidad que se ve afectada por las propias diferenciaciones que establecen los mismos docentes al crear organizaciones que represente sus identidades más relevantes. Por ejemplo, los profesores de educación primaria y secundaria, los profesores especialistas en un área del saber, los que se ubican en zonas rurales o urbanas, los que son empleados del Estado o de organismos privados, etc. suelen constituir organizaciones sindicales separadas.

Según Boito (2004) y Santos (2007) estas organizaciones están enmarcadas en la meritocracia que sustenta la existencia de una supuesta jerarquía de las profesiones, donde los profesores deben tener un lugar de privilegio debido a sus aportes en la constitución social de la nación y del respeto al Estado. La incorporación a estos grupos exige la posesión de una formación específica (Núñez & Vera, 1988) que lo legitima como corporación capaz de dialogar, presionar e influir en los temas de su experticia. Los líderes suelen gestionar sus organizaciones sin vínculo con las bases sociales que defienden en tanto grupo (Boito, 2004; Gindin, 2008; Murillo, 2001; Santos, 2007).

En Chile existe un tercer tipo de organizaciones docentes, que se constituyen en el marco de los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado, de administración delegada y en las corporaciones creadas por algunos municipios con el objeto de administrar la educación y los sistemas de salud municipalizados. Estos sindicatos son inclusivos pues reúnen a todos los trabajadores que prestan servicios en la dependencia de un establecimiento educacional o una corporación. Sus acciones y objetivos organizacionales están circunscritos al lugar de trabajo, especialmente en el marco de las negociaciones colectivas, donde utilizan la huelga legal como herramienta de presión a los empleadores. Ese instrumento jurídico les permite mejorar sus condiciones de empleo y de trabajo de forma colectiva, aunque con las limitaciones que le impone el Código del Trabajo elaborado en dictadura. No se observa influencia de estas organizaciones en la política pública educacional. No existen en la actualidad investigaciones acabadas de este sector del sindicalismo docente chileno (Cornejo, 2012).

3.5.2. Corporativismo sindical

El corporativismo es una categoría utilizada para explicar dos situaciones. Por un lado explica la relación del sindicalismo docente con el Estado y por otras el tipo de reivindicación que realizan los docentes fundados en sus principios identitarios.

Cuando los gremios presentan una compleja relación con el Estado que ejerce un control ideológico-administrativo sobre la organización, imponiéndole objetivos o funciones que faciliten el disciplinamiento de los asociados y la difusión de las políticas de gobierno. Estos gremios no poseen autonomía o capacidad crítica de la política pública (Boito, 2004; Murillo, 2001; Santos, 2007). Gindin (2008) denomina a estos sindicatos como corporativos. El Colegio de Profesores de Chile que se desarrolló en el período dictatorial es fácilmente categorizable como una organización corporativa, pues fue creado por la autoridad militar, quien definió sus objetivos institucionales y designó a sus dirigentes. Obviamente, estos últimos, todos fervientes partidarios del régimen militar.

La segunda acepción de esta categoría, profusamente utilizada en este texto, dice relación a todas las demandas laborales y profesionales que realiza la organización de docentes. Estas han sido descritas por quienes sostienen una actitud antisindical, como demandas egoístas

que no consideran los intereses de sus usuarios o de la sociedad, más aún cuando estas se entran en las mejoras salariales (Gindin, 2006; Mizala & Schneider, 2014).

El modelo de *new public management* trata de hacer confluir ambas acepciones de la categoría al establecer los mecanismos de *accountability* mediados por incentivos remuneracionales individuales y colectivos, además del modelo de negociaciones sectoriales o generales con todos los empleados públicos. Con estos mecanismos propicia que el profesorado y el sindicalismo docente asuman la ideología de la calidad de la educación y los discursos eficientistas que rodean esa ideología en el contexto de la postmodernidad y el neoliberalismo (Mizala, 2007; Mizala & Romaguera, 2004; Mizala & Schneider, 2014).

3.5.3. Sindicalismo docente y relación con el empleador

Las relaciones entre el sindicalismo docente y sus empleadores (estatales, municipales o particulares) han sido definidas como conflictivas, pues se interpretan sus acciones como resistentes al cambio, dado que se oponen a toda innovación del sistema educativo, especialmente en lo que dice relación con la regulación del ejercicio profesional (Weiner, 2013; Palamidessi & Legarralde, 2006). Esa interpretación ha sido acogida mayoritariamente por los administradores, investigadores y directivos de centros escolares, especialmente en el período en que las lógicas del *new public management* se instalan en los sistemas educativos nacionales y transforma a las escuelas contemporáneas. Ello ubica a los profesores y sus organizaciones como causantes primordiales de las constantes crisis del sistema (Boito, 2004; Gindin, 2008; Murillo, 2001; Santos, 2007). Sin embargo, esa distancia entre el Estado y los docentes no es un fenómeno que se pueda extrapolar a la larga historia que vincula a docentes y Estado, quien tradicionalmente ha sido el principal empleador del profesorado y regulador de las condiciones de empleo y trabajo (Murillo, 2001). Incluso el CEP (2008), centro de investigación asociado a la derecha neoliberal, releva esa relación hasta definirla como de co-gobierno o de una bilateralidad directa.

Tiramonti sostiene que los profesores-funcionarios del período del Estado de Compromiso (que se inicia entre 1930-1950 en la América Latina) estaban implicados en el proyecto político-social impulsado por la elite, que propendía a la ampliación de la base societal al

incorporar a los sectores medios y populares en los beneficios que otorga el Estado, especialmente el educativo que demandó el crecimiento del cuerpo docente, hasta transformarse en una profesión de Estado. A partir de la coincidencia de intereses en ese proyecto común o concertación social, se entiende que

“En la mayoría de los países (...) los sindicatos han participado en diferentes momentos, de acuerdo al desarrollo de los sistemas educativos, de la elaboración de las normas y reglamentos del sector. En todos los casos han tenido una fuerte presencia en el diseño de los estatutos docentes y en ocasión de la recuperación de los regímenes democráticos han estado presentes en la renovación de los cuerpos normativos” (Tiramonti, 2001, pág. 8).

Una consecuencia de ello es que existe un cruzamiento directo entre la dirección del movimiento docente, la burocracia estatal del sistema educativo y los sistemas del poder político, manifiesto en la influencia de los partidos políticos en la constitución, elaboración de la plataforma de lucha y relación con el Estado de las diferentes organizaciones docentes (Palamidessi & Legarralde, 2006). El grado de influencia puede variar significativamente dependiendo de cada país, es así como México la imbricación fue total entre el PRI y el SNTE, o fue mínima, según Tiramonti (2001), en los casos de Argentina y Chile.

A pesar de la concertación social entre Estado y Docentes en el período del Estado de Compromiso se desarrolló el conflicto especialmente por materias salariales y de condiciones de trabajo. En América Latina y Chile fue permanente la crítica de los educadores por los bajos salarios que perciben o por la falta de materiales educativos para el correcto ejercicio de la docencia., situaciones que el Estado no es capaz de resolver por la falta de recursos, compromiso o prioridad política o, simplemente por desidia respecto del sector educativo (Gindin, 2006).

Causado por lo anterior, se activa la movilización gremial que permite el emplazamiento de instancias de negociación con el Estado. La movilización y el conflicto se transforman

“en un mecanismo que mide las relaciones de fuerza, habilita la negociación y actualiza permanentemente el compromiso de las partes. Cada negociación permite al sindicato renovar sus credenciales de mediador y negociador de las demandas de la base y otorga a los gobiernos instancias de construcción de consensos políticos. El sistema actúa a través de la permanente renovación de las expectativas de mejora futura y de este modo, actualiza su funcionalidad para el procesamiento de las demandas” (Tiramonti, 2001, pág. 10)

En la medida que el modelo de desarrollo, asociado a la sustitución de importaciones, comienza a debilitarse producto de la permanente crisis económica, la implantación de las

dictaduras burocrático-autoritarias y la instalación del modelo modernizador neoliberal, los profesores y sus organizaciones vieron afectadas sus relaciones con el Estado. Esa conflictiva relación impulsa una doble proletarización que lo afecta en sus condiciones de trabajo y empleo, y proletariza parte de su identidad colectiva (Thielemann & Delgado, 2016).

La incorporación de los privados en la oferta educativa, la reducción de la inversión pública y la consecuente privatización de parte de los funcionarios docentes, modifican las condiciones operativas de las Escuelas y aumentan las exigencias a los profesores, pues progresivamente se han debido encargar de parte del proceso de socialización primaria, de la asistencialidad social, de la orientación psico-educativa de sus alumnos, de rendir cuenta de sus prácticas pedagógicas, de participar en los procesos evaluativos del trabajo de aula realizado que el profesor ha percibido que su eficacia disminuye, que se siente agobiado por la imposibilidad de mejorar, en definitiva, por la proletarización de su profesión (Thielemann & Delgado, 2016; Ferreira, 2006).

Por otra parte, el gremio se va proletarizando al vincularse al movimiento sindical obrero integrándose activamente en las federaciones o centrales sindicales, donde homogenizan sus metodologías de acción social, hacen causa común en sus disputas con el Estado-empleador o las patronales privadas, igualando materias de discusión, contenidos programáticos y objetivos (Tiramonti, 2001; Ferreira, 2006). En algunos casos, el sindicalismo docente busca ampliar su base social incorporando a todos aquellos que se desempeñen en el sector, asumiendo el denominador común de trabajadores de la Educación, que para Vieira (2006) implica una clara opción por el sindicalismo de clase y una aceptación de la identidad de trabajador por los docentes. Aunque ello no implica el abandono de las ideas meritocráticas en que sustentan sus demandas.

Para la tradición investigativa del sindicalismo docente latinoamericano, el advenimiento de la globalización y la radicalización neoliberal de los 80, la relación con el Estado se dificulta al asumir posturas contestatarias, pues entienden las organizaciones docentes que han perdido progresivamente su capacidad de representación sectorial unitaria (atomización del sindicalismo al nivel de los centros educativos), la imposibilidad de incidir en el control de la profesión o en la regulación de la situación socio-laboral de su grupo clientelar (aumento de las prescripciones que prescriben las normas generadas desde el Estado respecto de la

profesión docente), consecuencia de las dos aspectos descritos, pierde su capacidad de concertación en materias educativas e incluso es incapaz de impedir la disminución de derechos alcanzados históricamente (Gindin, 2006; Weiner, 2013).

Esto se materializa en la oposición gremial a todas las reformas o innovaciones que introducen los gobiernos, pues operacionalizan las pérdidas reseñadas. Por tanto, desde la óptica sindical, sería evidente que se opongan a los procesos descentralizadores que dirige el Estado, a las políticas privatizadoras del sistema; a las evaluaciones nacionales y/o de desempeño profesional individual; a la implantación de reformas (curriculares) sin consulta al gremio y a las modificaciones de los estatutos docentes (Torres & Schugurensky, 1999; Tiramonti, 2001).

Por otra parte, la globalización descolocó al movimiento sindical, sumiéndolo en una crisis que acarreó la disminución de la militancia y de la valoración como grupo de presión que podía conseguir mejoras en las condiciones de empleo y trabajo, además de influir en la creación, implementación de la política pública del sector educativo. Según Vianna (1999), la crisis se manifiesta en las organizaciones docentes mediante:

“1) agotamiento de las huelgas; 2) ausencia de diálogo con la población o usuaria de las escuelas públicas; 3) divergencias político-ideológicas en las entidades; 4) distancia entre los líderes de las asociaciones/sindicatos y el profesorado” (Ferreira, 2006, pág. 231).

El impacto social y el desgaste interno que provocan las movilizaciones han desprestigiado la huelga como acción colectiva de resistencia. Más aún cuando, la retórica empresarial y estatal posicionan el discurso docente como exclusivamente centrado en la demanda económica, y nunca preocupado por la efectividad de su docencia. En las décadas de 1990 y del 2000 en América Latina el profesorado se moviliza constantemente con el objeto de igualar el salario docente al percibido por otros profesionales de igual formación. El éxito de esas movilizaciones y su recurrencia inciden directamente en su desprestigio social (Gentili, Suárez, Stubrin, & Gindín, 2004)

La escuela pública en el contexto neoliberal pierde preminencia frente a la educación privada, pues los deficientes resultados en las evaluaciones estandarizadas son eficientemente distribuidos en la sociedad. El profesorado no logra comunicarse con los padres y convocarlos a la co-educación, pues ellos están absortos en resolver sus propios dilemas

económicos y sociales para hacerse cargo de lo que todos interpretan como una obligación parental (Ferreira, 2006).

Por otra parte, el sindicalismo docente no siempre responde a las mismas intencionalidades políticas o establece las mismas alianzas con grupos culturales, políticos o económicos. Esta diversidad genera subgrupos con sus propias interpretaciones de la realidad en la que subsiste la organización docente. La emergencia de resistencias u oposiciones a los lineamientos establecidos por los líderes se hace notar progresivamente, hasta que se generan cambios en los liderazgos (Assaél & Pavez, 2002; Gindin, 2008; Pavez, 2010).

Con todo lo anterior, se va configurando un sindicato cupular, que pierde el foco respecto de sus asociados, de los estudiantes y las familias, incapaz de resolver las divergencias ideológicas entre los dirigentes gremiales o con sus asociados, finalmente ello lleva a que la movilización huelguística pierda relevancia o deje de impactar en la sociedad o sensibilizar al Estado para propiciar el diálogo y la concertación (Ferreira, 2006).

A pesar de la crisis sindical, el Estado ha mantenido una relación de diálogo con las organizaciones sindicales, dado el lugar que ocupa el cuerpo docente como colectivo social, y en muchas ocasiones como base electoral (CEP, 2008), aunque ese diálogo se ajusta más a las necesidades políticas del Estado que a las del cuerpo de profesores en el marco de las relaciones laborales en el neoliberalismo.

Sousa (2015) plantea que las nuevas formas de funcionamiento de los sindicatos se constituyen a partir de una nueva representación social del trabajo. Entonces, si el sistema educativo está mercantilizado “corresponde a los docentes un nuevo estatuto profesional que incluye la movilización de recursos subjetivos, estrategia que disfraza, cuando no oculta, la mayor explotación de su fuerza de trabajo” (Pág. 89). Los sindicatos se ven enfrentados a profesores que se han apropiado de conceptos como eficacia, competitividad y desempeño individual que valida aún más la meritocracia, tan valorada por los docentes, por lo que pierden asociados en la medida que los antiguos cuadros egresan sistema laboral.

4. Marco metodológico

4.1. Introducción

La presente investigación se posiciona dentro del paradigma interpretativo. Reconociendo la fructífera discusión epistemológica que se ha generado en las delimitaciones y teorizaciones al interior de dicho paradigma, se definirá éste modo de entender la labor científica como una actividad situada a partir de una serie de prácticas que hacen visible el mundo al investigador. Lo anterior implica tener un enfoque naturalista e interpretativo del mundo teniendo como objetivo entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2012).

Ontológicamente se entiende que los sujetos y los grupos son capaces de transmitir su identidad colectiva a través de los discursos que ponen a disposición de la sociedad en tanto texto, práctica discursiva y práctica social. Que en el caso del movimiento sindical docente chileno del período 1973-2006 se manifiesta mediante sus publicaciones e intervenciones académicas o políticas (Fairclough, 1993)

Para conocer y comprender esa realidad en la presente investigación se optó por utilizar dos métodos de indagación cualitativos que se complementan y permiten comprender el fenómeno colectivo identitario docente. Esos métodos son el historiográfico y el análisis de contenido, en este caso, aplicado al discurso. Con el primero se realiza una exploración descriptiva de la situación de los docentes chilenos a través de diversas fuentes de información, que permiten construir un relato cronológico del sindicalismo docente en el contexto político nacional y educativo. Con el segundo, se reconoce en el discurso del profesorado al interior de sus organizaciones (sindicatos, asociaciones gremiales y/o colegios profesionales) sus posicionamientos respecto de la identidad colectiva docente y la multidimensionalidad de factores que la afectan.

El uso de estas dos metodologías permite hacer más fiables y validos los resultados de esta investigación, pues los datos obtenidos con uno y otro método podrán ser contrastados y generar inferencias interpretativas fundadas en la realidad reconstruida.

Este capítulo se realiza la descripción del marco metodológico el que se subdivide en dos apartados. En el primero se realiza una descripción de los supuestos ontológicos y epistemológicos que sustentan la indagación realizada, especialmente en relación a la categoría identidad colectiva y finaliza con la presentación de los objetivos de investigación. En el segundo apartado se describen los dos métodos utilizados para realizar esta investigación.

4.2. Supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación de la identidad docente

Desde los trabajos Irene Vasilachis (1997; 2006; 2007) se propone que la identidad debe ser trabajada desde la “epistemología del sujeto conocido”, la cual se sitúa desde la perspectiva de quien está siendo conocido con la intención de generar una igualdad esencial con quien conoce. Ese postulado permitiría reducir la posibilidad de privar a los sujetos conocidos de manifestar explícita o implícita de su identidad. Para ello propone que en el proceso de diseño indagativo considere los supuestos: ontológicos, epistemológicos, metodológico y ético-pragmáticos que explicita la relación del sujeto conocido y el investigador. Ello permitirá que se considere explícitamente al “otro indagado”, sus características inmanentes y existenciales que le validan como actor social que posee ubicación espacial en la sociedad y capacidad de actuar para transformarla. Proceso que permite al investigador, finalmente, explicitar su posición respecto de ese sujeto conocido en tanto “Ser” con quien posee semejanzas y deferencias. En segundo lugar, la opción epistemológica por algunos de los paradigmas reconocidos por las ciencias sociales permite o limita la posibilidad de conocer aspectos específicos de la identidad. Es decir,

Las representaciones creadas por esas teorías preanuncian aquello que va a ser encontrado, dibujan el rostro del sujeto conocido antes de que el sujeto cognoscente se aproxime a él y determinan, en gran medida, el comportamiento y las actitudes, las preguntas y las observaciones, las palabras, las pausas y los gestos del sujeto cognoscente” (Vasilachis, 2006, pág. 8).

Esa atribución identitaria prefigurará la sociedad donde estará inserto el sujeto conocido (estructura y organización), las jerarquías, las relaciones sociales predominantes entre sus miembros y sus condiciones de posibilidad de aportar al desarrollo social y de transformarla.

Las implicaciones metodológicas del posicionamiento epistemológico y ontológico explicarán los procedimientos y objetos del conocimiento, los lugares en que obtendrá la información y cuáles serán silenciadas (Vasilachis, 1997; 2006 y 2007).

Finalmente, ello permitirá explicarse al investigador los propósitos para producir éste conocimiento específico, quien se beneficiará de esos resultados y quien será su interlocutor.

En la presente investigación se asume que la identidad colectiva docente, objeto de esta investigación, es una realidad observable en los discursos y que en su proceso constitutivo actúan diferentes agentes que propician la autocategorización y la heterocategorización que los docentes asumen como características identitarias. Además, se asume que esa identidad evoluciona en el tiempo en directa relación a la acción de los agentes del proceso de construcción identitaria y el proceso de producción discursiva.

El movimiento sindical docente y sus organizaciones, es uno de los principales agentes modelador la identidad colectiva, pues define, negocia y acuerda con otros y consigo mismo, los modos y tiempos en que esa identidad evoluciona, se desarrolla e implementa. Ello ocurre dado que los discursos que desarrolla la organización sindical contribuyen a la construcción de relaciones sociales, de un sistema de creencias o representaciones sociales y modos de acción específicos (Fairclough, 1993). Esta organización corresponde al sujeto conocido, al ser reconocido por las normas, la comunidad y los profesionales de la educación.

El sujeto cognoscente de esta investigación se reconoce parte de su sujeto conocido, pues formó parte del colectivo docente y participó como líder local en el movimiento sindical docente chileno. Por tanto, desde allí reconoce la necesidad de transformar la ubicación social del docente neoliberalizado, especialmente mediante un ético y riguroso trabajo que redunde en un reconocimiento social, económico y político de su condición de profesional y trabajador de la educación.

Se reconoce al paradigma socio-crítico como justificación epistemológica de esta investigación, a partir de su permanente demanda por alcanzar una sociedad más justa para los dominados y que propende la dignificación humana mediante el respeto de los derechos fundamentales de hombres, mujeres, niñas y niños.

Desde el punto de vista metodológico, se realizará un trabajo descriptivo y analítico que permita centrar la mirada en los discursos sobre la identidad colectiva de los docentes, generadas desde el movimiento sindical docente, en tanto, comunidades discursivas

“que hablan, escriben o comprenden desde una posición social específica [que permite a cada comunidad] defender o legitimar dicho lugar social [o] para cuestionar dichas posiciones sociales” (Van Dijk, 1996, pág. 15).

El discurso identitario, en palabras de Van Dijk (1996), es parte de las llamadas ideologías profesionales, que permiten a los grupos defender sus intereses colectivos frente a quienes tienen la capacidad de influir directamente en la articulación de esa identidad. En ese sentido esta investigación pretende conocer a los docentes y sus líderes sindicales para contribuir a la construcción de una identidad docente más democrática y menos neoliberal.

Finalmente, se estableció que la mejor forma de operacionalizar el objeto de estudio, el sujeto conocido es a través de los siguientes objetivos

Objetivo general

Comprender las tensiones, continuidades y cambios en la evolución histórica del movimiento sindical docente y su proceso de construcción de una identidad colectiva en el período de instalación y desarrollo del neoliberalismo en el sistema educativo chileno (1973-2008).

Objetivos específicos

- a) Caracterizar históricamente la profesión docente en el marco del sistema educativo nacional (1973-2008).
- b) Describir la evolución histórica, las reivindicaciones y demandas del sindicalismo docente chileno en la construcción de una identidad colectiva (1973-2008).
- c) Sistematizar los discursos sobre la identidad colectiva publicados por las organizaciones sindicales de profesores chilenos entre 1973 y 2008.

4.3. Método de investigación

El presente trabajo aborda su campo investigativo mediante el uso de dos metodologías de acercamiento de la realidad. En primer término, a partir de la lectura que realiza la historiografía, se ejecuta un acercamiento reconstructivo de los procesos que viven en Chile los profesores, considerados como sujetos colectivos, mediante un análisis documental descriptivo, que permite delimitar exhaustivamente el contexto social e histórico en que se sitúa el problema de investigación.

En un segundo momento, con el objeto de aumentar su validez, se realizará un análisis de contenido de los discursos que permitirá comprender de forma más acabada el aporte del sindicalismo docente al proceso de construcción de la identidad colectiva de los profesores chilenos, describiendo sus discursos para determinar sus continuidades y cambios.

Fairclough (1993) en su trabajo titulado “Discurso y cambio social” propone un método para analizar los textos o discursos que reconozca su historicidad, pues es en el largo plazo donde se puede observar y comprender los procesos de producción, articulación y ordenamiento del discurso. Es en esa temporalidad que se puede aprehender la influencia de otros discursos que producen cambios en la elaboración discursiva.

4.3.1. Análisis histórico documental.

La historiografía ha diseñado una metodología de trabajo que ha sido utilizada en los tres últimos siglos con muy pocas modificaciones. En ella se reconoce el análisis documental como el estudio de diferentes materiales escritos que permiten al investigador conocer tanto experiencias, vivencias, situaciones y funcionamiento que afectan a diversas organizaciones sociales y sujetos específicos. Los documentos a estudiar pueden tener distintos grados de formalidad y ser emitidos tanto por individuos como grupos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Las ciencias sociales entienden como documentos al material informativo respecto de una temática específica. El contenido informacional puede ser originado directa o indirectamente, es decir haber sido elaborada en el momento en que ocurría el fenómeno en estudio o posteriormente. La generación de los documentos tiene una finalidad distinta que la de producir conocimiento científico, aunque puede haber sido pensado con fines cognitivos al interior de la organización que la creó (Corbetta, 2007). Esta última característica es muy relevante y presenta dos ventajas respecto de otras formas de obtención de datos en investigación social:

“En primer lugar se trata de información no reactiva, es decir, no se ve afectada por la interacción estudioso-estudiado y sus posibles efectos de distorsión... La segunda ventaja derivada de la existencia de los documentos a margen de la acción del investigador es que estos documentos permiten estudiar también el pasado” (Corbetta, 2007, págs. 376-377)

La utilización de la documentación es fundamental en el trabajo del historiador. Esta área de la disciplina fue la que más avanzó, durante el siglo XIX, en la configuración de un método investigativo que permitiera autentificar, validar y significar la información contenida en las, también llamadas, fuentes primarias. Para ello, se desarrolló una serie de procedimientos que a continuación se describen brevemente (Cardoso, 2000).

El primero de ellos fue la Crítica Externa de los documentos o crítica de erudición. Con esta operación se busca establecer la autenticidad del documento, ubicación temporal en las condiciones socio-históricas de producción y la clasificación crítica de los textos que permite distinguir si el testimonio es directo indirecto (Cardoso, 2000).

El segundo proceso fue denominado Crítica Interna. Se busca validar la información contenida en el documento mediante la apreciación del contenido y el sentido del mismo. Para ejecutar el procedimiento se debe realizar la crítica de sinceridad-exactitud y la interpretación. Con el primer sub-procedimiento se cuestiona la intencionalidad del autor del documento y su posición respecto del documento (participante, observador). Con el segundo se busca que el mensaje codificado en el documento se lea a partir de las mismas intencionalidades en que elaborado (Cardoso, 2000).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) proponen que el análisis debería estar estructurado de tal forma que permita recopilar antecedentes relevantes respecto del documento y su vinculación con los objetivos de investigación. Para ello se plantea una serie de interrogantes que deben ser contestadas con la información que se extraiga de la fuente. En el caso de los documentos los autores plantean que se debe identificar:

- 1) ¿Quién fue el autor?
- 2) ¿Qué intereses y tendencias posee?,
- 3) ¿es equilibrada su historia?
- 4) ¿Qué tan directa es su vinculación con los hechos? (actor clave, actor secundario, testigo, hijo de un superviviente o el papel que haya tenido) y
- 5) ¿Sus fuentes son confiables?" (pág. 436).

En el caso que las fuentes sean materiales u objetos las preguntas deberían ser:

- 1) ¿Quién o quiénes los elaboraron?
- 2) ¿Cómo, ¿cuándo y dónde fueron producidos?
- 3) ¿Por qué razones los produjeron?
- 5) ¿con qué finalidad los produjeron?
- 6) ¿Qué características, tendencias y/o ideología poseían o poseen los autores de los materiales?
- 7) ¿Qué usos tuvieron, tienen y/o tendrán?
- 8) ¿Cuál es su significado en sí y para los productores?
- 9) ¿Cómo era el contexto social, cultural, organizacional, familiar y/o interpersonal en el que fueron realizados? y
- 10) ¿Quién o quiénes los guardaron?, ¿por qué los preservaron?, ¿cómo fueron clasificados? (Hernández, 2010, pág. 436).

Ander-Egg (2003), propone que el análisis documental debe juzgar las fuentes informativas para asegurar su validez, autenticidad y significación. Por ello y en consonancia con Hernández (2010), propone que el procedimiento deba ser guiado por las siguientes interrogantes:

1) ¿Es auténtico el documento? 2) ¿Ha sido alterado por interpolaciones u omisiones de transcripción? 3) ¿Ha sido escrito por la persona u organización a quien se le atribuye o han intervenido otras personas? 4) ¿Qué competencia tenía el autor en el tema tratado? 5) ¿Cuál era su marco teórico y su ideología? 6) ¿En qué coyuntura político-social fue escrito? Y 7) ¿El autor pertenecía a algún partido político? (pág. 76).

El contenido documental es presentado por el historiador mediante el procedimiento de transformación. Dicho procedimiento permite acumular la mayor cantidad de información posible respecto de una temática, reunidos a partir del criterio de pertinencia y saturación, aunque debe considerar y explicitar los enfoques y tendencias ideológicas de los autores de los documentos (Bardin, 1996; Cardoso, 2000; Topolski, 1992).

La historiografía utiliza el análisis documental en la construcción de un discurso narrativo cronológico o procesual diacrónico, que complementan con conclusiones interpretativas. Este procedimiento permitirá describir lo más fidedigna y pormenorizada el contexto histórico en que se desarrolla el proceso de construcción de la identidad docente en Chile. Siguiendo a Schettini y Cortazzo (2015) se entenderá el contexto como

un panorama general que nos lleva a comprender e interpretar un poco más acerca el fenómeno que estamos estudiando y develar, así, las interconexiones de los conceptos o de las variables. Sirve para desenmascarar los procesos que se ocultan, los que no son perceptibles a simple vista (págs. 73-74).

4.3.2. Análisis de contenido de los discursos

El análisis de contenido ha sido entendido como un método y como una técnica que ha permitido a los científicos sociales realizar análisis de documentos narrativos o discursivos, cualquiera sea su soporte, que permitan acceder a la realizar descripciones e inferencias de la realidad social, mediante procedimientos que lentamente se han estandarizado y validado por la comunidad académica (López-Aranguren, 2002).

En virtud de los objetivos de esta investigación se propone comprender los discursos (definiciones y significaciones) que el colectivo de profesores organizado realiza sobre la identidad colectiva de los profesores chilenos entre 1973 y 2006. Se interrogarán las fuentes

seleccionadas para comprender e interpretar la identidad docente construida en su real complejidad evolutiva e históricamente situada (López-Aranguren, 2002; Fernández, 2002; Ruiz-Olabuenaga, 2012; Schettini & Cortazzo, 2015).

Para comprender las condiciones de producción de los discursos, de forma de referenciar adecuadamente el contexto en que se sitúan. En esta investigación se aborda mediante un análisis descriptivo de los mensajes evidenciados expresamente en los documentos.

El análisis de contenido es un método/técnica que permite acceder a la realidad de una forma no intrusiva, especialmente significativa en aquellas investigaciones que pretende acceder a fenómenos sociales pretéritos que impide un acercamiento a los sujetos o individuos que vivenciaron los sucesos acaecidos en el tiempo seleccionado (Schettini & Cortazzo, 2015). Según Fernández (2002) es una técnica objetiva debido a que permite su verificabilidad, es sistemático porque permite aplicarlo a todas las dimensiones del documento, y de aplicación general, por replicabilidad en otros contextos de producción

Para Ruiz-Olabuenaga (2012) el procedimiento analítico que impone esta técnica es cíclico y circular, debido a que el texto es sometido a diversas lecturas que permiten reducir las diversas y complejas estructuras discursivas a un corpus manejable de datos mediante procedimientos de categorización que los transforma respecto de su forma original de presentación y difusión, además de que implica una revisión permanente de sus pasos seguidos por el investigador.

La estructura procedimental más descrita en la literatura identifica cuatro pasos consecutivos: identificación y caracterización de los datos; descripción de las unidades de contexto; Reducción y análisis de datos; y finalmente la producción de inferencias conclusivas. Todos esos pasos analíticamente suelen requerir de una constante recursividad, por lo que constantemente son revisitados por el investigador. Cada uno de esos pasos son descritos y contextualizados en el marco de la presente investigación en los siguientes apartados (Ruiz-Olabuenaga, 2012)

4.3.2.1. *Identificación y caracterización de los datos*

El primero de los pasos corresponde a la identificación y caracterización de los datos que se utilizarán en la investigación y que constituirán la unidad de análisis. Con este procedimiento se delimitarán el universo y la muestra que serán sometidos a análisis.

Las fuentes para la historiografía corresponden, siguiendo a Tiana (1988) a “cualquier medio que nos permita aprehender el pasado en su realidad” (pág. 98). Las fuentes más utilizadas por todas las tradiciones historiográficas, son los documentos escritos. Ellos han sido considerados como la materia prima desde los cuales se puede establecer la ocurrencia de determinados fenómenos y para realizar sus interpretaciones respecto de los fenómenos estudiados,

Una clasificación de los documentos ampliamente aceptada es la que distingue entre fuentes documentales primarias y las secundarias. La diferencia entre ambas se establece a partir de la proximidad al tema de estudio. Siguiendo la anterior distinción se puede definir a las fuentes primarias como aquellas que fueron generadas a una “escasa distancia [temporal] entre el fenómeno y su registro” (Tiana, 1988, pág. 90) y las secundarias corresponden a los documentos generados a mayor distancia temporal del fenómeno en estudio.

Los documentos más valorados son aquellos que se encuentran inéditos y almacenados en los diferentes archivos nacionales. Estos fueron generadas por personas o instituciones y pueden ser de diferentes tipos: públicos, privados, legales, políticos, administrativos, correspondencias, memorias, diarios autobiográficos, entre otros.

Un segundo grupo de fuentes documentales corresponde a aquellas que han sido impresas. Ellas también pueden representar las opiniones de sujetos individuales o instituciones que fueron generados con objetivos diversos, no necesariamente concordantes con los de las investigaciones que la utilizan. Un subgrupo especial, dentro de este grupo de fuentes, se encuentran las publicaciones periódicas.

4.3.2.1.1. *Acceso a las Fuentes documentales sobre la identidad colectiva docente en Chile.*

El organismo centralizado que resguarda el patrimonio bibliográfico y documental chileno es la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile (DIBAM), dependiente del Ministerio de Educación. Su creación se efectúa mediante el Decreto con Fuerza de Ley 5.200, del 18 de noviembre de 1929 durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931). Con la creación de este organismo se buscaba generar una coordinación entre las bibliotecas, archivos y museos del país, sean estos públicos o privados, con el objetivo de colaborar con la misión educativa del Estado y de las instituciones docentes del país. Así mismo, propiciar el aumento del acervo documental y bibliográfico mediante investigaciones propias y poner al alcance de la comunidad el acervo bibliográfico que posee (Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, 2015).

Desde la década de 1930 se estableció en Chile la obligatoriedad de realizar el depósito legal de todos los documentos que las imprentas chilenas editaran. Ello con el objeto de resguardar el derecho de autor y de crear un fondo patrimonial de los libros y publicaciones periódicas que se realizaran en el territorio nacional. En la actualidad este deber está regulado por la ley 19733 que reglamenta las libertades de opinión e información y ejercicio del periodismo.

Bajo la jurisdicción administrativa de la DIBAM se encuentran los dos organismos que han nutrido de fuentes documentales a esta tesis: el Archivo Nacional y la Biblioteca Nacional.

La Biblioteca Nacional es uno de los organismos culturales más importantes del país. Su fundación se remonta a las primeras etapas del proceso independentista del país y ha desarrollado su misión de “recopilar, preservar y difundir los diversos materiales bibliográficos, impresos y en otros soportes, que forman parte de la memoria colectiva nacional, a fin de posibilitar el acceso a la información y al conocimiento contenidos en sus colecciones, a todos los usuarios presenciales y remotos de la comunidad nacional e internacional que lo requieran” (Biblioteca Nacional de Chile, 2015).

El Archivo Nacional, fue creado como la institución que resguardará los documentos emanados por la administración pública (los ministerios, secretarías, subsecretarías, superintendencias, direcciones, inspecciones, institutos y municipalidades) y que debían ser conservados, ordenados y clasificados con el objeto de ser consultados por las instituciones

públicas y personas en general (Archivo Nacional de Chile, 2014). En la actualidad se encuentra dividido en dos edificios ubicados en la ciudad de Santiago. El edificio antiguo es la sede institucional y resguarda el patrimonio documental generado en el país entre los siglos XVI y XIX. El segundo edificio reúne los documentos generados por el Estado nacional durante el siglo XX. Allí se custodian las siguientes colecciones que sintetizan en la Tabla 1 que se presenta a continuación.

Tabla 1 Síntesis de fondos del Archivo Nacional de la Administración (ARNAD)

Tipos de Fondos	N°
Conservador de bienes raíces de ciudades	50
Instituciones, subsecretarías y direcciones dependientes de ministerios	30
Ministerios	20
Notarios públicos de ciudades	70
Intendencias regionales	1
Fondos donados	2

Fuente: www.archivonacional.cl

Ambas instituciones han diseñado mecanismos para el acceso de los investigadores a sus colecciones, al destinar salones especiales para que esos profesionales realicen su labor. Ello facilita el acceso a las fuentes impresas que se requieren consultar sean ellas libros, publicaciones periódicas o manuscritos.

Mención especial se debe hacer a los de repositorios digitales, que en las últimas décadas se han generado, con el objeto de facilitar el acceso a documentos públicos. Relevante para esta investigación es el portal LeyChile que ha digitalizado parte importante de las leyes, decretos con fuerza de ley, decretos ministeriales, reglamentos de leyes, códigos legales, entre otros, desde 1900 hasta la actualidad.

En relación a los objetivos planteados para este estudio se decidió seleccionar aquellas fuentes que de forma indirecta o directa se puedan inferir e interpretar los discursos de las organizaciones docentes respecto su identidad colectiva.

La labor de las organizaciones sindicales que permitan distinguir la evolución identitaria postulada por ellos se decidió trabajarla con cuatro fuentes documentales: las publicaciones periódicas oficiales de las diferentes organizaciones que existieron en el periodo de estudio,

publicaciones no oficiales editadas por organismos de base de las organizaciones sindicales, los documentos rescatados de los archivos y libros editados fundamentalmente por el Colegio de Profesores de Chile.

Con el objeto de ordenar y sistematizar los datos se siguió la descripción sugerida Miles y Huberman (1994) y denominan «Document Summary Form» como medio de ordenamiento primario de las fuentes y como procedimiento de crítica externa de la documentación que permita revisar la calidad de la documentación (Sabariego, Vilà, & Sandín, 2014).

4.3.2.1.2. *Publicaciones periódicas no oficiales de las organizaciones sindicales*

La revisión documental del Archivo Nacional ha permitido acceder a un riquísimo fondo documental construido por la organización no gubernamental (ONG) Educación y Comunicación (ECO). Esta institución fue creada en la década de 1980 y se constituyó como un espacio de trabajo académico y social que tuvo como eje la Educación popular de los sectores sociales que resistían a la dictadura en los sectores marginados de la sociedad, que eran duramente reprimidos. Los focos de colaboración social de ECO se centraron en la Educación Popular y las Comunicaciones.

Su inmensa labor permitió el desarrollo de talleres que impactaron en las comunidades de base y en la red de profesionales que colaboraron con el desarrollo de las mismas. Pero, sin duda, una de las más relevantes huellas que dejó esta organización, dice relación con las comunicaciones, pues ayudaron a que se crearan boletines en más de ochenta organizaciones populares mediante talleres de periodismo y la creación de una red de prensa popular que facilitó el acopio de los boletines, los que fueron donados a Archivo Nacional (Garcés, 2010).

El Archivo Nacional lo clasificó como fondo «Organizaciones Sociales» conteniendo 8 volúmenes y 61 cajas organizadas por temáticas entre las que destacan las que destacan las cajas referidas a las organizaciones profesionales y las sindicales.

De la revisión de esas fuentes primarias emergen 7 boletines que contienen noticias de actualidad sindical del periodo, entrevistas y opiniones de diferentes sectores del profesorado organizado en el Colegio de Profesores, la Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech), partidos políticos y agrupaciones de profesores despedidos. Ninguno de estos

documentos representa la voz oficial de la organización que dicen representar, sino más bien corresponden a opiniones de pequeños grupos de esas organizaciones. No existe evidencia que respalde esa pertenencia, pues buena parte de los escritos no son editados formalmente, dado el contexto represivo en que fueron generados. La colección de documentos no es completa y sólo se cuenta con números sueltos, temporalmente se circunscriben al período que va entre 1984 y 1993. Desde el punto de vista geográfico fueron elaborados en Concepción, Valparaíso y Santiago; tres de las ciudades más pobladas del país, y consecuentemente, con más profesores y, se puede suponer, que con el mayor número de docentes activos en las organizaciones de base (Tabla 2).

Estas fuentes no pueden ser asumidas como fiables plenamente debido a su anonimato, que cabría la posibilidad que fuesen elaborados por organismos de inteligencia de la dictadura. Sin embargo, se le atribuye valor informativo debido a que fueron recopilados por ECO, organismo que colaboró en su elaboración en buena parte de esos boletines y por el contenido discursivo de los mismos, que no deja evidencias de manipulación. Con la información extraída de estos boletines se podrá triangular los contenidos de otras fuentes que se entenderán más fiables.

Tabla 2 Análisis descriptivo de las publicaciones no oficiales de los gremios docentes

Título de documento	Tipo de documento	Fecha y lugar de creación del documento	Uso aparente que se le dará en el estudio	Quién o quienes lo produjeron (autor)	Vinculación con el problema de investigación	Interés o tendencia que posee	Contenido descritos en el documento
Alternativa docente	documento no oficial	1994 concepción	Permitirá conocer la opiniones de profesores de la época	Movimiento Alternativa Docente	Oposición al directorio nacional del Colegio de profesores		número 2 Editorial; reflexiones gremiales; De la asamblea comunal; humor; trámite del proyecto
Boletín Agech: Boletín del comunal San Miguel	Documento no oficial elaborado por un grupo de militantes de la Agech	Diciembre de 1983, comuna de San Miguel, Santiago de Chile	Difusión de los alcances de la Agech para el año 1983 que hacen referencia al aniversario institucional y a las demandas instaladas en el sistema respecto del Estatuto profesional y la mejora de las condiciones económicas. Además una entrevista a Jorge Pavés	Directiva del comunal San Miguel de la Agech	Permite conocer algunos de los postulados organizacionales de la Agech	Muestra las opiniones de la oposición a la dictadura y sus principales objetivos	Editorial; Crónica sobre la propuesta de estatuto docente de la Agech y de las condiciones económicas; Entrevista a Jorge Pavés; misceláneas informativas, literarias y humorísticas.
El Agechiano consejo comunal de concepción	Documento no oficial elaborado por un grupo de militantes de la Agech	julio de 1985 Concepción	Permitirá conocer la opiniones de profesores de la época en la zona sur de Chile	Departamento de comunicaciones del comunal concepción de la Agech	posee entrevistas y aporta datos de la historia organizacional	Oposición a la dictadura y su modelo docente	Julio 1985 Editorial; Denuncia; Se reconstituye el comando regional de trabajadores; cuarta asamblea nacional; Tras un congreso educacional; Primer encuentro de educación del carbón en Curanilahue /// Octubre 1985 Editorial; día del profesor; trabajo en el aula; encuesta; Entrevista a Estanislao Montoya;
La campana	documento no oficial	1991	investigar al sector subvencionado	Taller sindical de la zona sur de Santiago	negociación colectiva	refleja las intenciones o formas de	Editorial; entrevista colectiva a una comisión negociadora; para reflexionar

Título de documento	Tipo de documento	Fecha y lugar de creación del documento	Uso aparente que se le dará en el estudio	Quién o quienes lo produjeron (autor)	Vinculación con el problema de investigación	Interés o tendencia que posee	Contenido descritos en el documento
						negociar de un sindicato	
Presente profesor	Publicación de agrupación de docentes despedidos durante la dictadura en la región de Valparaíso	Enero de 1987, Valparaíso	Permitirá conocer la opiniones de profesores de la época en la zona de la costa central de Chile	Agrupación de profesores despedidos de la Va Región	oposición a la dictadura y es de carácter gremial		6 números //// Número 1 Editorial Historia del capital; Respuesta al intendente; Aprueba de desmentidos; aunque UD. no lo crea; la historia se repite; Número 2 Editorial Gobernar es Educar; Respuesta al Ministro de Educación; Donde van a parar las platas; Unidad y movilización: Número 3 El magisterio ejemplo de lucha; No pueden doblegarnos: Testimonio; Movilización y lucha en Viña; El dedo en la llaga; Número 4 Cardenal Amigo; me llevo la carta; Número 5 Editorial organización; Noticias; Estatuto docente?; Escuelas o cárceles; Número 6 Profesores despedidos no han podido firmar finiquito; Noticias

Título de documento	Tipo de documento	Fecha y lugar de creación del documento	Uso aparente que se le dará en el estudio	Quién o quienes lo produjeron (autor)	Vinculación con el problema de investigación	Interés o tendencia que posee	Contenido descritos en el documento
Revista caudal: La voz de los trabajadores del magisterio	publicación no oficial	1989	Entrega datos y opiniones de la organización o de sus dirigentes, aunque en anonimato	Es elaborado por profesores pertenecientes a Colegio de la orden	Oposición a la dictadura es de izquierda vinculada al socialismo	Oposición a la dictadura es de izquierda vinculada al socialismo	Número 2 Las escuelas opinan; Editorial; comentario educacional; nuestra organización; teoría; internacional; cultura; noticias; poesía//// Número 3 Los programas en educación de los candidatos; Negociación colectiva; Consideraciones sobre currículum; ¿Por qué huyen los jóvenes del socialismo; Un canto a América; Las escuelas opinan; Noticias; Derechos humanos
Educación es liberación	Publicación no oficial	1988	Permitirá conocer los postulados de uno de los partidos políticos de oposición a la dictadura y sus postulados respecto de los profesores y su organización	Frente de profesores de la Izquierda Cristiana		Partido Izquierda cristiana oposición a la dictadura	Editorial; Entrevista a profesores del frente de profesores; Profesores cristianos por la liberación popular; profesores sindicalizados en defensa de sus derechos; lucha contra la dictadura municipal; La educación un negocio redondo;

Fuente: Elaboración personal

4.3.2.1.3. *Publicaciones periódicas oficiales de las organizaciones sindicales*

En esta categoría incluiremos todas aquellas publicaciones periódicas digitales o en papel que las organizaciones sindicales han editado a lo largo de la larga historia de este tipo de organizaciones. En el proceso de búsquedas se han logrado identificar cuatro publicaciones desde 1973. Sus intenciones varían según el tipo de organización que las generó y la finalidad que persiguen. Las revistas *Boletín del Colegio de Profesores* y *El educador* poseen objetivos gremiales y político-organizacionales, en tanto que *Signos* y *Docencia* tienen fundamentos más académicos intelectuales y buscan el desarrollo profesional de los educadores (Ver Tabla 3).

El Boletín del Colegio de Profesores fue la publicación periódica que desarrollaron las autoridades gremiales designadas por la dictadura. Su objetivo era difundir las realizaciones gremiales y contribuir al gobierno en el control del sector docente nacional. Se publicaron 6 números entre 1976 y 1977 mientras fue presidenta de la organización Silvia Peña, con un tiraje de 60.000 ejemplares y distribuidos gratuitamente entre el profesorado nacional y las autoridades políticas (Colegio de Profesores de Chile, 1977)

El Educador es un periódico de difusión de las acciones del Colegio de Profesores de Chile que se editó en el período en que esa organización fue presidida por Osvaldo Verdugo Peña. Se publicaron notas respecto de las relaciones del gremio con el gobierno y sus avances en las negociaciones colectivas. Uno de los temas más tratados es el trabajo pre-legislativo del Estatuto Docente. Es posible observar en este periódico el constante llamado al diálogo entre la organización gremial y el gobierno, que se tradujo en la política de consensos desarrollada por los gobiernos democráticos desde 1990.

La «**Signos: Revista de educación y Cultura**» fue una publicación editada por Asociación Gremial de Educadores de Chile entre los años 1984-1985. Es una revista de “debate reflexión y análisis de los problemas de la educación y la cultura” (Pavez, 1994). En ellas se dio espacio a destacados intelectuales y escritores del ámbito educativo y cultural, tanto chilenos como latinoamericanos. En sus páginas se evidencia las circunstancias políticas en que se desarrolla esta organización y sus intenciones de ser un espacio reflexivo, que ayude a los trabajadores de la educación en su lucha por la recuperación democrática de Chile.

Aunque reconoce que, en su primera editorial, que esta publicación no representa el pensamiento gremial y sindical de la organización, se puede extrapolar, desde la selección de sus artículos una línea de pensamiento progresista que animaba las acciones de esta organización gremial.

Docencia: Revista del Colegio de Profesores de Chile es la publicación con un claro fin de transformación del profesorado en profesionales de la educación y se le entrega a esta publicación la responsabilidad de que

en el corto plazo sea capaz de perfilar nítidamente el pensamiento educacional del magisterio chileno. Ojalá, teniéndolo convenido en activo protagonista del cambio educacional que esperamos se abra paso en nuestra tierra, con el acento, la voz, y el perfil indispensable del profesor de aula (Pavez J. , 1996a, pág. 2).

Ello nace del diagnóstico de que los profesores organizados han centrado sus acciones reivindicativas en el plano salarial más que en lo educativo-pedagógico. Esa propuesta se irá desarrollando a lo largo de la publicación mediante la aparición en sus páginas de artículos centrados en la apropiación de parte del magisterio de los debates académicos y políticos en torno al sistema educativo chileno, las prácticas pedagógicas y, especialmente, en torno a la fundación de un movimiento pedagógico. Posee tres secciones Política Educativa, Reflexiones Pedagógicas y Profesión Docente. Donde publican fundamentalmente académicos nacionales e internacionales, políticos, profesores, entre otros (Colegio de Profesores de Chile, 2003).

4.3.2.1.4. *Documentos publicados por las organizaciones sindicales*

El trabajo editorial en las organizaciones sindicales no suele ser uno de sus objetivos primordiales. A pesar de ello en el caso del Colegio de Profesores, con sus casi cuarenta años de trayectoria, se ha podido encontrar algunos documentos disponibles en la Biblioteca Nacional de Chile y el Fondo Organizaciones sociales. Las temáticas más abordadas dicen relación con sus propuestas respecto de la carrera profesional docente, de la conducta ética que deben presentar los profesores en sus contextos de trabajo y los avances en las negociaciones con el gobierno respecto de las temáticas docentes (ver Tabla 4).

Estos documentos son significativos a la hora de reconocer una mirada evolutiva en las prescripciones identitarias del gremio.

Tabla 3 Análisis descriptivo de las publicaciones periódicas oficiales de los gremios docentes							
Título de documento	Tipo de documento	Fecha	Uso aparente que se le dará en el estudio	Quién o quienes lo produjeron (autor)	Vinculación con el problema de investigación	Interés o tendencia que posee	Contenido descritos en el documento
El educador	Publicación periódica	1990	Contexto e ideas respecto de identidad y discursos identitarios	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile AG.	Identidad análisis indirecto	Refleja la voz del colegio en el periodo de Verdugo como presidente del Colegio de Profesores	Publicación con noticias de la organización y las negociaciones con el gobierno
Revista Docencia	Publicación periódica	1996-2015	Contexto e ideas respecto de identidad y discursos identitarios	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile AG - Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento del colegio de profesores	Identidad análisis indirecto	Directorio Colegio de Profesores y sus presidentes regionales y comunales	Diverso de carácter académico y en lógica de buscar el desarrollo profesional docente.
Revista Signos	Publicación periódica		Contexto e ideas respecto de identidad y discursos identitarios	Directorio nacional de la Agech	Identidad análisis indirecto	Directorio Agech y la intelectualidad vinculada al profesorado democrático	Diverso de carácter académico y en lógica de buscar el desarrollo profesional docente
Boletín del Colegio de Profesores de Chile	Publicación periódica		Contexto e ideas respecto de identidad y discursos identitarios	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile AG - Departamento Nacional de comunicación del colegio de profesores	Identidad análisis indirecto	Directorio Colegio de Profesores y sus presidentes regionales y comunales	Publicación con noticias de la organización y las negociaciones con el gobierno
Fuente: Elaboración personal							

Tabla 4 Análisis descriptivo de las publicaciones oficiales de los gremios docentes

Título de documento	Tipo de documento	Fecha	Quién o quienes lo produjeron (autor)	Vinculación con el problema de investigación	Interés o tendencia que posee	Contenido descritos en el documento
Código de ética	Libro	1977	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile A.G	Función docente	En el documento se establecen las normas que el docente en el marco de una organización creada por la dictadura deben ser seguidas por los profesores. Trasunta una visión de lo que debe ser un docente	Establece las normas que afectan la conducta profesional de los docentes en Chile. Hay una mirada de la profesión con respecto a la prescindencia política, espíritu de colaboración en la formación de ciudadanos y patriotas... mirada tradicional de la docencia
Extra Colegio de Profesores	Boletín	1987	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile A.G	Función docente	oposición a la dictadura y es de carácter gremial	denuncia despidos arbitrarios de profesores/// Editorial; Ella también sobra; Resumen de despidos al 30,12,86
Informativo Nacional Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile	Boletín	1988, o	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile AG	Función docente	Postura del directorio del colegio de profesores	Número 1: conjunto de demandas mínimas del profesorado nacional (petitorio del colegio de profesores al ministerio de educación); Número 2 Editorial; Corporaciones municipales fallo del tribunal constitucional; peticiones con plazo fijo; breves del magisterio

Título de documento	Tipo de documento	Fecha	Quién o quienes lo produjeron (autor)	Vinculación con el problema de investigación	Interés o tendencia que posee	Contenido descritos en el documento
Primer congreso nacional de educación	Libro	1997	colegio de profesores	Función docente	Recupera opinión del magisterio a partir de asertos o afirmación que diagnostican y proponen soluciones	1. La educación chilena en el actual contexto cultural, productivo, científico y tecnológico 2. Identificación de las necesidades y expectativas de aprendizaje de los alumnos, como soporte de una política educacional. Consideraciones generales 3. Currículum y prácticas pedagógica consecuencias en los procesos de enseñar y aprender 4. Proyecto de desarrollo educativo institucional (PEI) por establecimiento 5. Educación, estado, sociedad y familia, responsabilidades y derechos 6. Educación pública y privada: financiamiento y gestión 7. El proceso de descentralización: consecuencias administrativas, curriculares y pedagógicas para el sistema 8. El rol del estado en la evaluación del sistema educativo 9. Las condiciones de trabajo del sector docente: salarios, condiciones laborales, marcos jurídicos 10, formación y perfeccionamiento 11, evaluación del desempeño docente 12. Voto por la memoria y dignificación de los profesores asesinados y detenidos desaparecidos
Propuesta educacional del magisterio a la ciudadana y a los candidatos a presidente de la republica	Libro	1999	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile	Función docente	refleja las opiniones del directorio colegio de profesores	presentación, crisis de nuestro sistema educativo; necesidad de fortalecer la educación pública; Necesidad de cambios en la administración y gestión del sistema; descentralización curricular y pedagógica; Asegurar el financiamiento de una educación de calidad para todos; fortalecimiento de la profesión docente
Lo educativo-pedagógico un desafío de la organización magisterial	Libro	2003	Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento del colegio de profesores	Función docente	ocupa del desarrollo del movimiento pedagógico al interior del colegio de profesores	lo educativo pedagógico un desafío de la organización magisterial en este mundo globalizado; Desarrollo del movimiento magisterial al interior del colegio de profesores; los grupos permanentes de estudios y reflexión: Fortalecimiento al pensamiento crítico; Los grupos

Título de documento	Tipo de documento	Fecha	Quién o quienes lo produjeron (autor)	Vinculación con el problema de investigación	Interés o tendencia que posee	Contenido descritos en el documento
						de investigación; La investigación docente; ¿qué y cómo investigan?; Problemáticas de investigación y propuestas de acción; fortaleciendo espacios de reflexión y acción;
Nuestra organización gremial del siglo XXI: Estatuto; ley de organizaciones gremiales; Código de ética	Libro	2003	Colegio de profesores	Función docente y organiza institucional	Oficialista en el gremio	Opinión; estatuto; ley de organizaciones gremiales; código de ética
La crisis del sistema educativo chileno	Libro	2006	Colegio de profesores	Sistema educativo función docente	refleja las opiniones del directorio del colegio de profesores	La crisis del sistema educacional chileno: crisis de sentido; el actual contexto educativo; ¿por qué nos encontramos en esta situación?; el imperativo ético de fortalecer y desarrollar la educación pública; los cambios que requiere nuestro sistema educativo para el desarrollo de la educación pública;
Carrera profesional docente: un paso adelante para una mejor educación	Libro	2007	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile A.G.	Función docente	refleja las opiniones del directorio del colegio de profesores	Introducción; La profesión Docente, identidad y autonomía; El Estatuto Docente y la Carrera Profesional; Elementos de contexto; Una construcción participativa y democrática; ANEXOS
Carrera profesional docente, propuesta del colegio de profesores de Chile A.G.	Libro	2010	Directorio nacional del Colegio de profesores de Chile A.G.	Función docente	refleja las opiniones del directorio del colegio de profesores	Antecedentes; Puntos previos a concordar, anteriores a la negociación de una Carrera Profesional Docente; Principios básicos de la Carrera Profesional Docente; ANEXO

4.3.2.1.5. *Documentos archivísticos de las organizaciones sindicales*

Finalmente, en el Archivo nacional de la Administración Pública fueron encontrados una serie de documentos que explican la relación entre el sindicalismo docente y el gobierno. Estas fuentes de información y discurso son cartas entre las autoridades del sindicato y el ministerio de educación y documentos jurídicos elaborados por esa repartición respecto del Colegio de Profesores. Los documentos a los que se tuvo acceso corresponden mayoritariamente al período en que el sindicato respondía directamente a los lineamientos del gobierno militar.

Todos estos documentos constituirán la muestra seleccionada de documentos que serán trabajados en la fase analítica de las fuentes. Siguiendo a Fairclough (1993) los discursos presentes en ellos constituyen la suma de enunciados formulados por el sindicalismo docente en relación a los componentes de la identidad y que serán reconocidos como verdaderos, exactos por ser atribuibles a un trabajo colectivo de construcción de discurso, el que necesariamente fue mediado por el equipo que dirige las organizaciones sindicales. En esa misma documentación se pueden observar las omisiones y reconocimientos tácitos a las fuentes intertextuales e interdiscursivas¹¹.

4.3.2.2. *Descripción de las Unidades de contexto*

En un segundo momento del procedimiento de análisis documental se describen las unidades de contexto que nutren de sentido histórico y contextual a los datos recuperados en la unidad de análisis.

La presente investigación dará un espacio fundamental al contexto histórico, puesto que responde a una parte sustantiva del trabajo realizado con el método historiográfico. En ese sentido el contexto es un eje para el análisis de la realidad en la que se desarrolla el fenómeno identitario colectivo de los profesores, es el espacio epocal en el que se instala y desarrolla el modelo neoliberal de la educación chilena (1973-2006). Para comprender históricamente

¹¹ La intertextualidad se refiere a la relación que existe entre textos, documentos o fuentes que intervienen en el proceso de producción de un texto, documentos o fuentes; la interdiscursividad corresponde a la relación entre los diferentes tipos de discursos (Fairclough, 1993).

la evolución de la identidad docente se describe el desarrollo del sistema educativo chileno, en tanto proceso de larga duración, cómo se va generando una demanda sobre la identidad de los docentes del país que detona cambios en el tiempo estudiado. En paralelo, se explica el desarrollo del sindicalismo docente y su trayecto organizacional en Chile, especialmente focalizado en la historia del Colegio de Profesores entre 1974 y 2006.

Cada una de las unidades de contexto (Sistema educativo, Profesión docente en Chile y Sindicalismo docente) fue trabajada desde una perspectiva cronológica, que permite generar una periodización de sus principales procesos. Esas descripciones se nutrirán de las fuentes primarias y secundarias identificadas en el texto.

4.3.2.3. *Reducción de datos y análisis*

El tercer momento corresponde al proceso de reducción de los datos mediante los procesos de categorización y de codificación.

La construcción de categorías se entiende como un proceso de sistematización y reducción de la toda la información reunida, a un sistema de relaciones conceptuales que permita realizar proceso analítico e interpretativo que ayuden a establecer la evolución histórica de la identidad docente en Chile y sus transformaciones en el largo plazo, centrando el proceso de reducción de la información documental en torno a la identidad negociada entre el Estado y el sindicalismo docentes.

A partir del objetivo de investigación de los supuestos teóricos se han ordenado las fuentes documentales seleccionadas a partir de su fecha de producción. Ello permitirá caracterizar la identidad docente por períodos históricos y ordenar las fuentes en cuatro períodos:

1. El primer grupo corresponde a los documentos difundidos entre 1973 y 1978 que corresponden a la fase de estudio y preparación por parte de las autoridades dictatoriales de la neoliberalización. En esta fase se evidencia una disputa entre quienes propician un modelo estatista de la educación y quienes pretenden generar el mercado educativo.
2. El segundo grupo de fuentes fueron elaboradas entre 1979 y 1989, período de instalación del neoliberalismo educativo o lo que podría denominar la primera generación de reformas neoliberales.

3. En tercer lugar, las fuentes elaboradas en el período democrático que cubren el período comprendido entre los años 1990 y 1999 donde se realizan ajustes al modelo neoliberal que permita un ajuste a los criterios de equidad y calidad o segunda generación de reformas neoliberales

4. Finalmente, los documentos generados desde el año 2000 hasta 2006 que se enmarcan en la tercera generación del neoliberalismo educativo chileno que se enmarca en el desarrollo del *new public management* en la administración educativa chilena.

En cada período serán analizados los documentos generados por el Colegio de Profesores de Chile y por otras organizaciones sindicales docentes de menor magnitud y trayecto vital.

La investigación doctoral “Análisis del discurso del profesorado de educación general básica sobre las innovaciones y prácticas pedagógicas en la reforma educativa chilena” realizada por Osvaldo Barraza realizada en la Universitat de Valencia en 2012, basado en Piñuel (1979), propone que las categorizaciones deben contemplar cuatro aspectos: En primer lugar habla de la dimensión del discurso, la que entiende como el área temática en la que se puede agrupar la información, las que pueden ser subdivididas en facetas o componentes de la dimensión. Ambas provienen fundamentalmente del conocimiento teórico y de las relaciones axiales que se pueden construir *a posteriori* del proceso de categorización. Las categorías son entendidas como los conceptos, ideas o metáforas en torno a una temática común. Todas ellas deben ser definidas para facilitar el proceso analítico.

Para el diseño de las categorías y subcategorías que se utilizaron para la generación de datos se recurrió, en primer término a la fundamentación teórica respecto de los elementos y procesos intervinientes en la generación de la identidad docente, en segundo lugar, se adicionaron categorías que emergieron de la lectura de las fuentes que enriquecieron el análisis en un proceso deductivo inductivo.

El trabajo de análisis cualitativo sobre la identidad colectiva docente se ha focalizado en los documentos producidos en las organizaciones docentes. Para mejor determinar las categorías más pertinentes al sujeto investigado y la identidad, se revisaron otras experiencias indagativas que propusieran modelos analíticos pertinentes.

4.3.2.3.1. *Categorización de la identidad desde el modelo del análisis del discurso ideológico*

Una aproximación teórica al análisis de textos y discursos, desde el enfoque cualitativo, es el desarrollado por Teun Van Dijk (1996; 2006). Dicho investigador entiende que los colectivos sociales generan autorrepresentaciones que pueden influir en las conductas de las personas que se reconocen como pertenecientes a este grupo de referencia. Para asegurar la adscripción desarrollan un discurso ideológico, donde la adscripción identitaria es fundamental. Allí se define

Quiénes somos, de dónde venimos, cuáles son nuestros atributos, cuál es nuestra historia, de qué modo somos diferentes a otros, de qué estamos orgullosos; pero también ciertos argumentos delimitativos en relación a los Otros: Quiénes serán admitidos, cuáles son los criterios de admisión, quiénes pueden inmigrar, etc. (Van Dijk, 1996, pág. 29)

Un tipo de esas ideologías colectivas son las profesionales, las que se originan estrechamente relacionadas con los objetivos e interés del ejercicio efectivo de la profesión y representan la finalidad, los valores, las normas y los recursos sociales (Van Dijk, 2006). Ellas son definidas tanto individual como colectivamente, a partir del contexto en que se ejecutan y generan actitudes, adscripción y acciones de los sujetos. En palabras del autor, es muy difícil ser profesor, no autoidentificarse y actuar como tal, o no ser reconocido como docente. En ese sentido los discursos de las identidades profesionales evidencian que comparten

conocimiento, actitudes y una ideología... [y] una representación social que define su identidad o "sí mismo social" como un grupo. (Van Dijk, 2006, pág. 155).

Infiriendo por tanto que las categorías que se utilizan para definir una identidad, en el marco de los discursos ideológicos desde sus postulados teóricos. (Ver Tabla 5)

Estas propuestas han influido de forma relevante en los trabajos de investigación que utilizado el análisis del discurso y de contenido como estrategia de conocimiento respecto de la identidad de los docentes en contextos contemporáneos.

Tabla 5 Componentes de la identidad como discurso ideológico

Categorías	Definiciones	Indicadores
Autocategorización	Representación del sí mismo, la gente se construye a sí misma como miembro de varias categorías y grupos (mujeres, minorías étnicas, ciudadanos de los Estados Unidos, periodistas, ecologistas, etc.).	- Criterios de pertenencia al grupo - Origen de la organización - Atributos colectivos - Criterios de inclusión y exclusión de los integrantes - Historia y cultura del grupo
Acción colectiva	Las prácticas sociales características de los miembros de un grupo, incluyendo acciones colectivas.	- Rol profesional específico - Rol social de la profesión - Función social del grupo - Expectativas sociales del ejercicio profesional
Propósitos	Creencias fundamentales que son por lo general compartidas (adquiridas, utilizadas, reproducidas) a nivel de grupo,	- Objetivos finales del grupo autoasignados
Normas y Valores	Regulaciones morales y conductuales generadas por el grupo	- Definición de conductas moralmente aceptables - Definición de conductas éticas
Posición y relación con otros	Ubicación en la sociedad en que actúa el grupo y mecanismos mediante el cual establece contactos con otros agentes a los que les presta servicios profesionales.	- Ubicación en la estructura social contextual - Forma de interacción con otros (conflictiva, polarizada o desacreditativa)
Recursos	Herramientas que constituyen su hecho diferenciador respecto de otras profesiones o actores sociales	- Recursos generales (Saber como profesional) - Recursos específicos (saber experto)

Fuente: Elaboración personal a partir de Van Dijk (1996 y 2006)

4.3.2.3.2. *Identidad docente como proceso de los sujetos*

Un segundo enfoque categorial es aquel que se focaliza en como el profesor, en tanto sujeto individual, va construyendo y apropiándose de la identidad docente.

Un ejemplo de este modelo de análisis categorial es el que desarrolla Adriana Pereira Bomfim en su tesis doctoral presentada en la Universidade de Brasilia en 2015, titulada “*Profissão docente: laços de pertencimento e identidade*”. Allí la autora investiga el proceso de constitución de los lazos de pertinencia e identidad de los profesores con su oficio. Para lo cual entrevista un conjunto de profesores del sistema educativo brasileño que le permitan comprender su objeto de estudio desde una perspectiva psicoanalítica.

El proceso de análisis de sus datos lo realiza mediante el análisis de contenido por lo que descubre inductivamente las categorías con las que ordena su información. El eje de su investigación en relación de la identidad está en cómo los sujetos la adquieren y que

elementos sociales y psicológicos se movilizan para que se mantenga en el tiempo. Esos supuestos le permiten identificar cuatro categorías: a) Marcas de identidad profesional; b) Caminos de elección profesional; c) Búsqueda de reconocimiento profesional en la escuela; y d) Profesión docente en la Escuela (Pereira, 2015).

Tabla 6 Análisis categorial de la identidad docente desde el psicoanálisis

Categorías	Descripción	Indicadores
Marcas de identidad profesional;	Discursos que evidencian las situaciones vitales que dejaron huellas inconscientes en la elección profesional	- Modelaje conductual formal - Conductas afectivas hacia los estudiantes - Influencia paterna en la elección profesional - Modelaje de los docentes escolares en la construcción de la subjetividad del profesor.
Caminos de elección profesional	Discursos que expresan la búsqueda del reconocimiento social de la profesión y sus valores	- Prestigio social - Valor de la escuela como espacio de formación de los estudiantes - Vocación como mecanismo de elección de la docencia.
Búsqueda de reconocimiento profesional en la escuela	Discursos que expresan la valoración de la comunidad educativa de la labor docente y que contribuyen a la satisfacción plena del enseñante	- Reconocimiento de estudiantes - Reconocimiento de padres - Reconocimiento por parte de la escuela
Profesión docente en la Escuela	Discursos que describen el espacio laboral de forma idealizada o fantasiosa que contrasta con las vivencias efectivas	- Escuela como idealizada - Intercambios simbólicos con otro

Fuente: Elaboración personal a partir de Pereira (2015).

Un segundo ejemplo de este modelo de análisis es el desarrollado por Almudena Ocaña Fernández en la tesis doctoral “Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de música” presentada en la Universidad de Granada en 2006, realiza una investigación cualitativa a partir del análisis de biografías de profesores de música del sistema educativo de Granada y pretendía

Describir y comprender desde una aproximación biográfico-narrativa los elementos más significativos de la historia personal y profesional de un grupo de maestros y maestras de Educación Musical que han influido en la construcción del conocimiento de su profesión y en la configuración de su identidad profesional e identificar ciclos de desarrollo en sus carreras docentes” (Ocaña, 2006, pág. 227)

La autora elabora un modelo de análisis categorial deductivo-inductivo sobre la identidad de los docentes que contemplo tres dimensiones: Elementos personales; la Práctica profesional y Elementos culturales. Enfatiza en los procesos individuales que viven los sujetos en la definición de su identidad, aunque reconoce elementos contextuales culturales como

determinantes en los procesos subjetivos personales de los docentes (Ver Tabla 34 en Anexo I.

Una tercera experiencia de investigación sobre la identidad docente desde los sujetos es la desarrollada por Antonio Bolívar y publicada bajo el título “La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción” en el año 2006. En ese trabajo se estudian

las identidades profesionales docentes (comunes e individuales, al tiempo), su eventual “crisis” y desarrollo, implica comprender los procesos por los que se construye, así como los contextos en que trabajan y se desarrollan, expresadas (y vividas), normalmente, por medio de narrativas” (Bolívar A. , 2006, pág. 17)

Allí el autor propone en estudiar la identidad con un modelo categorial que construyo deductiva e inductivamente. Se constituye de once categorías agrupadas en dos dimensiones y que se identifican en la Tabla 35 ubicada en el anexo I.

4.3.2.3.3. *Análisis de las influencias sistémicas sobre la identidad docente*

Un segundo modelo de análisis es el que se refiere a los elementos externos de la identidad docente como son las políticas públicas neoliberales que modelan las formas de actuar de los profesores.

Los académicos argentinos Dalmas, Paulín, Ortúzar y González en su investigación "La construcción de la identidad docente. Viejas y nuevas identidades en torno a la formación de maestros" (2000; 2002) realizan un análisis de contenido de las leyes Argentina para identificar los efectos sobre el proceso de construcción de la identidad docente.

Tabla 7 Estrategias discursivas desde el Estado argentino durante el gobierno de Carlos Menen

Categorías	Definiciones
Formación inicial docente	La necesidad de configurar un sistema de formación docente articulado para formar a los docentes que requiere la reforma educativa
Profesionalización	La profesionalización como estrategia argumentativa que interpela al cambio en la nueva formación docente.
Cambio permanente	La necesidad de la Reforma Educativa y de los cambios propuestos sostenida desde enunciados que configuran la identidad del sector y de los docentes desde sus carencias.

Fuente: Elaboración personal a partir de Dalmas, Paulín, Ortúzar y González, 2000.

El equipo de investigadores reconoce en los documentos utilizados la potencialidad de imponer normas, regulan la relación docente-saber, perfila el lugar de la profesión en la sociedad, estructura los espacios de negociación del proceso educativo y de la formación docente. Todo ello, mediante enunciados que constituyen un universo de significado que estructuran tres estrategias discursivas desde el Estado argentino para modificar y transformar la identidad docente en el marco de la instalación de una Reforma Educativa que respondía a los intereses de configurar un sistema educativo neoliberal (Dalmas, Paulín, Ortúzar, & González, 2000; 2002).

Un segundo ejemplo de este modelo de análisis es el desarrollado por Stefen Ball (2003), quien estudia la performatividad de la educación pública contemporánea, en tanto modelo que permite gobernar de manera liberal avanzada los sistemas educativos, plantea que los efectos sobre el trabajo, exigiendo la transformación de las prácticas tradicionales y las identidades de quienes prestan servicios en el ámbito educativo.

los profesores están representados y animados a pensar en sí mismos como individuos que calculan sobre sí mismos, para «añadir valor» a sí mismos, mejorar su productividad, luchar por la excelencia y vivir una existencia de cálculo. Son «sujetos emprendedores», que viven su vida como «una empresa del yo», como «profesionales neoliberales» (Ball, 2003, pág. 217).

Ello se produce a partir de la instalación de las reformas educativas inspiradas en los principios del neoliberalismo que se traducen en incorporar al sistema educativo el mercado, en tanto regulador de las demandas sociales a la educación, un nuevo modelo de gestión escolar que procura gestionar las escuelas como empresas privadas y la performatividad que instala en todos los trabajadores del sistema (educadores, directores y personal asistente) la convicción de convencer al otro que cumple los lineamientos del nuevo sistema educativo.

El autor propone un modelo de análisis de esas intervenciones neoliberales y sus efectos sobre los agentes educativos que se sintetiza en la Tabla 8.

4.3.2.3.4. *Análisis de las influencias del sindicalismo sobre la identidad docente*

La investigación histórico-cualitativa de Erlando da Silva Rêses sobre los sindicatos brasileños y su capacidad de influir en la construcción identitaria. Para lo cual estableció como objetivo analizar la identidad social asumida por el docente a lo largo de los años, como

portador de una misión, para atender a una llamada o por poseer vocación o don "natural" para el ejercicio del magisterio, retardó el inicio del interés por la formación de una organización sindical. Para ello realizo una reconstrucción del contexto y desarrollo histórico de las organizaciones sindicales desde su nacimiento a la actualidad y una serie de entrevistas a dirigentes sindicales (Rêses, 2008; 2015). Este trabajo desarrollado como tesis doctoral en 2008 y publicado en 2015 bajo el título “De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil”.

Tabla 8 Intervención discursiva en el sector público

	Mercado	Gestión	Performatividad
Identidad	Consumidores Productores Empresario	Gerente Gestionado Equipo	Evaluador Comparador Competidor
Disciplina	Competición Supervivencia Ingresos Maximización	Eficiencia/ efectividad	Productividad Objetivo Logro Comparación
Valores	Competencia Institucionales Interese	Sobre el trabajo	La performatividad en la fabricación de los individuos
Subjetividad docente	Culpa, Incertidumbre Inestabilidad	Supervisión Gestión del rendimiento	Adecuación a la demanda Resistencia a la demanda

Fuente: Ball (2003) pág. 218

El proceso de categorización que realiza, apoyado en un paquete informático, es inductivo y le permite identificar cuatro categorías recurrentes. La primera son las expresiones discursivas asociadas a la identidad social del profesor, las luchas sindicales y el reconocimiento del profesor como categoría social; la segunda se refiere al contexto político de desarrollo de los sindicatos; el tercero a la cotidianeidad de los dirigentes de las organizaciones; y la cuarta se refiere a la formación y carrera de los dirigentes sindicales. (Rêses, 2015) Todo su trabajo se centra en comprender el proceso de construcción de la identidad sindical de los docentes en el marco de su contexto histórico y de las organizaciones específicas que estudio.

Observa que las representaciones sociales colectivas son una toma consensual de posiciones y referencias frente a las realidades simbólicas colectivas. El autor son moduladas por “concepciones, visiones de mundo, historia de vida, inserción política, situación de clase, afiliación política y participación sindical” (Rêses, 2015, pág. 145)

En ese sentido las categorías analíticas que utiliza para explicar el proceso identitario de los profesores organizados en sindicatos que se pueden observar en la Tabla 9.

Tabla 9 Categorías para el análisis de la identidad sindical docente

Categoría	Definiciones
a) Función del sindicato en la sociedad	Relaciones que establecen las organizaciones sociales con la sociedad en tanto organismo negociador en el marco de la legalidad o reivindicativo fuera de la ley.
b) Distribución del poder en la organización	Grado de centralización del poder dirigenal al interior de la orgánica sindical. Es decir, si centraliza o distribuye el liderazgo. Igualmente se ocupa del grado de inferencia de los partidos políticos y de los movimientos al interior del sindicato.
c) Estructuración del sindicato	Forma que organizan los diferentes niveles del sindicato desde las bases en las escuelas hasta la dirección de
d) Concepciones de actuación político sindical (huelga- mediación)	Metodología emplea por la organización para movilizar colectivamente en torno a sus demandas y la concepción de ellas como medio de lucha o practica mediadora.
e) Concepciones de educación	Posicionamiento de la organización en torno a las concepciones socialmente aceptadas de la relevancia de la educación en el sistema social y contextual en que se desarrolla.

Fuente: Elaboración personal a partir de Rêses, 2015

4.3.2.4. *Inferencias conclusivas*

El cuarto procedimiento y final, dice relación con la obtención de inferencias válidas y confiables. Según López-Aranguren (2002) las posibles inferencias corresponden a aquellas que explican el origen de las acciones comunicativa, enfatizando en los sujetos que emiten la comunicación y las motivaciones de las mismas; y las inferencias que ayudan a comprender los efectos de la comunicación. El mismo autor explica que las inferencias pueden ser reestructuradas como sistemas, estándares o índices. Los primeros son aparatos conceptuales que se utilizan para describir la realidad; los segundos son criterios con los que se comparan objetos, para determinar cuán buenos son o de qué tipo son; y los terceros son variables cuya significación en una investigación depende del grado en que pueda verse como correlacionado con otros fenómenos.

La validez se procura mediante la triangulación de los resultados con los referentes teóricos, las descripciones contextuales y los resultados del análisis de contenido cualitativo que se evidenciará en la conclusión del estudio, donde se discutirán los hallazgos.

Ese sentido se busca que las inferencias que se generen manifiesten los elementos de continuidad y cambio en la identidad de los profesores en el periodo de estudio mediante la comprensión del significado del mundo social construido en los discursos y las acciones de los sindicatos de profesores.

5. Configuración estatal del sistema escolar chileno 1960-2008

5.1. Introducción

Las políticas públicas educativas que configuran el sistema escolar chileno desde el siglo XIX fueron incrementalistas (Cox, González, Núñez, & Soto, 1997; Jaime, Dufour, Alessandro, & Amaya, 2013). Es decir, los problemas que se plantean a lo largo del tiempo son enfrentados de forma parcial y en la medida que los recursos de las arcas fiscales lo permiten, pero sostenidas por las diversas administraciones políticas. Los problemas son identificados en el seno de la sociedad, quien la reivindica en búsqueda de mejoras en sus condiciones de vida, por lo que las elites políticas deberían o intentarían ajustar sus agendas legislativas para hacerse cargo de ello, pero ajustándolos a sus proyectos ideológicos (Jaime, Dufour, Alessandro, & Amaya, 2013). En consecuencia, las políticas educativas enfocadas en mejorar la oferta formativa, la cobertura escolar y su implicación con los objetivos políticos, sociales, culturales y económicos, no tendrán una forma única de enfrentarse y variarán según quienes ejerzan el poder político y económico (Cariola, Bellei, & Núñez, 2003; Cox, González, Núñez, & Soto, 1997; Cox & Gysling, 1990).

Núñez (1997a) plantea que el Ministerio de Educación ha desarrollado a lo largo de su historia una política educativa que buscaba dos objetivos. Por un lado, buscaba propiciar la modernización del sistema de enseñanza en el país y por otro, la progresiva democratización de la educación. Para ello fueron utilizadas

estrategias incrementalistas de «experimentación» y, en otro [momentos] estrategias de reforma general o integral. Ellas, implicaban la construcción o desarrollo de estructuras propias y regulares de promoción del cambio o, en algunos casos, la creación de estructuras extraordinarias al efecto (Núñez, 1997a, pág. 67).

Este capítulo busca describir a grandes rasgos tres momentos en la historia del sistema educativo escolar chileno que permitan comprender cuales han sido sus continuidades y cambios a lo largo del siglo XX y que influyen directa o indirectamente en el proceso de construcción de la identidad docente.

El capítulo se inicia con la descripción del sistema escolar chileno desde 1960, en el marco de la instalación del modelo de planeación educativa, propiciado por la Alianza para el Progreso y la pedagogía estadounidense. Sus efectos fueron significativos para modificar la estructura de las escuelas chilenas e incluso el rol del profesorado.

La segunda parte describe en dos fases la configuración del sistema escolar sometido a los dictámenes y arbitrios de los militares. En la primera fase, se evidencia que los militares optan por administrar el sistema escolar heredado, aunque lo ajusten para hacerlo concordar con la Doctrina de Seguridad Nacional, por lo que se podría asumir que se mantiene la preeminencia del Estado Docente en el sistema escolar hasta fines de la década de 1970. En la segunda fase se describe como las autoridades ministeriales de educación asumen los postulados de la subsidiariedad y lo aplican al sistema educativo, cuando se ejecuta el proceso de municipalización y crea el mercado educativo (libertad de oferta formativa y liberalización del mercado laboral), permitiendo la neoliberalización del sector.

La última parte de este capítulo describe como los primeros gobiernos democráticos (1990-2008) asumen como inviable retrotraer el sistema escolar neoliberalizado al sistema educativo centralizado en la oferta estatal. Esa opción permitió solo realizar algunos ajustes al modelo, pero que no lo alterara en sus principios fundacionales. También facilitó que los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, posteriormente, profundizaran el modelo al facilitar la instalación de un proceso de modernización de la administración pública, la cual asume la *new public management* que se inspira en los modelos empresariales de gestión y producción privada. Este ciclo finaliza con la dictación de una nueva ley orgánica constitucional de educación que instalará: mecanismos de control al sistema educativo, mediante la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la oferta educativa, y otro, de rendición de cuentas de todos los actores del sector; la centralidad del enfoque de derecho y el modelo de estándares y competencias.

El sistema educativo chileno se ha constituido en forma paralela a la instalación del Estado (Cox & Gysling, 1990; Ruiz, 2012; Núñez, 1997a). Los líderes del proceso de independencia nacional, integrantes de las elites criollas, propician la instalación de la escuela con el objeto de civilizar a los habitantes y propiciar, con ello, su transformación de súbditos a ciudadanos

de una república. Para ello es imprescindible una educación homogeneizadora que propicie la cohesión social en post del objetivo de construcción nacional (Ruiz, 2012).

La creación del sistema estatal de educación se iniciará en la década de 1840 con la instalación de la Universidad de Chile y de la Escuela Normal de preceptores, y se institucionaliza en 1860 con la dictación de la ley sobre instrucción primaria. En éste convivirán las escuelas públicas con otras privadas y un pequeño grupo de instituciones educativas municipales. La precariedad es la norma institucional, pues la mayor parte de las escuelas y liceos no cuentan con financiamiento para su correcto funcionamiento, lo que implicaba la insalubridad de las escuelas y la inadecuada remuneración de los docentes (Labarca, 1939).

Este modelo, instalado por los grupos conservadores, dejaba la responsabilidad de la educación y el financiamiento a los padres. Este primer mercado educativo funcionará con libertad plena hasta 1860, momento que el Estado asumirá la fiscalización de ellos, especialmente de aquellos que reciban subvención fiscal. Las preocupaciones se centran en la higiene de los locales y la moralidad de los docentes. En términos curriculares se pasó de la instrucción libre de la lectoescritura y de las operaciones aritméticas básicas, a una oferta curricular centralizada, pero diversificada en su contenido.

El sistema escolar diseñado entre 1840 y 1860 se mantendrá sin grandes modificaciones hasta la dictación de la ley de instrucción primaria obligatoria en 1920. Esa norma se discute en el seno de la elite durante más de veinte años, pues alteraba de forma significativa las responsabilidades que el Estado asumía hasta ese momento, pues a pesar de que había asumido el modelo de “Estado Docente” no garantizaba la cobertura igualitaria de todas las clases sociales (Salas, 2011).

Entre las décadas de 1920 y 1930 se produce el primer ajuste significativo al sistema educativo chileno, en el marco de la aceptación de las elites conservadoras del proyecto modernizador, que impulsaba el sector liberal de ese mismo grupo social. La historiografía chilena ha denominado a este pacto de gobernabilidad como Estado de Compromiso e incluyó a las clases medias emergentes, los trabajadores urbanos y mineros, además de las terratenientes y las dirigencias políticas urbanas (Gómez, 2006). Su concreción fue la finalización del proceso mediante el cual, la elite, se notifica de las demandas que la sociedad

le realizaba por aumentar la participación igualitaria en pro de la democratización y de las presiones que el movimiento social en post de mejoras en el sistema de reparto económico, social y laboral (Núñez, 1989).

A partir de ese momento se inicia una política de ampliación del espacio de participación democrático y del cambio del modelo de desarrollo abierto al mercado externo por otro proteccionista de la producción industrial local, de tal forma que se expandieran en la sociedad los beneficios del desarrollo y la modernización. El requisito instalado por la elite fue que no se alterara la situación del mundo rural-agrario, lugar que constituía el espacio de dominación y por tanto, centro de su poder económico y político (Gómez, 2006).

Los gobiernos que se sucedieron entre 1920 y 1960 realizaron sendos intentos por estructurar, democratizar y modernizar el sistema educativo nacional, mejorando la cobertura, estructurando el sistema curricular y administrativo, además de especificar la carrera funcionaria de los docentes. Todo ello bajo la égida de un proceso de centralización del aparato público educacional. Para Núñez (1989) ese proceso se justificaba por la magnitud de la tarea y que sólo un Estado unitario podía cumplir.

Concordantemente con la tradición, la ley de 1920 y su modificación de 1930 establecen que el sistema educativo nacional será de provisión mixta, pues los servicios educacionales podrán ser prestados por escuelas fiscales, municipales y privadas. Las escuelas privadas pueden ser de instalación obligatoria, o creadas voluntariamente por instituciones de beneficencia, sociedades de cualquiera clase, particulares o padres de familia que las sostienen en su funcionamiento. A pesar de ello los municipios, según Amanda Labarca (1939), eludieron proveer nuevos servicios escolares debido a la nula fiscalización de parte del gobierno, la falta de recursos que declaraban los ayuntamientos y la ineficacia de la norma en delimitar “responsabilidades de una colaboración eficiente entre Estado y autoridades comunales” (pág. 269).

5.2. Política de planificación integral del sistema educativo chileno 1960-1979

La planificación integral es una forma de diseñar las políticas públicas, propiciada desde los Estados Unidos a través de la Alianza para el Progreso y otros organismos internacionales desde la década de 1950 (Zemelman & Jara, 2006). Fue definida en 1958 como

un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar una educación adecuada a la población, con metas y etapas determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país (Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación Washington, 1958 citado en Zemelman y Jara, 2006, pág.116).

En el plano educativo la Alianza para el Progreso pretendía

Acabar con el analfabetismo; extender, en un plazo más corto, los beneficios de la enseñanza elemental o primaria a toda persona latinoamericana y ampliar, en vasta escala, las oportunidades de educación secundaria, técnica y superior (Rey, 2015, pág. 5).

Para materializar los objetivos de la Alianza para el Progreso el gobierno de Estados Unidos proveyó de financiamiento a dichas reformas, mediante el acceso al crédito internacional y la asistencia técnica de expertos estadounidenses o europeos, que ayudarían a los gobiernos a planificar las transformaciones. En el caso de Chile, esa transferencia de especialistas permitió la instalación de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), institución dependiente de Naciones Unidas que coordinará la ayuda técnica a nivel regional (Ramos & Castro, 2014). Para Rey (2015), este es el momento histórico en que se produce la primera transposición de políticas educativas en Chile, la cual corresponde al proceso de instalación de políticas y/o experiencias educativas vividas o diseñadas en contextos diferentes. Según Ramos y Castro (2014) las inversiones realizadas en el marco de esta política transformarán al gobierno estadounidense y su embajada en un grupo de presión “que trata de mantener una cierta estructura social, política y económica en Chile, velando al mismo tiempo porque ella sea eficiente” (pág. 116).

5.2.1. Primeros procesos de planificación educacional (1960-1970)

La planificación integral se instala en Chile durante el gobierno de Jorge Alessandri¹² y desarrollada por Eduardo Frei Montalva¹³ (McGinn & Porter, 2005). Este modelo de generación de políticas públicas consiste en asociar el

el uso de información para determinar el tipo de acciones que deben ordenarse por anticipado, que deben convertirse en normas, de tal forma que se asegure el comportamiento correcto y por tanto el resultado esperado (McGinn & Porter, 2005, pág. 82).

En el ámbito educativo ese modelo supone que: 1) Es posible previsualizar los problemas futuros en educación; 2) la investigación posibilita la generación de soluciones a los problemas futuros; y 3) la aplicación de las soluciones es responsabilidad del gestor o administrador político del momento (McGinn & Porter, 2005).

Dicho modelo de planificación integral, intentó mejorar la efectividad del sistema educativo abordando aquellos indicadores cuantitativos susceptibles de intervenir con los recursos, tiempos y capital humano disponible. Ello significó propiciar acciones desde la política pública que busca mejorar los indicadores de matrícula escolar y el ajuste del curriculum prescrito a las necesidades laborales y sociales epocales del sistema (McGinn & Porter, 2005).

Según Zemelman y Jara (2006) la aplicación de estos modelos permitió vincular el sistema educativo y el sector productivo, pues se asumió como premisa que la mejora educativa facilitaría el desarrollo económico. Ello permitiría justificar el aumento de las inversiones públicas en el sector.

Durante el Gobierno del Presidente Alessandri se constituye la primera Comisión Especial de Planificación Educativa en 1961 con el objeto de reestructurar el sistema para hacerlo concordar con el plan de desarrollo decenal planteado por el gobierno. Para ello se dicta el decreto 1.653/1961 que establece

¹² Presidente de Chile entre 1958 y 1964 representando a los sectores conservadores o de derecha.

¹³ Presidente de Chile entre 1964 y 1970 representando a las clases medias a través del Partido Demócrata Cristiano.

un cuerpo asesor que propusiera, discutiera y redactara los principios y fundamentos generales del proceso, considerando los aspectos técnico-pedagógicos, administrativos, presupuestarios y legales (Zemelman & Jara, 2006, pág. 119).

Esa comisión de expertos nacionales y estadounidenses elaboró un riguroso diagnóstico del sistema educativo chileno que fue publicado en 1962. El documento evidenció la ineficacia del sistema escolar debido a elementos estructurales y educativos. Ello redundaba en el elevado analfabetismo, el ausentismo y la deserción que traían como consecuencia la incapacidad de formar mano de obra calificada que aportara al desarrollo económico (Núñez, 1991; Zemelman & Jara, 2006; McGinn & Porter, 2005).

Posteriormente se utilizarán esos antecedentes por la Comisión de Planificación Educativa, institución creada mediante el decreto 19.138/1963 y que dependía de los Ministerios de Educación y Hacienda simultáneamente.

La Comisión fue creada para ejecutar la:

elaboración de un amplio diagnóstico que evaluara la situación demográfica, social, económica y educacional del país, indispensable para una programación integral; el estudio y proposición de soluciones a los diversos problemas derivados de la extensión y mejoramiento del sistema educacional, siempre dentro de un plan integrado; planteamiento de medidas específicas, cuya aplicación pudiera darse de manera inmediata o gradual según correspondiera; coordinación de la asistencia internacional en el campo de la educación en materias técnicas y financieras (Zemelman & Jara, 2006, pág. 120).

Ese segundo diagnóstico, permitió evidenciar que la infraestructura existente era subutilizada, pues las escuelas, especialmente las rurales, no cubrían todas las vacantes; que la escolarización era inadecuada debido a factores económicos, pues buena parte de los niños y niñas había asistido a la escuela, pero debían abandonarla por la carencia de recursos para financiar los gastos secundarios que implica escolarizarlos, tales como cuadernos, lápices y libros; y que el proceso de enseñanza utilizado en las escuelas rurales no era adecuado, pues el profesorado no ajustaban sus metodologías a las circunstancias socio-geográficas de los estudiantes que atendían (McGinn & Porter, 2005). Otro elemento que dificultaba la efectividad del sistema fue la segregación y discriminación de los grupos sociales de menores ingresos por las elites locales, que se materializaba en que sólo los grupos de ingresos medios y altos tenían acceso a la educación privada y a las preparatorias de los liceos, mientras que los grupos pobres sólo tenían acceso a la educación primaria obligatoria (Núñez, 1997a; Zemelman & Jara, 2006). Esta característica del sistema educativo permanecerá en el tiempo, aunque con leves modificaciones favorables a las clases populares (OCDE, 2004).

A partir del diagnóstico reseñado, la Comisión propuso las finalidades de la educación chilena. Ellas fueron estructuradas considerando las características de los sujetos educables y a la sociedad nacional. En primer término, se buscaba facilitar el crecimiento armónico de los individuos a partir de sus capacidades e intereses, de tal forma que los estudiantes se transformen en hombres, ciudadanos y consumidores de bienes y servicios. En segunda instancia acelerar el desarrollo económico, social y cultural del país en el marco democrático. En tercer lugar, el sistema escolar y su estructura curricular debía propender a la unidad nacional mediante la integración de los grupos que componen la sociedad, la solidaridad colectiva y el respeto a los valores y tradiciones culturales del país (Zemelman & Jara, 2006)

Los resultados de la discusión académico-investigativa no modificaron el sistema educativo de forma significativa. Aunque, permitió la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) mediante la ley 15.720/1964¹⁴ y la creación de un plan nacional de edificación de escuelas que superara el cuoteo y el pago de favores políticos a través de la ley 15.676/1964¹⁵.

El gobierno de Eduardo Frei Montalva utilizando los diagnósticos realizados en la administración gubernamental anterior, realiza una reforma al sistema educativo que lo transformó profundamente.

La discusión sobre la reforma educacional se sistematiza en el Decreto 27.952/1965 que establece como objetivo para el sistema educativo chileno

alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del individuo; capacitado para la vida del trabajo y habilitarlo para que participe

¹⁴ El artículo 2° establece que los objetivos de esta institución serán “la aplicación de medidas coordinadas de asistencia social y económica a los escolares, conducentes a hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación. Tales medidas tenderán a favorecer a todos los escolares de hasta 15 años de edad que las necesiten y a los de más de 15 años que, junto con necesitarlas, hayan revelado capacidad para continuar estudios. Se dará preferencia en la aplicación de estas medidas, particularmente de las becas y préstamos, a los niños y jóvenes capacitados en cualquier aspecto de la actividad intelectual, artística manual o física, de meritorio rendimiento escolar y de escasos recursos económicos. También se dará preferencia a los estudiantes que sean hijos de padres que tengan cinco o más hijos menores de 21 años” (Ley 15.720/1964).

¹⁵ Esta ley obliga al Ministerio de Educación a elaborar el plan con el objetivo de “determinar integralmente las necesidades de locales destinados a la enseñanza, a fin de satisfacerlas en forma orgánica, consultando la densidad demográfica de las diversas regiones del país, el crecimiento vegetativo de la población y las condiciones geográficas, económicas y sociales de dichas regiones, así como su desarrollo cultural, agrícola, comercial e industrial” (Ley 15.676/1964, art.1).

inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país (Decreto 27.952/1965, Cons.),

el que sólo se alcanzará modificando íntegramente la educación del país, articulando cada una de sus ramas y unificando el proceso educativo desde el subsistema pre-escolar hasta el superior. Según Brunner (1980) el telón de fondo de esas propuestas es la necesidad de ampliar la socialización en el “Ethos Democrático”, es decir, incorporar a los sujetos educables en una matriz motivacional, actitudinal y valórica “que [le] permitirían... adaptarse y participar en la transformación de la sociedad” (1980, pág. 14) según las conceptualizaciones desarrolladas por el humanismo cristiano (Cox, 1988; Leyton, 2002; Zemelman & Jara, 2006; Caiceo, 2013).

Según Brunner (1980), esos postulados respecto de la educación se fundan en el pensamiento de Jacques Maritain y los avances de las ciencias sociales. A partir de ambos aportes se propone un sistema educativo que se puede caracterizar por:

1) una visión universalista del niño, fundada en las secuencias de su desarrollo y, por ende, con base en la organización biológica del mismo; 2) Una noción del aprendizaje como un proceso de desarrollo de competencias cuya maduración se ve favorecida en un contexto de relaciones interpersonales y de alta frecuencia de participación y estímulo; 3) Una fuerte tendencia a abstraer la biografía personal del niño de su biografía cultural y su contexto institucional y social; 4) Una noción del adulto como un facilitador del proceso de socialización y como un organizador de situaciones favorables al desarrollo de esas competencias; y 5) Un énfasis en el carácter interpersonal de la cultura, en su organización relativamente abierta que corre en paralelo con una tendencia a desestimar el carácter institucional de ella y su organización relativamente jerarquizada de accesos diferenciales (Brunner, 1980, págs. 17-18).

En términos curriculares esta reforma se inspira en las propuestas de Benjamín Bloom y Ralph Tyler, las que serán introducidas en Chile por Mario Leyton Soto discípulo directo de Bloom en la Universidad de Chicago (Núñez, 1991; Caiceo, 2013). La corriente desarrollada por Leyton fue denominada “Perspectiva tecnocrática del Currículo” y propone que la selección de contenidos y saberes a enseñar en las instituciones educativas deben ser definidas mediante un procedimiento de experimentación científica. El elemento central de la enseñanza son los objetivos, que deben ser expresados en términos conductuales y definiendo estándares de medición de dichas conductas desarrolladas por los estudiantes. Ello permite al docente planificar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes de forma más apropiada al contexto social y al saber o conocimiento determinado. La evaluación permitirá observar empíricamente la conducta planificada en las prácticas de los estudiantes. El rol del

docente es reducido, pues los objetivos son diseñados por la administración central y en el proceso de enseñanza debe asumir un rol de guía de los aprendizajes. Los estudiantes y las familias tampoco participan en el diseño curricular. (Zemelman & Jara, 2006)

En términos operativos la reforma afectará la estructura organizacional del sistema escolar al ampliar la educación básica de 6 a 8 años (Decreto 27.952/1965, art. 3) y reduce la enseñanza secundaria de 6 a 4 años. Esta última la divide en dos ciclos uno para la enseñanza técnico profesional y otra científica humanista, ambas con acceso a la educación superior (Decreto 27.952/1965, art. 4) para lo cual se elimina el bachillerato como mecanismo de acceso a la educación superior, reemplazándolo por un examen de admisión a las universidades chilenas llamado Prueba de Aptitud Académica (Caiceo, 2013).

Igualmente se modificó la forma de acceder a la educación secundaria, eliminando los exámenes de admisión y disminuyendo la nota media de aprobación del 60% al 50%.¹⁶

La provisión del sistema educativo es mixta, con un claro predominio de la educación pública sobre la privada (Caiceo, 2013). Este último grupo, se divide en aquellos que prestan servicio pagados por los padres y otros que entregan educación gratuita, los que el Estado subvenciona. Para obtener dicha subvención los establecimientos educacionales debían cumplir los requisitos establecidos en la Ley 9.864/1951 y en el Decreto con Fuerza de Ley 1-2.155/1961 entre los que se encontraba

a) Haber obtenido o solicitado el reconocimiento de cooperador de la función educacional del Estado... b) Contar con un ciclo o grado completo de la enseñanza que imparta o con un número progresivo de cursos no inferior a sus años de funcionamiento, contados desde la presentación de la declaración de existencia (DFL 1-2.155/1961, art. 2).

Para obtener el reconocimiento de cooperador del Estado debía certificar la existencia oficial del establecimiento por parte del Ministerio de Educación, seguir los planes y programas oficiales decretados por el ministerio o planes especiales autorizados por la autoridad competente, demostrar que su infraestructura es adecuada para la enseñanza, poseer los útiles

¹⁶ El sistema de calificaciones imperante en Chile califica con números de 1 a 7. Siendo el 1 la nota mínima y el 7 el máximo. La calificación mínima de aprobación es 4 en una escala del 60% de exigencia, para el caso del último grado de educación primaria, la reforma estableció que la calificación de aprobación sería el 3,5 es decir se exigiría sólo el 50% logro de los objetivos propuestos.

didácticos necesarios para la instrucción y que los docentes reunían determinadas condiciones de formación para el ejercicio docente (DFL 1-2155/1961, art. 3).

La subvención se pagaba por la asistencia media de cada alumno y correspondía al 50% del costo invertido por el Estado en sus escuelas o liceos de su propiedad (Ley 9.864/1951, art. 1). Los recursos eran entregados en su totalidad en el primer semestre de cada año (Ley 9.864/1951, art. 5) a las personas o instituciones que regentaban la institución educativa. Con esta medida se posibilitó el aumento de la cobertura, especialmente en la educación secundaria técnico profesional.

Por otra parte, se posibilitó la permanencia de los niños y jóvenes de escasos recursos mediante los programas de la Junaeb. La construcción de nuevos establecimientos escolares facilitó la ampliación de la cobertura en enseñanza básica a rangos cercanos al 100%, especialmente en las clases medias y bajas (Cox, 1988; Núñez, 1991; Zemelman & Jara, 2006). Se enfatizó en la necesidad de formar técnicos en la enseñanza secundaria y superior. Las clases bajas y medias aumentan su participación en la enseñanza secundaria al optar por la enseñanza profesionalizante. Se crea el Instituto Nacional de Capacitación (Inacap)¹⁷ y la educación normalista se transforma en postsecundaria (Cox, 1988; Núñez, 1991; Zemelman & Jara, 2006).

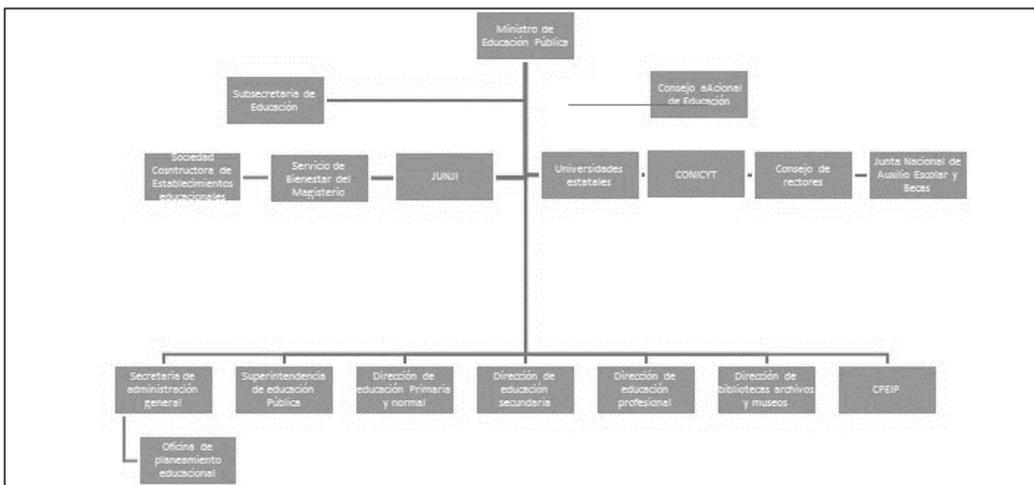


Ilustración 2 Estructura del Ministerio de Educación en 1960-1973
Fuente: Elaboración personal a partir de Cox, González, Núñez, & Soto, 1997

¹⁷Creado mediante el Decreto 2.541 /1966. Al año siguiente se crea un plan especial de capacitación para jóvenes que terminaron la enseñanza primaria y que no continuaron con estudios secundarios mediante el decreto 9.163/1967.

Con todas esas innovaciones, la estructura del gobierno central del Ministerio de Educación quedó diseñada como lo muestra la Ilustración 2. Encabezada por un Ministro que ejerce el control político-administrativo como autoridad unipersonal del que dependen directamente todas las unidades en que se subdivide el ministerio. Se incorporan todas aquellas instituciones creadas en el período que ya fueron descritos. Especial relevancia adquiere la oficina de planeamiento educacional que jugará un rol fundamental en el desarrollo de la política educativa del periodo.

5.2.2. La planificación centralizada de la educación en el gobierno socialista (1970-1973)

El gobierno de Salvador Allende (1970-1973) fue otra experiencia en el proceso de planificación centralizada de las políticas educativas, legadas de la tradición incrementalista o reformista. El gobierno desarrolla un discurso político que recurre a la reforma del sistema educativo como medio de transferir sus fundamentos ideológicos y económicos a la población nacional. Estos planteamientos eran sustentados en los discursos educativos internacionales, las ideologías revolucionarias que sostenían estrategias de superación del capitalismo individualista y los principios de igualdad social (Núñez, 2002a; Vera, 2012).

La síntesis de esos discursos se manifiesta en la propuesta educativa del gobierno de Allende y que se expresa en los siguientes seis objetivos:

- 1) alcanzar la igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes, 2) favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas, 3) constituir un sistema regular unificado y ligado al desarrollo socio-económico y cultural del país, 4) descentralizar administrativa y presupuestariamente el sistema educativo, 5) garantizar las mejores condiciones laborales a los trabajadores de la educación y 6) promover la participación democrática, directa y responsable de toda la comunidad educativa (Vera, 2012, pág. 85)

Para iniciar el proceso son convocadas las organizaciones sindicales y políticas a asumir el liderazgo en la planificación e implementación de esta nueva política educativa¹⁸. Núñez (1991) entiende ese proceso como la construcción de una alianza social que incluye a las

¹⁸ Varios dirigentes nacionales del SUTE y otras organizaciones magisteriales fueron designados en el Ministerio de Educación en diferentes cargos (Núñez, 2002a).

clases medias, el campesinado, los sectores urbanos-marginales, liderados por la clase obrera. De hecho, el Ministro de Educación Mario Astorga declara que

Este año 1971 marca el inicio de una nueva visualización de la solución integral del problema educacional chileno: Consiste en la incorporación masiva de todos los sectores vinculados al proceso educativo (trabajadores de la educación, estudiantes, padres y apoderados, y demás sectores de la comunidad nacional), al análisis, estudio y discusión de la realidad educacional chilena (citado en Miranda, 1972, pág.64)

Para concretarlo es convocado un Congreso Nacional de Educación por el Ministerio de Educación, la Central Única de Trabajadores (CUT) y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), celebrado entre los días 13 y 16 de diciembre de 1971. Previamente se habían celebrado Congresos y seminarios en las escuelas y liceos, en las comunas y provincias, además de un Congreso sobre formación de maestros (en Concepción), y Congresos por sectores de la educación particular. Se estableció, consensuadamente, como objetivos para el congreso:

1) Las necesidades y problemas culturales y educacionales del pueblo de Chile y las tareas de la construcción del socialismo; 2) La planificación del sistema nacional de educación en el tránsito hacia el Socialismo; 3) La política de democratización educacional: respuesta inmediata a las exigencias de una nueva educación; 4) La Escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación chilena; y 5) Bases para un proyecto de ley de democratización de la educación (Miranda, 1972, pág. 63).

Los debates en los que participaron los maestros y sus organizaciones, los estudiantes, los padres y apoderados¹⁹, se centraron fundamentalmente en discutir respecto de la validez de centralizar el sistema educativo y curricular en el Estado, y sus efectos sobre la educación privada. Ello fue puesto en el debate por los representantes de la educación particular a través de la defensa de la libertad de enseñanza (Miranda, 1972; Núñez, 1991; Vera, 2012).

A partir de las conclusiones obtenidas en el congreso se elaboraron dos propuestas concretas que se materializaron en el decreto de “Democratización escolar y la construcción del informe de la Escuela Nacional Unificada” (ENU).

¹⁹ Núñez describe a los participantes del Congreso a partir de lo recogido en la Revista de Educación publicada en 1972 “En el Congreso participaron 928 delegados oficiales de todo el país: 555 en representación del sector educacional (sindicatos de docentes y funcionarias de la educación estatal y privada, organismos gubernamentales, universidades y centros de formación docente); 157 en representación de los trabajadores sindicalizados, padres de familia y organismos comunitarios (vecinales y femeninos); 176 del sector estudiantil (enseñanza media fiscal y particular, escuelas normales y universidades públicas y privadas); 40 de otros organismos, como las directivas de los partidos políticos de todos los colores, iglesias, colegios profesionales, organizaciones culturales”(Congreso Nacional de Educación, 1972 citado en Núñez, 2002, págs.. 25-26).

La democratización educacional fue institucionalizada mediante el decreto 224/1973 que plantea que el gobierno está desarrollando un proceso de democratización de la sociedad que se concretará cuando las fuerzas sociales asuman la conducción de la economía, la política y la estructura social (Núñez, 2002a). Se establece como objetivo el desarrollar

la plena participación de los trabajadores de la Educación, de los padres y apoderados, de los estudiantes, de la comunidad organizada y de los trabajadores de la ciudad y el campo, en la dirección, administración y gobierno de los servicios de educación y cultura y el acceso seguro de todos ellos a su pleno goce y disfrute²⁰ (Decreto 224/1973 cons.3°).

Lo que permitirá desconcentrar administrativamente y descentralizar el gobierno del sistema escolar chileno, ajustar a las demandas regionales sobre la educación impartida en los establecimientos escolares, creando Consejos regionales, provinciales y locales de educación con el objeto de asegurar

la participación de las organizaciones sindicales, estudiantiles y comunitarias, asesorando a la autoridad educacional tanto en el estudio, análisis, elaboración y evaluación de los planes de desarrollo educativo, como en la coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico y cultural que adopten los servicios y organismos del sector público en cada nivel jurisdiccional (Decreto 224/1973 art. 1)

A nivel de los establecimientos escolares dependientes del Ministerio de Educación se crean, como organismos asesores el Consejo de Comunidad Escolar, el Consejo de Trabajadores de la Educación y un Comité Coordinador. A cada uno de ellos otorga funciones de asesoramiento respecto de temáticas culturales, técnico pedagógicas y de gestión, sin afectar las atribuciones del Director o jefe del establecimiento escolar (Ver Tabla 10). Esta estructura quedó configurada, luego de que la Contraloría General de la República objetara la entrega de atribuciones a organismos integrados por organizaciones que tradicionalmente se han entendido como externos al sistema escolar como son los sindicatos de trabajadores y las juntas de vecinos. Producto del golpe militar este decreto no logró aplicarse (Miranda, 1972; Núñez, 1991; Vera, 2012).

Tabla 10 Organismos colegiados creados al interior de los establecimientos fiscales por el Decreto de Democratización Escolar

Instituciones	Funciones
---------------	-----------

²⁰ El mismo decreto en su considerando 6° identifica a las organizaciones de la sociedad civil que participaran en el gobierno del sistema educativo y escolar “Centros de Alumnos, Federaciones de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados y sus organizaciones provinciales y nacionales, Juntas de Vecinos, Consejos Comunales Campesinos y Sindicatos, ahora representados legalmente por la Central Única de Trabajadores, y Sindicato Único de Trabajadores de la Educación” (Decreto 224/1973)

Consejo de Comunidad Escolar:	El Consejo de Comunidad Escolar es un organismo asesor que participa en la planificación de las actividades educativo-culturales del establecimiento en las relaciones que se establezcan entre la escuela y la comunidad. Impulsará iniciativas que contribuyan a una mutua colaboración, todo ello sin desmedro de la función profesional docente. Será presidido por uno de sus miembros designados por elección. En los locales donde funcionen 2 o más establecimientos, se formará un solo Consejo de Comunidad Escolar, debiéndolo presidir el que sea designado por elección.
Consejo de Trabajadores de la Educación:	Es un organismo asesor que estudia la planificación técnico-pedagógica y administrativa de la unidad escolar, propone las medidas conducentes a mejorar su funcionamiento, considerando la planificación central de carácter nacional, regional, provincial y local de la Educación, las disposiciones legales y reglamentarias vigentes. En consecuencia, estudiará y propondrá a la autoridad pautas de acción en el campo técnico-docente y administrativo. Será presidido por el jefe del Establecimiento.
Comité Coordinador	Asesorando en el ejercicio de la dirección al jefe del establecimiento, considerará las proposiciones e iniciativas del Consejo de Trabajadores y del Consejo de Comunidad Escolar.

Fuente: Elaboración personal a partir del Decreto 224/1973

La segunda propuesta fue la Escuela Nacional Unificada, debatida intensamente entre 1971 y 1973. Esta idea fue sometida a la comunidad educacional en el seno del Congreso Nacional de educación, del Consejo Nacional de Educación y de la opinión pública. Para ello, se elaboró por parte de la Superintendencia de Educación el Informe sobre la Escuela Nacional Unificada y publicado en la Revista de Educación en 1973 (Miranda, 1972; Núñez, 1991; Vera, 2012). Dicho informe declara que

Las nuevas formas educativas surgirán de una masiva combinación de reflexión y praxis de varios años por parte de la comunidad en su conjunto. Particularmente, la Escuela Nacional Unificada será el resultado de un colectivo proceso de búsqueda de las modalidades óptimas que se extraigan de nuestra rica potencialidad de cambio (Núñez, 1973, pág. 69).

El proceso de constitución de este proyecto de reforma de la política educativa chilena, se da en el marco del proceso de planificación centralizada de las mismas, aunque incorporando a más agentes sociales del sistema educativo en el proceso de elaboración (Núñez, 1973)

Los objetivos de la ENU proponen que la política educativa de la Unidad Popular debe contribuir a potenciar el desarrollo colectivo e individual de los sujetos sociales y su transformación en agentes de cambio, mediante la democratización del conocimiento, la cultura, la ciencia y la técnica. A partir de esa transformación social, potenciar el proceso de

instalación del socialismo democrático en el plano político y la lucha contra el subdesarrollo en el plano económico²¹.

Para lograr sus objetivos propone reestructurar el sistema educativo escolar en dos áreas. Una preescolar y otra de educación general y politécnica. La primera atenderá a los alumnos de 0 a 6 años y estarán sometidos a la supervigilancia técnica del Ministerio de Educación

en lo referente a sus actividades educativas, a la eficiencia y calidad de su personal y, en general, a la conducción científica del proceso de desarrollo del niño en la más importante fase de su existencia (Núñez, 1973, pág. 78).

La segunda atenderá a los estudiantes desde los 7 en doce años de formación. Ella propiciará la

adquisición de los fundamentos científicos de las ramas más importantes de la producción de bienes y de servicios, al dominio teórico y práctico de la tecnología y al conocimiento y solución de los problemas sociales que afectan al país (Núñez, 1973, pág. 78).

Para ello se propone una modificación curricular que propicie un mayor acercamiento entre conocimiento y práctica mediante la realización de internados laborales y trabajos voluntarios en la comunidad. De tal manera de formar al hombre, al ciudadano y al productor inmerso en la realidad social (Núñez, 1973).

Se estructuraría un sistema organizado en cuatro ciclos que organizan el currículum de formas diferentes. En el primer ciclo que va de primer a cuarto año se trabajaría de forma

²¹ Los objetivos generales de la ENU fueron: “1) Contribuir a afianzar el naciente sistema social de vida propiciando, por una parte, elevar la capacidad de organización y unidad del pueblo en función de los grandes objetivos y tareas del proceso de cambio revolucionario y, por otra, favorecer una real participación de las mayorías en la construcción de la nueva sociedad, haciendo de cada chileno un agente innovador y promotor de cambios sociales; 2) Desarrollar la capacidad científica y técnica del pueblo que le permita controlar los mecanismos de poder de la sociedad para hacer realidad una sociedad de participación; 3) Promover un profundo proceso de incorporación masiva del pueblo que permita asegurar el acceso y disfrute de la cultura y la educación por parte de las mayorías haciendo del derecho a la educación una realidad concreta de cada chileno; 4) Proporcionar al sistema educacional la flexibilidad y capacidad de readaptación ágil y dinámica, indispensable para responder a los requerimientos que constantemente estará formulando el proceso de construcción de la nueva sociedad, lo que exigirá una actividad permanente de planificación, evaluación y reformulación en los diferentes aspectos del proceso educativo; 5) Orientar el proceso educativo en los principios de unidad de teoría y práctica y de estudio y trabajo productivo, en términos que permitan la formación de un pueblo capacitado para superar el subdesarrollo y dotado de la energía creativa necesaria para dar nacimiento a una cultura auténtica y propia; y 6) Hacer posible que las universidades puedan desarrollar la ciencia y la técnica en los más altos niveles de calidad y excelencia, al liberarlas de las presiones y distorsiones provenientes de la actual orientación del sistema educacional que las ha limitado a coronar la educación regular y les ha exigido una aceptación masiva de postulantes. El ingreso a las universidades deberá fundarse en la capacidad objetivamente medida de los postulantes, a partir de la creación de condiciones reales de igualdad en el contexto de una democracia socialista” (Núñez, 1973, págs. 75-76)

integrada a través de unidades. En el segundo período que cubre los cursos de quinto y sexto año, se dividirá el contenido en áreas y disciplinas. El tercer ciclo es cubierto con los cursos de séptimo y octavo año, se profundizará en la organización de contenidos por áreas y disciplinas, pero se agregaría las actividades de orientación profesional y académica. En el último ciclo integrado por los años escolares que se inician en el noveno y finalizan con el duodécimo año se estructura los contenidos divididos en tres planes: común, electivo y de especialización, en este último se enfatiza en la formación tecnológica. La educación pública y privada deberá asumir progresivamente estas innovaciones curriculares en la medida que la experimentación pedagógica las valide (Núñez, 1973).

El golpe militar corta de raíz la discusión sobre la democratización y la ENU. Incluso es utilizado como argumento para justificar la asonada militar y el baño de sangre que afectó al país (Cox, González, Núñez, & Soto, 1997).

5.3. Sistema escolar durante la dictadura. Continuidades y cambios (1973-1990)

Existe consenso entre los historiadores de la educación chilena y los científicos sociales que analizaron la época dictatorial, que la política pública de educación en este largo período de 17 años, se puede dividir en dos ciclos. Siendo el hito diferenciador, entre cada ciclo, la toma del control de todo el aparato estatal por los “*chicago boys*” (Pérez & Rojas–Murphy, 2013; Moreno-Doña & Gamboa, 2014; Bellei, 2015).

El primero de los ciclos irá desde el golpe hasta la publicación de la Directiva Presidencial sobre educación de 1979. La segunda se inicia con la discusión, elaboración y dictación de la legislación que permitió la instalación del neoliberalismo en la educación chilena y finaliza con la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en marzo de 1990, que sistematiza todas las leyes de la reforma educacional en un solo cuerpo legislativo e imposibilita su rápida modificación al darle rango de ley orgánica constitucional²².

Según las investigaciones realizadas por Núñez y otros (1991) la política educacional de la dictadura se desarrolló a partir de tres objetivos: 1) Asegurar la provisión del servicio

²² Las leyes orgánicas constitucionales según la Constitución política de Chile de 1980

educacional manteniendo los lineamientos históricos de la administración desarrollista y modernizante del sistema escolar predominante desde la década de 1930 y reforzadas con las reformas de los gobiernos de la década de 1960; 2) Depurar la educación de la influencia de la política y de los políticos, especialmente de aquellas personas y estructuras del sistema educativo que fueron instalados por el enemigo interno –el marxismo. Para ello era necesario eliminar de la docencia a aquellos profesores identificados con esa ideología, y de los conocimientos que se opongan a los ideales nacionalistas, cristianos y castrenses; y 3) Modernizar la administración del Estado y particularmente la estructura del sistema educativo adaptándolo al modelo de desarrollo capitalista desarrollista en primera instancia y al modelo neoliberal posteriormente. Ello implicó un profundo proceso de reforma del sistema educativo que transformó la educación en un mercado.

Esos objetivos se desarrollarán a lo largo de los 17 años de dictadura y marcarán la educación chilena hasta la actualidad. A partir de las investigaciones realizadas hasta el momento, es posible sostener que la acción en el sector educativo fue claramente política, pragmática y zigzagueante en su primera fase y metódica, persistente y eficaz en su segunda fase (Núñez, 1991; Verger, Bonal & Zancajo, 2016)

)

5.3.1. Las políticas educativas en la primera fase dictatorial (1973-1979)

La planificación educacional fue una de las herramientas de trabajo que utilizó la dictadura desde los inicios de su accionar en el poder. Centralizando esa labor en la Oficina Nacional de Planificación (ODEPLAN) que se constituirá en el motor de las transformaciones políticas, sociales y económicas que se implantarán en todo el período dictatorial²³. Según Huneus (1998) esa oficina cumplirá desde 1974 al menos dos funciones. En primer lugar, será el espacio donde se realiza el reclutamiento de personal civil para ocupar cargos de gobierno y donde se realiza su cooptación ideológica. En segundo lugar, fue dónde se realizó

²³ La labor de planeación que poseía ODEPLAN desde su creación en el gobierno de Eduardo Frei fue cuestionada al inicio de la Dictadura por el Comité Asesor de la Junta Militar, situación que se revistió gracias a una presentación del Ministro director de ODEPLAN a la Junta Militar (Valdivia, 2001).

la evaluación de la situación del Estado y las principales propuestas de reformas económicas y sociales que se implementaran.

A ello, se debe agregar que fue el lugar donde se produjo el contacto y la alianza entre los asesores políticos –gremialistas– y los asesores económicos –neoliberales – gracias a la figura de Miguel Kast, quien fuera integrante del movimiento liderado por Jaime Guzmán²⁴ en su etapa formativa en la Universidad Católica, y que además realizó sus estudios de postgrado en la Universidad de Chicago (Huneus, 1998; Campos, 2013). Huneus sostiene que ODEPLAN facilitará la unión del proyecto político del gremialismo y el económico neoliberal, tomado forma el plan de gobierno que ejecutarán los militares²⁵. La concordancia de dichos proyectos se da en torno al principio de subsidiariedad, el cual es defendido por los gremialistas como bandera de lucha para el retorno al modelo capitalista. Ello se evidenció en de la “Declaración de principios del gobierno de Chile” editado en marzo de 1974, donde se delinea la idea de un Estado debilitado en su rol empresarial y de asistencialidad, pues sólo podrá asumir, según esa declaración, aquellas responsabilidades que los privados

no están en condiciones de cumplir adecuadamente, ya sea porque de suyo desbordan sus posibilidades (caso de la Defensa Nacional, las labores de Policía o las Relaciones Exteriores), o porque su importancia para la colectividad no aconseja dejar entregadas a grupos particulares restringidos (caso de los servicios o empresas estratégicas o fundamentales para la nación), o porque envuelven una coordinación general que por su naturaleza corresponde al Estado (Honorable Junta Militar de Gobierno, 1974, pág. 4).

Además, el Estado se obliga a apoyar la iniciativa privada mediante ayudas o subsidios que le permitan actuar sobre aquellas áreas en que no disponga de los medios o mecanismos para actuar, a pesar de lo cual, podrá el Estado ejecutar políticas públicas en aquellos espacios que lo requiera la sociedad y lo demande el bien común, pero que deberá abandonar en el momento en que los privados estén en condiciones de asumir esa tarea (Honorable Junta Militar de Gobierno, 1974; San Francisco, 1992).

La Junta Militar propicia desde 1974 un plan político nacional centrado en tres objetivos

²⁴ Abogado y político chileno partidario de la dictadura militar y de la estructura jurídica de la Constitución de 1980. Fue el fundador del movimiento gremialista que entregará las bases ideológicas del partido UDI.

²⁵ No existe consenso en la historiografía respecto del momento en que los militares asumen a plenitud dicho plan. Situándolo en algún momento comprendido en el período que va entre 1975-1978 (Valdivia, 2001)

a) Reincorporar los valores tradicionales a la sociedad chilena; b) Reconstruir la nación en base al desarrollo armónico en lo social y económico; y c) Dar satisfacción a las inquietudes espirituales del ser humano (Pinochet, 1974, pág. 71).

Para concretarlos declara poner el Estado al servicio del bien común que lo define como

el conjunto de condiciones sociales que permite a todos y cada uno de los chilenos alcanzar su plena realización personal". En ese sentido es imprescindible que los chilenos tengan acceso al trabajo, el aseguramiento de la salud y alimentación (especialmente de la madre y el niño) y "Poner la educación al servicio del hombre como elemento de profundización y transmisión de los valores nacionales (Pinochet, 1974, pág. 71)²⁶.

Ello evidencia que la acción sobre el sistema educativo será parte de un proyecto mayor, que tiene una intencionalidad respecto de propiciar valores que provienen del conservadurismo tradicional de la derecha, el individualismo propio del capitalismo, el nacionalismo bajo las concepciones chauvinista de los militares y la doctrina de seguridad nacional.

En materia administrativa, amparado en la crisis económica, se propone reducir el gasto fiscal en el sector educativo y reorganizar el Ministerio de Educación mediante la aplicación de medidas descentralizadoras.

Entre las primeras medidas tomadas se encuentra la disminución del personal docente que prestaba servicios en las escuelas y liceos públicos. Con el objeto de disponer de los medios jurídicos para exonerar o trasladar personal al arbitrio de la autoridad militar se dictan el DFL 6/1973 y 22/1973. Ambos establecen que todos los funcionarios públicos, sea cual sea su calidad contractual, quedan asignados a los cargos que desempeñan como interinos, permitiendo removerlos sin necesidad de sumario administrativo o sentencia judicial, especialmente a los funcionarios que no compartan los ideales del gobierno²⁷. Facilitando la exoneración de los directores y profesores afines a la Unidad Popular, muchos de los cuales fueron detenidos, torturados y ejecutados²⁸. Pinochet en 1974 reconoce la intervención sobre los recursos humanos utilizados por el ministerio, los que debían ser racionalizados, reestructurados los equipos directivos desde el nivel central en el ministerio hasta la base del

²⁶ Todos los textos entre comillas provienen de la misma referencia indicada en el párrafo.

²⁷ Pinochet lo reconocía en 1975 se realizaron "Estudio y revisión de antecedentes para la provisión de cargos reubicación de personal, nombramientos y concurso" (pág. 397)

²⁸ Los informes oficiales sobre detención ilegal, desaparición y tortura conocidos como "Informe Rettig" e "Informe Valech 1 y 2" establecen las cifras y nombres que el Estado ha reconocido como víctimas de la dictadura.

sistema en los centros educativos; además valida la dictación de medidas de control autoritario sobre los trabajadores dependientes del ministerio²⁹.

Una segunda medida administrativa dirigida al cuerpo de profesores, se derivó del aumento de la carga laboral de los trabajadores de la administración pública y del sector privado mediante el Decreto Ley 35/1973 que obliga a trabajar cuatro horas adicionales a la jornada laboral ordinaria hasta el 31 de diciembre de 1973. Ello fue justificado en

La urgente necesidad de reconstruir el país, la que sólo podrá lograrse con un mayor aporte de trabajo que redundará en una mayor producción; [y en] El deber de todos los sectores de la ciudadanía de contribuir en todo lo más posible a tal proceso de restauración (Decreto Ley 35/1973, cons.).

El artículo 4º del mencionado decreto establece que el aumento de dichas horas no daría derecho a cobros de horas extraordinarias, pues constituirían un aporte de los trabajadores a la reconstrucción nacional. Su aplicación en las instituciones educativas fiscales fue regulada mediante la circular 108 del Ministerio de Educación que establece que la utilización de esas horas quedará sujetas al arbitrio del Director del Establecimiento en el caso del profesorado y obliga a todos los otros funcionarios a aumentar su jornada en una hora por cuatro días³⁰.

Otra forma de reducir el costo estatal en el sector educativo fue el ajuste de la oferta educativa mediante la fusión o cierre de escuelas “que ocupan un mismo local o que están muy

²⁹ “Como condición necesaria para permitir el desarrollo de sus tareas se ha emprendido una reestructuración completa de los organismos que lo integran como: Superintendencia de Educación, Direcciones Generales, Visitaciones, Asesorías Pedagógicas, Centro de Perfeccionamiento y otros, a fin de definir cuáles serán sus campos de acción; sus relaciones con los demás departamentos: sus atribuciones y deberes, etc. Se ha emprendido una descentralización a través de las Coordinaciones Regionales de Educación distribuidas a lo largo del país y dentro de las normas para la regionalización de toda la Administración Pública. (...) La casi totalidad de los miles de nombramientos pendientes en las Direcciones de Educación se halla tramitada, e igual sucede con las subvenciones a los colegios particulares gratuitos. Se inició la mecanización del pago de sueldos del personal docente y paradocente. Se está actualizando el Kardex Centralizado, con el objeto de tener un estado exacto de recursos humanos. Se han revisado y reorganizado los cuadros de Jefes, personal Docente-Directivo y Docente. Elaboración y ejecución de directivas y normas que restituyen el principio de autoridad y la disciplina laboral. (Pinochet, 1974, págs. 268-269)

³⁰ La utilización de las circulares por el Ministerio de Educación con el objeto de informar de cambios normativos, o regular las prácticas al interior de los establecimientos educacionales fue habitual a lo largo del período (1973-1990). Un análisis de ellas fue publicado en Magendzo & Gazmuri, 1991. En particular la circular 108 del Ministerio de Educación establecía: “1º Las cuatro horas se cumplirán a juicio de la Dirección del establecimiento, las necesidades del servicio lo aconsejen y lo permita el uso del local del plantel. 2º El personal docente directivo, docente asimilado a grado, paradocente y administrativo, aumentará su jornada semanal en una hora diaria durante cuatro días, con el objeto de poner al día la labor administrativa, y 3º El profesorado, cumplirá estas cuatro horas, en horas de clases de su especialidad que se encuentren vacantes, o en clases de recuperación de sus propios cursos”

próximas y su nivel de matrícula lo hace aconsejable. A partir de octubre de 1974 se han fusionado 85 escuelas” (Pinochet, 1975, pág. 396). También fueron afectados algunos Liceos que fueron reubicados, aunque la orientación en el caso de la educación secundaria era la de aumentar su cobertura, por lo que se crearon nuevos establecimientos. “En 1975 se reubicaron algunos liceos para aprovechar al máximo la capacidad instalada y se crearon 10 liceos; 13 anexos y 301 cursos (Pinochet, 1975, pág. 397).

En el mismo tenor, se intentó propiciar el cobro de aranceles de matrícula en la enseñanza secundaria desde 1978. El proyecto contemplaba que aquellas familias de más altos ingresos, que utilizan la educación pública para formar a sus hijos, contribuyan a sufragar el costo fiscal de la docencia en dicho sector de la enseñanza. Se proponía que para determinar las erogaciones se utilizarían como criterios los ingresos familiares y el número de hijos,

De este modo, los que tengan un reducido número de hijos pagaran más que quienes se encuentren en la situación contraria. El valor por pagar será, además, el costo de docencia de un solo hijo, de manera que cuando los educandos sean más, su educación resultará de hecho gratuita (Editorial: Pago en la Enseñanza Fiscal, 1977, pág. 3).

Los recursos recaudados se destinarían a la mejora de remuneraciones docentes, la construcción de nuevas escuelas y la mejora de la infraestructura de las instituciones ya existentes. El proyecto causó impacto en los grupos que apoyaban a la dictadura, incluso el periódico *El Mercurio*, reconocido por su apoyo irrestricto al proyecto político de los militares, inició una campaña para regular de mejor forma lo que consideró una nueva carga tributaria (Inquietud sobre proyecto de cobro de Educación Media, 10 de julio de 1977).

A partir de dicha presión se consiguió que el ministerio elaborara un procedimiento para determinar el porcentaje de pago de la escolaridad. Se iniciaba con la respuesta de una encuesta socio-económica que sería valorada por una comisión especial constituida en cada establecimiento escolar, integrada por el director, dos profesores y dos representantes del Centro de Padres (Derechos de matrícula en enseñanza media fiscal: instrucciones para pago, 1978). Ellos categorizarán a los padres en una escala de seis tramos (Ver Tabla 11), que determinará el porcentaje de pago respecto del valor de la cuota (fijada en \$310 pesos o 10 dólares de 1977). El costo político de instalar esta idea fue altísimo, tanto que el mismo Pinochet debió detener el proceso en 1978 (Núñez, 1991).

Tabla 11 Tramos de pago en la Enseñanza Media Fiscal en 1978

Tramo	Pago	Renta	Valor cuota
A	Exención total de pago de cuota.	\$3.065 o menos	\$0
B	Pago por un solo hijo el 25% del valor de la cuota	S/D	\$77.50
C	Pago por un solo hijo el 50% del valor de la cuota	S/D	\$155
D	Pago por un solo hijo el 70% del valor de la cuota	S/D	\$232.50
E	Pago por un solo hijo el 100% del valor de la cuota	Hasta \$15.000	\$310
F	Pago por todos hijo el 100% del valor de la cuota	Más de \$15.000	\$310 por cada hijo

Elaboración personal a partir de nota en El Mercurio 1977.

Para descentralizar la administración educativa la Junta Militar procedió a reorganizar el Ministerio de Educación Pública en su estructura orgánica y readecuando los procesos administrativos. Fueron redefinidas las funciones de las distintas unidades y reestructuradas o suprimidas entre 1974 y 1978. Adicionalmente, y con el objeto de responder a la nueva estructura de regionalización del país, se crearon las secretarías ministeriales regionales de educación, las que recibieron paulatinamente la capacidad de administrar el personal y el control técnico-pedagógico sobre los centros educativos entre otras funciones. Entre 1974 y 1975 fueron creadas 12 Secretarías Regionales de Educación, que adquirieron oficialmente la denominación de Secretarías Ministeriales en la medida que la regionalización se fue extendiendo a todo el territorio nacional (Ver Ilustración 3). Con el objeto de centralizar la entrega de información a esas nuevas instituciones fue necesario crear la Oficina Relacionadora Central (Pinochet, 1975).

Estas secretarías ministeriales de educación fueron las sucesoras de las “coordinaciones regionales de educación” creadas en 1967 y que articularon el proceso de descentralización que se proyectó con el Decreto de Democratización del gobierno de Allende descrito anteriormente (Núñez, 1991).

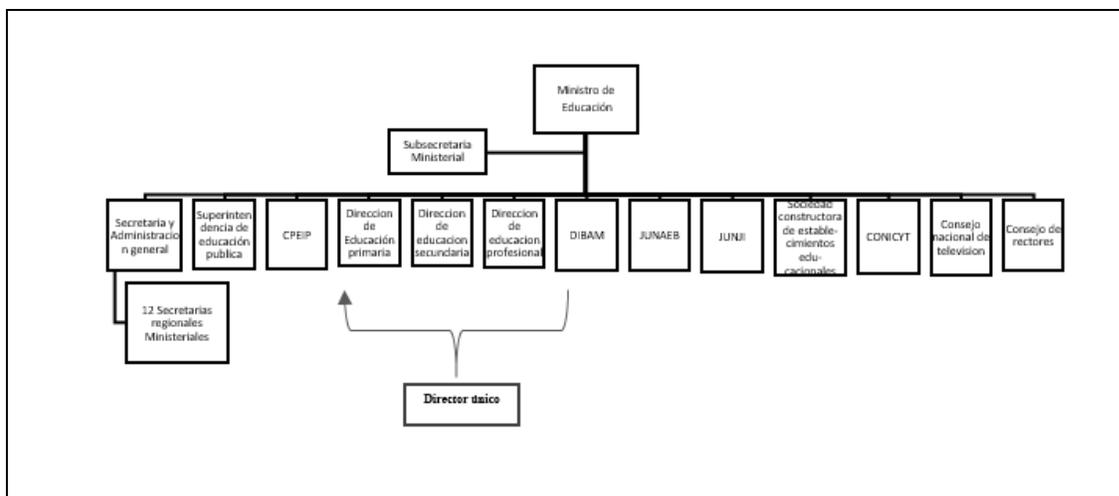


Ilustración 3 Estructura del Ministerio de Educación 1974-1980.

Fuente elaboración personal a partir de Pinochet, 1976

Dichas secretarías, fueron reguladas mediante el Decreto 415/1976 que entregaba a las autoridades unipersonales de los secretarios regionales ministeriales de educación autorización para realizar actos administrativos que eran prerrogativa del Presidente de la República, el Ministro de Educación, del Subsecretario de Educación y del Director de Educación.

Desde 1978 ODEPLAN comienza a proponer la creación de Departamentos provinciales de educación, en un nuevo intento por descentralizar la gestión educativa. Dicha idea no se materializará hasta la dictación de las Directivas Presidenciales de Políticas educativas de 1979.

Las intervenciones reseñadas se articularán en el proceso de modernización que implicó una reforma fiscal funcional y estructural que se desarrolló desde 1974³¹, a partir de la creación de la Comisión Nacional de la Reforma Administrativa (CONARA) mandatándola para estudiar y ejecutar una reforma que solucione la

falta de uniformidad y organicidad en el desarrollo institucional del sector público, la existencia de una Administración Pública invisible, dispersión de instituciones,

³¹ La historiadora Verónica Valdivia relaciona este proceso con la preocupación de los militares de hacer efectivo el control sobre el enemigo interno definido bajo los parámetros de la Doctrina de Seguridad Nacional y propiciar un desarrollo económico que permitiera disminuir la pobreza y subsecuentemente reducir la penetración del marxismo en los sectores populares (Valdivia, 2001).

superposición de estructuras institucionales, uso inadecuado de los recursos humanos, materiales y financieros y una centralización asfixiante de la Administración Pública (Pinochet, 1974, págs. 72-73).

Una de las innovaciones de facto fue la unificación de las Direcciones de Educación básica-normal, secundaria y técnico profesional bajo la conducción de un Director único (ver Ilustración 3) que permitirá posteriormente unificar dichas unidades en la Dirección de Educación General (Cambios en la enseñanza, 1976; Riquelme, 1976). Dicha situación se concretó en 1978 cuando fue nombrado el coronel de ejército Juan Soto Miranda como director de Educación Primaria y Normal, pues previamente ya desempeñaba la dirección de educación secundaria y técnico profesional. El Mercurio cataloga la situación como una situación de facto que respondía a los objetivos planteados por el ministerio respecto de su reestructuración (Asumió director único de Educación, 3 de marzo de 1978).

Por otra parte, entre los objetivos que comienzan a hacerse patente derivados del principio de subsidiariedad y de la opción neoliberal fue la intensión de desarticular el Estado Docente por considerarlo ineficaz debido a que los liceos y escuelas “se encuentran ahogadas por la burocracia estatal y los conflictos políticos de variados y contrapuestos grupos de interés” (Bellei & Vanni, 2015, pág. 24), además representan un peso financiero para el Estado que hace aconsejable entregar esa función social al mercado.

Entre 1974 y 1978 las autoridades ministeriales reiteradamente realizan llamamientos para persuadir a la opinión pública y a la sociedad de la necesidad de desestatizar o privatizar la enseñanza, puesto que las reiteradas y cuantiosas inversiones en mejorar el sistema³² no rinden los frutos necesarios y que las escuelas privadas han sido tradicionalmente entendidas como oferentes de mejor calidad (Editorial: Pago en la Enseñanza Fiscal, 11 de enero de 1977).

Con el objeto de aumentar la participación de los privados en el sistema de enseñanza se inicia, experimentalmente la transferencia de Liceos técnico-profesionales o vocacionales a instituciones privadas sin fines de lucro³³ entre los que se encuentran gremios empresariales.

³² Entre los que se incluyen las inversiones en formación continua docente, infraestructura, materiales didácticos, etc.

³³ “Aplicando a la enseñanza profesional el principio de subsidiariedad sustentado por el gobierno, el Ministerio de Educación Pública realizará en este campo sólo aquellas acciones que no emprenda el sector privado, «Mientras más cosas haga la iniciativa privada, mejor –comentó el coronel Soto Miranda–. El ideal sería que

Esta política buscaba mejorar la calidad de la educación técnica al vincularla directamente con las necesidades específicas de la industria y que la formación se realice en contacto con tecnologías de punta. Con ello, se potenciaría la empleabilidad de los egresados de la enseñanza técnico profesional (Administración de enseñanza técnica al sector privado, 19 de Ene de 1979).

La primera experiencia ocurre en 1976 con la entrega de algunas Escuelas rurales a la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA)³⁴. Un segundo experiencia fue el traspaso de siete Escuelas industriales a la Corporación Nacional Privada de Desarrollo Social de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA)³⁵ en 1978.

El Ministerio entregaba la infraestructura (equipos y edificios), el personal (docente y administrativo) y una subvención anual “equivalente al costo de las operaciones que tenían los establecimientos en el momento de ser traspasados. Ese aporte se reajustaría anualmente

todas estas ramas de la enseñanza media quedaran bajo la administración privada o de organismos intermedios de la comunidad, reservándose el ministerio el control de la calidad y las labores de asesoría». En 1976 se iniciaron los estudios para entregar la administración de la Escuela Agrícola de San Fernando a un organismo dependiente de la Sociedad Nacional de Agricultura. El traspaso se materializó en 1977 con buenos resultados, «La corporación nos planteó le entregáramos [*sic*] otros planteles, y así, en 1978 se incorporaron a este sistema de administración privada las Escuelas agrícolas de San Felipe, Molina y Rio Negro. Hemos evaluado este programa y consideramos que los resultados son positivos. Es un buen negocio para ambas partes, para el ministerio y para el sector privado».

El traspaso de la administración en las Escuelas Industriales públicas al sector privado también ha sido significativo. A través de una serie de convenios, la Corporación Nacional Privada de Desarrollo Social ha asumido la dirección de las escuelas industriales de San Miguel, Quinta Normal, Maipú, de Artes Gráficas, Anglo-chilena, de Santa Rosa y textil de Ñuñoa. La Cámara Chilena de la Construcción, se ha hecho cargo de la Escuela Industrial de Conchalí, especializada en construcción. «El sector privado participa así en la enseñanza –dijo el coronel Soto Miranda– hace ver qué tipo de egresados quiere y facilita la práctica de los estudiantes en las industrias, que cuentan con equipamiento moderno fuera de nuestro alcance. Los alumnos están más seguros en este tipo de enseñanza y, en gran medida, tienen asegurada su fuente de trabajo». El director de la división de Educación señaló que, hasta la fecha, no se ha traspasado la administración de ningún establecimiento del área técnico-femenina, una de las cuatro que integran la enseñanza técnico-profesional, y sólo de un instituto comercial, en Quinta Normal, por convenio con la cámara de comercio de esa comuna “No creo que los sectores privados tienen poco interés en los planteles que imparten esta clase de educación. Este es un proyecto que recién se está iniciando. Pienso que a la larga, la administración de toda la enseñanza técnico-profesional va a pasar al sector privado. El ministerio se reservará, como función, controlar la calidad de la educación y mantener aquellos tipos de enseñanza, en cuya administración no tienen interés los organismos intermedios de la comunidad. (Administración de enseñanza técnica al sector privado, 1979)

³⁴ Esta es la más antigua de las asociaciones gremial de empresarios agrícolas del país, ha sido el lugar desde donde los grandes latifundistas han defendido sus prerrogativas políticas y económicas en Chile desde el siglo XIX hasta la actualidad.

³⁵ Es una Federación de asociaciones gremiales de empresarios industriales del país surgida a fines del siglo XIX y se constituyó en un grupo de presión para la generación de políticas económicas que beneficien al sector.

en función del índice de inflación” (Núñez, 1994, pág. 40). La propiedad permaneció en manos públicas, debido a que el poder contralor del Estado identificó incongruencias jurídicas en el proceso e impidió la enajenación de los bienes inmuebles a privados, sin compensación ninguna para las arcas fiscales, por lo que fueron entregados en comodato a las fundaciones educacionales creadas por las asociaciones gremiales de los empresarios por 99 años (Riquelme, 1976; Espinoza & González, 1993).

Con la misma intencionalidad que la anterior medida y para hacer más atractivo a los privados para hacerse cargo de los establecimientos educacionales fiscales fueron modificadas las normas que entregaban subvención a los establecimientos escolares particulares que colaboraban con la función educativa del Estado y que entregaban educación gratuita.

El aporte a estos establecimientos educacionales no es nuevo en el ordenamiento jurídico nacional, como se ha evidenciado anteriormente, pero en este período cambia el énfasis, pues en los considerandos del Decreto Ley 456/1974 define que “es preocupación preferente del Supremo Gobierno estimular la creación de instituciones particulares de enseñanza que integren el sistema educacional, ajustándose a los planes y programas oficiales” debido a que cumplen eficazmente su labor educativa y complementan la labor estatal en esa área. Además, que en virtud del principio de subsidiariedad “es de toda conveniencia propender a un adecuado financiamiento de la educación particular que no persigue fines de lucro, otorgándole el derecho a impetrar el beneficio de una subvención que les permita cubrir los gastos que demanda su gestión docente administrativa” (DL. 456/1974).

Sumado a lo anterior sostiene la necesidad de contribuir a la nivelación de las remuneraciones mínimas entre los docentes fiscales y particulares.

Para impetrar dicha subvención los establecimientos debían:

- a) No perseguir fines de lucro; b) Adscribirse a los planes y programas oficiales de enseñanza decretados por la autoridad competente; c) Poseer una planta docente con definidas condiciones formativas; d) Pagar a sus funcionarios al menos el 75% de las remuneraciones recibidas por los funcionarios fiscales en las mismas funciones y que se desempeñen en establecimientos escolares; e) Pago de las cotizaciones previsionales establecidas en la ley a todos sus trabajadores; f) No transgredir las ratios mínimas o máximas para cada curso; g) Poseer el reconocimiento de cooperador de la función educacional del Estado; h) Ofertar los cursos necesarios para el tipo de enseñanza impartida; i) Asegurar las condiciones de capacidad e higiene de la infraestructura educativa; y j) Asegurar el material didáctico apropiado para los servicios ofrecidos (DL 456/1974, art. 2).

La subvención sería pagada una vez al año en su totalidad y se retendría un 5% que se retornaría cuando se evidencie el término efectivo del año escolar y sólo se descontará los adelantos que hubiesen solicitado la institución educativa en el transcurso del año escolar (DL 456/1974, art.8 y 9).

La subvención para los establecimientos de enseñanza privados fue definida como el

valor unitario... por alumno para cada especialidad de la enseñanza, cuyo monto será equivalente al porcentaje del sueldo base mensual que corresponda percibir al profesor titulado que se desempeñe en la respectiva rama de la enseñanza fiscal (DL 456/1974, art. 3)

y que variará, según lo establecido en Latorre y otros (1991) quienes muestran que este incentivo económico, fue creciendo en su valor neto entre 1973 y 1979, sin embargo el crecimiento de las instituciones subvencionadas, aunque continuo, no alcanzaba las magnitudes para competir con la educación pública o ser alternativa a la educación privada de pago. Ello se logrará sólo cuando la educación fiscal sea traspasada a los municipios y sea tratada en igualdad de condiciones económicas por el sistema de subvención a la demanda o *vouchers* escolar (Ver *Tabla 12*).

Espinoza y González (1993) sitúan en este período la aparición, en la normativa reglamentaria, de uno de los agentes educativos que irá adquiriendo relevancia en la medida que la escuela subvencionada comience a ser preponderante en el sistema educacional. Ese agente es el sostenedor, quien fue definido “como la persona natural o jurídica responsable del establecimiento subvencionado (pág. 86).

Tabla 12 Porcentaje de subvención percibida por los establecimientos de enseñanza particular gratuitos en 1974

Enseñanza que imparte el establecimiento	% sueldo base fiscal
Educación General Básica Común	50
Educación General Básica Especial o Diferenciad	66.66
Educación General Básica de Adultos	33.33
Educación General Básica de 7° y 8° años	50
Enseñanza Media Científica Humanista Diurna	50
Enseñanza Media Científica Humanista Vespertina y nocturna	25
Enseñanza Media Técnico Profesional: Industrial	83.33
Enseñanza Media Técnico Profesional: Agrícola	80
Enseñanza Media Técnico Profesional: Técnica Femenina	66.66
Enseñanza Media Técnico Profesional: Comercial	62.5

Fuente: Decreto Ley 456 de 1974, artículo 3°

5.3.1.1. *Currículum dictatorial entre 1973-1979*

En términos curriculares podemos identificar dos subfases en el período 1973-1979. La primera que cubrirá el período de instalación de los militares y la depuración curricular que respondía a la inspiración de la Política de Seguridad Nacional (1973-1975) y la generación de una Política Nacional de Educación desde 1975 a 1979 que se ajusta al Estado subsidiario y a las políticas de preparación para el nuevo ordenamiento neoliberal.

En la primera subfase se realizan ajustes curriculares menores que consistieron en eliminar de las asignaturas de historia y castellano aquellas temáticas que fueron consideradas conflictivas y reemplazados por contenidos de inspiración nacionalista, humanista-cristianas y militaristas (Núñez, 1991). Pinochet explica esas acciones como parte del proceso de despolitización de la educación y de mejora respecto de las caóticas condiciones en que se desenvolvía el sistema educativo en el gobierno de Salvador Allende:

Con el fin principal de despolitizar la educación se hizo una completa revisión de los programas de estudio vigentes y de los textos de enseñanza. Se modificaron los Reglamentos de Evaluación de Enseñanza Básica y Media, dándoles coherencia y una mayor estrictez, para superar el desquiciamiento pedagógico que se había originado. Se elaboraron nuevos planes de estudios para los cursos superiores de la enseñanza media, que permitieron enriquecer notablemente la formación del adolescente, especialmente en Ciencias Sociales y Letras (Pinochet, 1974, pág. 269).

Gysling (2005) plantea que con esas modificaciones

se reduce la formación científica a la que la reforman de los años sesenta había asignado una gran importancia, y se vuelve a un currículum más academicista y menos paidocéntrico que el anterior... Se inicia con esta reformulación un empobrecimiento duradero de la experiencia educativa (pág. 215),

progresivo que perdurará hasta la reforma de 1997. Como ejemplo de esta premisa se puede citar los decretos 190/1975 y 258/1975 que establecen el currículum de la educación de adultos y el sistema de evaluación del mismo. Allí se define como objetivo de la educación debían fundarse en el mérito personal y el esfuerzo personal, es decir en la responsabilidad de cada uno de los sujetos para construir los méritos que lo distinguirán en su trayecto escolar y social³⁶.

Pinochet en 1974 daba cuenta de las acciones que marcan la militarización del currículum concordante con la política de Seguridad Nacional. Por un lado el Estado Mayor de la Defensa Nacional ejecutó un curso sobre “Seguridad y Defensa Nacional en todos los niveles de la educación, incluyendo la universitaria. (Pinochet, 1974, pág. 38). En el mismo sentido el Ejército “elaboró un Efemérico (sic) educacional como guía para resaltar los valores nacionales en la iniciación de las actividades semanales” (pág. 43) en las instituciones educativas del país. Ellas debían realizar actividades de alabanza patriótica una vez a la semana como lo establecía el Decreto Supremo 3791/1941 del Ministerio de Educación. En ese acto se debía reunir a la comunidad escolar para entonar el Himno Nacional e izar la bandera, para posteriormente escuchar alocuciones del director de la institución respecto de las efemérides patrióticas, especialmente de las gestas militares³⁷.

³⁶ Los considerandos del decreto 358/1973 establecen “Que el proceso de reconstrucción nacional exige un máximo esfuerzo a todos los chilenos dentro del área de responsabilidad de cada uno, lo que en el plano educacional debe reflejarse en un mayor y más efectivo rendimiento escolar. Que es propósito del Supremo Gobierno crear una moral de mérito y esfuerzo personal. Que el éxito escolar debe basarse, preferentemente en la autosuperación, impulsada por una permanente y real exigencia que promueva al desarrollo integral del estudiante y permita valorizar el progreso alcanzado” (Decreto 358/1973, Cons)

Este es uno de los éxitos más notables de la dictadura en eliminar las consideraciones del bien común y el bienestar colectivo de la sociedad y la educación. Es indudable el aporte de los docentes en ello. Hipotetizo que ello es coherente con la ideología meritocrática de los profesores.

³⁷ El decreto establece “Artículo 1° Las escuelas iniciarán sus labores cada semana con breve acto cívico consagrado a destacar algún nombre, hecho a circunstancias que enaltezcan el sentimiento de patria y desarrollo en los alumnos el orgullo de la chilenidad. Artículo 2° Todos los establecimientos de educación pública del país iniciarán y terminarán cada período escolar con acto solemne de homenaje a la bandera, la que se izará en un sitio público y de honor al son del Himno Nacional, cantado por los maestros y alumnos, y en lo posible con la

En la subfase que se inicia en 1975 las autoridades militares comienzan a delimitar sus objetivos de largo plazo en el sistema educativo. El primero de ellos se refiere a universalizar la enseñanza básica de forma de reducir aquellos factores que limitan ese objetivo como son la marginación social, económica, geográfica y cultural (Pinochet, 1975; Pinochet, 1977). Junto con ello se propone mejorar la educación parvularia y una relevante política de inserción en el sistema formal de la educación diferencial³⁸.

En términos curriculares son definidos como objetivos:

- a) Crear un equilibrio entre la estructura del Sistema Educacional y las necesidades del país y de todos los chilenos; b) Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido más amplio, optimizando todas las variables curriculares que inciden en el proceso; y c) Elevar el grado de aprendizaje de los educandos en cada nivel por la aplicación de una educación flexible permanente y mejor adaptada al individuo (Pinochet, 1977, pág. 499).

Según Alfredo Prieto (1983) esos objetivos se derivaron del diagnóstico realizado en 1975 por la Superintendencia de educación y ODEPLAN. Gran parte de las medidas que se derivaron de estos objetivos fueron materializadas con posterioridad a 1980, es decir después que entrara en vigor la nueva Constitución Política de la República.

conurrencia de bandas militares. Artículo 3° Los directores y demás personal de los establecimientos de la enseñanza pública primaria, secundaria y especial, procurarán, en armonía con los programas que desarrollen el mayor conocimiento posible de nuestros grandes hombres públicos y de aquellos que hayan cimentado su éxito en la disciplina del trabajo y el cumplimiento del deber. Al efecto, harán continua referencia a sus biografías, a las frases características que sinteticen sus ideas y a las anécdotas que revelen sus condiciones de patriotismo, rectitud y personalidad; tratarán, asimismo, de ilustrar la enseñanza con ejemplos tomados de nuestra realidad nacional. Artículo 4° Los deberes señalados en los números anteriores regirán también para los establecimientos de enseñanza particular, cualquiera que sea su naturaleza. Serán también obligaciones de dichos establecimientos: a) Impartir su enseñanza sistemática, salvo la de los idiomas extranjeros, en castellano, sin perjuicio de que puedan agregar al plan de estudios aprobado por la autoridad respectiva, horas extraordinarias en que se practique o enseñe en algún idioma extranjero. b) Emplear como profesores de castellano e Historia y Geografía maestros de origen y nacionalidad chilena. c) Colocar en sitio de honor el retrato de su excelencia el Presidente de la República. d) Tener una bandera y un escudo nacional. e) Abstenerse de exhibir en sitios públicos, incluidos los salones, salas de clases, comedores, dormitorios y patios, símbolos extranjeros y retratos o efigies de gobernantes extranjeros; y f) Solicitar un permiso especial de la Intendencia o Gobernación respectiva, para conmemorar cualquier efeméride ajena a Chile. Artículo 5° Todos los maestros y alumnos, cualquiera que sea el establecimiento a que pertenecen y el sitio en que se encuentran, quedan obligados a escuchar el Himno Nacional descubiertos, en riguroso silencio y en posición «firme». Artículo 6° Queda prohibido a los profesores y alumnos de establecimientos educacionales y a las organizaciones dependientes o relacionadas con ellas, exhibir la bandera nacional enlazada con otras banderas o símbolos. Artículo 7° Queda prohibido a los profesores y alumnos de establecimientos de educación pública y particular el uso de insignias o distintivos que representen nacionalidades extranjeras. No se comprenden en esta prohibición, las insignias o distintivos correspondientes a organizaciones exclusivamente religiosas, culturales, deportivas, comerciales y de cooperación social establecidas en Chile, en conformidad a la ley.

³⁸ La educación diferencial es un sector de sistema educativo chileno que se dedica a formar e integrar a personas en condición de discapacidad permanente. (Cardoso & López, 2019)

Entre los programas derivados de los objetivos señalados se encuentra la aplicación efectiva del Plan de Globalización de la Enseñanza en el primer ciclo de educación básica en Chile (desde el primer al cuarto años), el que fue diseñado en 1968 y buscaba que los estudiantes analicen en sus clases un tema utilizando las herramientas y aptitudes de todas las áreas del saber cubiertas por el currículum escolar. Sin embargo, esta metodología no fue exitosamente implantada debido a la carencia de libros de textos preparados en ese sentido y la falta de perfeccionamiento del profesorado. Para enfrentar dicha situación en 1978 se inició un proceso de capacitación de los supervisores escolares quienes deberían transferir sus aprendizajes a los docentes que ejercen su labor en las aulas del país (Delpiano & Vergara, 1976; Perfeccionamiento en la enseñanza globalizada, 1978). Este programa no tendrá el impacto deseado, pues es abandonado para el año 1979.

En esta fase se comienza a estudiar las reformas al sistema curricular en su totalidad que terminará con la dictación de nuevos planes y programas educativos entre 1980 y 1981 (Prieto, 1983).

5.3.2. Segunda fase dictatorial: La neoliberalización de la Educación 1979-1990.

Existe un total acuerdo entre los investigadores en situar el inicio de la transformación del sistema educativo a partir de la dictación de la Directiva Presidencial sobre política educacional de 1979. En ese documento dado a conocer a través del periódico El Mercurio, se sientan las bases en la que se estructurará el sistema educativo hasta la actualidad³⁹ al configurar el proceso de planificación de la desregulación del sistema educativo y constituir el mercado educativo que caracterizará el período.

Dicho documento se compone de dos textos: una carta al ministro de Educación firmada por Pinochet y las Directivas presidenciales propiamente tales⁴⁰.

³⁹ El Mercurio Martes 6 de marzo de 1979 pág. 1 de la publicación especial "Política Educacional".

⁴⁰ El ministro de educación Gonzalo Vial Correa reconoce en el seminario organizado por el CIDE en 1984 que él fue el autor de ambos documentos (Cox, 1985)

A través de ellos se mandata al ministerio a realizar propuestas legislativas y adecuaciones administrativas para realizar un proceso de revisión profunda de la estructura de todo el sistema educativo las que se irán materializando progresivamente en leyes y decretos que fueron sistematizados en 1990 con la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE).

Según Brunner (1981) ésta directiva gira en torno a tres ejes interrelacionados y que actúan en forma mancomunada: a) privatización del crecimiento educacional futuro; b) adecuación del desarrollo educacional al modelo de acumulación impulsado por el bloque en el poder; y c) adaptación de la educación a las demandas de constitución de una sociedad disciplinaria y autoritaria.

En primer lugar, se propone propiciar la participación de los privados en la provisión de servicios educacionales, para lo cual se continuará con la política de subvenciones de establecimientos gratuitos y se propone incorporar a aquellos que realicen cobros a las familias. Así mismo apoyar la construcción y habilitación de infraestructura escolar privada mediante créditos blandos. Finalmente, propone que la relación de las Escuelas y Liceos privados con el Estado esté marcada por la desburocratización facilitando su acción administrativa y curricular. Todo ello con el objeto de reducir los déficits sistémicos del sector educación que no son posibles de remediar por la acción del Estado debido a las carencias económicas y la urgencia de otras prioridades en la acción del Estado (Pinochet, 1979b).

En segunda instancia propone consolidar el proceso de descentralización al traspasar atribuciones desde el nivel central y regional a las provincias por medio de la creación de una unidad que ejecute las políticas educativas en ese nivel de la administración territorial del país. Adicionalmente el Ministerio delegará sus atribuciones en materias de construcción, reparación de establecimientos educacionales de tal forma que se configura una superestructura de administración educacional coherente con el modelo de desarrollo económico-social propuesto por la elite dictatorial (Pinochet, 1979b; Brunner, 1981). En ese sentido es relevante y pertinente que los empresarios realicen la formación técnico profesional de tal forma de asegurar que los egresados respondan a los requerimientos gremiales de la mano de obra. Brunner (1981) argumenta que la dictadura pone al sistema

educacional al servicio del control autoritario de la sociedad y del disciplinamiento ideológico. Por otra parte, consolida la libertad de enseñanza y la electividad paterna de las opciones formativas de sus pupilos.

En tercer lugar, se propone ajustar todos los Planes y Programas del Sistema educativo que entregue un alto grado de flexibilidad a las prácticas de enseñanza de los docentes, y a la gestión curricular realizada por los directores.⁴¹ Adicionalmente propone que los contenidos informacionales se reduzcan a sus puntos esenciales, pero que consideren la realidad nacional, las condiciones socio-económicas de los estudiantes y sus etapas de desarrollo físico y psicológico con lo cual constituir una sociedad disciplinada en el autoritarismo y acrítica (Pinochet, 1979b; Brunner, 1981). Por ello se pone énfasis en la educación básica, necesaria para formar al ciudadano-consumidor (Ruiz, 2012), pero relega a un segundo plano la educación media o secundaria, pues sólo deberían acceder los alumnos con méritos académicos y que puedan financiarla.

5.3.2.1. *La creación del Mercado Educativo*

La principal consecuencia de tráfago legislativo es la constitución del más salvaje mercado en el sistema educativo. Este mercado se sustenta en la premisa de que la educación es responsabilidad de la familia, por tanto, formando parte de la esfera privada de la vida social, donde el rol del Estado es la de maximizar las posibilidades de elección mediante la generación de normas que faciliten la creación de escuelas (Falabella, 2015). Esa oferta formativa se diferenciará fundamentalmente a partir de la capacidad de pago de los interesados, dejando de ser relevante la equidad y la segregación social se transforma en un valor social positivo (Brunner, 1981). Según Ruiz (2012) ello implicó la ruptura con el compromiso del Estado con el derecho a la educación e implica una transformación sustancial de los principios republicanos que tan relevantes habían sido en la evolución histórica del sistema educativo nacional.

⁴¹ “Los directores de establecimiento de enseñanza básica gozarán de la máxima flexibilidad que pedagógicamente sea posible en materia de planes de estudio, métodos de enseñanza, distribución de horas de clases entre las asignaturas, orden y énfasis para desarrollar las materias, etc. La flexibilidad será reglamentada de modo que ella no produzca dificultades insalvables al cambiar al alumno de establecimiento o de nivel educacional” (Pinochet, Política Educacional: Directiva Presidencial [Edición Especial], 1979b)

La educación de calidad es una mercancía que debe ser transada en el mercado, donde las escuelas compiten por los mejores alumnos y los padres demandan por resultados que permitan a sus hijos ascender en la escala social (Cornejo, González, & Caldichoury, 2007).

Para Redondo (2005) en Chile no existe un mercado educativo debido a que no se cumplen los principios básicos del mismo, es decir, libre elección para todos, libre competencia, disminución del gasto público y mejora en la calidad del servicio educativo medido en aprendizaje de los alumnos (Verger, Bonal & Zancajo, 2016). En el mismo sentido Almonacid (2004) agrega que es el Estado quien regula la entrada de proveedores, las inversiones, la calidad del servicio y el precio del servicio. Falabella (2015) prefiere hablar de que el sistema educativo posee un mercado *preformativo* donde el Estado es un ente vigilante con múltiples capacidades de decisión en el sistema, donde se incluye la capacidad de supervigilar la acción educativa⁴². Zancajo (2017), en un estudio evaluativo pone en evidencia las limitaciones del sistema y su impacto en dos comunas de Chile, en tanto país paradigmático para el estudio del modelo de mercado educativo,

La inspiración teórica proviene fundamentalmente de las propuestas realizadas en el mundo económico por integrantes de la Sociedad Mont Pelerin como son Milton Friedman y Friedrich Hayek responsables de las propuestas neoliberales que se ensayaron en Chile a partir del trabajo de los Chicago-boys.

Hasta ahora hemos presentado como progresivamente los agentes de gobierno de inspiración ideológica neoliberal, insertos en ODEPLAN, proponen incorporar el capital privado en la provisión de los servicios educativos, lo que fue rápidamente aceptado por el Ministerio de Educación y se fueron adoptando medidas que configuran un sistema educativo neoliberal.

El neoliberalismo es una teoría político económica que se sustenta en el supuesto de que la promoción del bienestar humano se consigue en las diferentes sociedades mediante el libre desarrollo de las capacidades del individuo, especialmente las empresariales. Ello dentro de un marco jurídico-institucional que garantice la propiedad privada, el libre mercado y la

⁴² “Lo que parecía un ideario de un «mercado salvaje» y un Estado minimizado, contiene paradójicamente una visión de libertad de la enseñanza que debe ser normada por el Estado. El estudio de este período muestra que desde el inicio del modelo, el control curricular y evaluativo son ingredientes fundamentales en el diseño (aunque el grado de desarrollo técnico de los instrumentos es aun inmaduro en la época). Estos son los cimientos de una gobernanza «a la distancia»” (Falabella, 2015, pág. 706).

libertad de comercio. En este esquema el Estado juega el rol de guardián del marco legal, el cual debe propiciar el ejercicio pleno de las libertades e intervenir solamente aquellas áreas de la economía, donde los privados no realicen inversión, para propiciar la creación de un mercado atractivo para los empresarios.

La intervención estatal en los mercados (una vez creados) debe ser mínima porque, de acuerdo con esta teoría, el Estado no puede en modo alguno obtener la información necesaria para anticiparse a las señales del mercado (los precios) y porque es inevitable que poderosos grupos de interés distorsionen y condicionen estas intervenciones estatales (en particular en los sistemas democráticos) atendiendo a su propio beneficio (Harvey, 2007, págs. 8-9).

Pitton (2012) sostiene que algunos teóricos del neoliberalismo no concuerdan con la premisa de que el neoliberalismo implica un retroceso del Estado en favor del mercado, pues este último requiere de la protección del primero para poder funcionar de forma eficiente, por tanto, lo que propone el neoliberalismo es una reestructuración de las funciones del Estado, especialmente aquellas funciones que guardan relación con el bienestar social deberían ser transferidas a los propios individuos.

Otra corriente interpretativa se refiere a que el neoliberalismo es una forma de expresión de la gubernamentalidad foucaultiana. Desde este enfoque el liberalismo “concibe el mercado como algo que el gobierno necesita para construir activamente estableciendo particulares condiciones políticas, legales e institucionales⁴³” (Pitton, 2012, pág. 17). Desde esta lógica, las acciones de gobierno son acciones técnicas que están desprovistas de carga ideológica y política (Pitton, 2012).

Una tercera corriente interpreta al neoliberalismo como parte del proceso de globalización que viven las sociedades contemporáneas que han naturalizado las lógicas de mercado, especialmente influidos por el Consenso de Washington y las organizaciones multilaterales que aportan financiamiento y asesorías a los diferentes gobiernos para propiciar el desarrollo económico.

Pitton (2012) sintetiza las ideas centrales del neoliberalismo en ocho aspectos: “1) fundamentalismo de mercado; 2) énfasis en el libre comercio; 3) relevancia de la

⁴³ El original en inglés dice: “conceives the market as something that the government needs to actively construct by establishing particular political, legal and institutional conditions” (Pitton, 2012, pág. 17).

competencia; 4) emprendimiento y gestión empresarial; 5) desregulación y privatización; 6) redefinición del rol y responsabilidades del Estado; 7) sustitución del bien público por la responsabilidad individual; y 8) importancia de la elección individual”⁴⁴ (pág. 21).

Estos principios fueron trasladados al sistema educativo por Milton Friedman, quien publicó en 1955 el libro *Capitalism and freedom* donde define el rol que debe desempeñar el gobierno respecto de la educación en un sistema económico donde prima la libertad y el desarrollo capitalista. Dicho autor sostiene que la acción educacional del Estado debe ser racionalizada, lo que conlleva aplicar una serie de medidas que reduzcan la presencia del Estado en el sistema educativo y consecuentemente, disminuya el gasto público en educación. Reconoce que la sociedad debe poseer un mínimo cultural garantizado, pero difiere de los mecanismos que obligan al Estado a asumirlo. Sostiene que los padres deben tener libertad de elegir el tipo de enseñanza que recibirán sus hijos, pero debido a que no todos los habitantes poseen los recursos para financiarlo es el Estado quien debe aportar para financiarlo mediante la entrega de un *vouchers* que permita costear todo o parcialmente la formación escolar. Cuando la familia pretenda mejorar la calidad de la instrucción recibida los padres cambiarán a su hijo de escuela y financiarán el diferencial que se presente entre el valor del *vouchers* y el costo final de la escolaridad (Friedman, 1982).

Las escuelas deberían adaptar su oferta formativa avanzando hacia la calidad debido a que competirán con otras instituciones. En dicho proceso, el autor plantea, la necesidad de que la política educativa no dependa de las decisiones del Estado, de tal forma de eliminar la injerencia de los vaivenes políticos de los diferentes gobiernos, para dejarla a merced de la acción del mercado. Como consecuencia de ello la decisión del gobierno sería financiar la educación, pero renunciar a la administración de las escuelas del país (Friedman, 1982).

Estos son los fundamentos que utilizará la dictadura para ejecutar la reforma al sistema educativo en la década de 1980. En Chile se tradujo en la municipalización de la educación pública, la masificación del sistema de *vouchers*, la promoción de la competencia entre instituciones escolares y la creación de un currículum escolar que valide los principios ideológicos y económicos de la dictadura.

⁴⁴ Traducción personal.

5.3.3. Municipalización de la educación pública

Los integrantes del gobierno dictatorial siempre entendieron al municipio como un espacio de participación y movilización de la comunidad local. Ello sin renunciar a ejercer el control autoritario de la misma a partir de la atribución presidencial de nombrar y remover a los alcaldes y de que esa institución formaba parte del gobierno interior del Estado, es decir dependía directamente del Ministerio del Interior.

Su proceso regulativo se fue desarrollando progresivamente desde 1979 hasta 1988 cuando es dictada la Ley 18.685 Orgánica de Municipalidades, la que resume las innovaciones introducidas en su organización, funcionamiento, financiamiento y constitución. Dicho proceso normativo se inicia con el Decreto con Fuerza de Ley 3.063/1979 sobre Rentas Municipales y el Decreto 1-3.063/1980.

El decreto 1-3.063/1980 es la norma que reglamenta los procedimientos para el traspaso de los servicios públicos de salud, la atención de menores y de educación transferidos desde el Estado a los municipios. En el artículo 5 establecía la voluntariedad a las municipalidades para asumir bajo su cargo la gestión de dichos servicios, pero debido a la dependencia directa de los alcaldes del Ministerio del Interior y de la jefatura de Estado ejercida por Pinochet, buena parte de ellos iniciaron los trámites para solicitarlo (Núñez, 1994). El acuerdo se establecería en un convenio directo entre el Ministerio y la Municipalidad, donde se establecía el traspaso de los bienes inmuebles, los recursos financieros y el personal. Dicho acuerdo debía ser aprobado mediante Decreto Supremo, por tanto, firmado por el Presidente de la República, pero que en el caso de educación fue delegado al Ministro (DFL 1-3063/1980, art. 5). Todos los bienes identificados en el Decreto pasaban a formar parte del patrimonio municipal (DFL 1-3063/1980, art. 6).

Para financiar estas nuevas funciones asumidas voluntariamente por los ayuntamientos fue creado, mediante el Decreto Ley 3063/1979 el fondo común municipal (Latorre, et.al., 1991), procedimiento que establecía la redistribución de los recursos impositivos recaudados en las corporaciones edilicias hacia aquellas que tengan menor capacidad de recaudación (art. 38). Pero además el Estado central aportaría con recursos a través del presupuesto fiscal para financiar los gastos operacionales y de funcionamiento y cuyo

monto anual de dichos recursos no podrá ser superior a lo que representaba su operación por el organismo del sector público que lo atendía, tomando como base los recursos destinados al efecto en el año anterior al traspaso, y actualizando su monto de conformidad a los índices correspondientes (DFL 1-3063/1980, art. 6).

Los fondos de la subvención no eran fiscalizados por ningún ministerio, quedando la responsabilidad de su control en la Contraloría General de la República (Latorre & Núñez, 1987)

Finalmente, la norma autoriza a las municipalidades a constituir una persona jurídica de derecho privado, o ceder a otra persona jurídica de derecho privado, creada por terceros y que no persiga fines de lucro, la administración y operación de los servicios transferidos (DFL 1-3063/1980, art. 12), esto había sido autorizado previamente por el Ministerio de Hacienda mediante el Decreto Ley 3477/1980. Esto dejó a los ayuntamientos con la capacidad de decidir si creaban una corporación privada, la entregaban a una fundación privada o los asignaban a los departamentos municipales de educación. Buena parte de aquellas que solicitaron los traspasos en 1981 constituyeron corporaciones, pero debido a que el poder contralor prohibió la aplicación del inciso segundo del artículo 12 del DFL 1-3063/1980⁴⁵ se desincentivó la constitución de dichas instituciones.

El proceso se desarrolló en dos fases entre los años 1981 y 1986. El 84% de los establecimientos educacionales del país fueron transferidos hasta el año 1981. El restó de colegios sólo fue transferido en 1986. La interrupción se dio debido a la falta de recursos en las arcas fiscales provocada por la crisis económica mundial de 1982 (Latorre, et.al., 1991; Núñez, 1994).

Las primeras evaluaciones del proceso fueron catastróficas, según Espinoza y González (1993), se realizaron durante 1983, para lo cual fue creada una Comisión Mixta conformada por los ministerios del Interior y Educación, los que concluyeron que se presentaban tres tipos de dificultades: a) relación laboral del municipio y los profesores, b) problemas para

⁴⁵ “Autorizase a las Municipalidades que otorguen a la administración de los servicios referidos a personas jurídicas de derecho privado para entregarles en comodato los bienes inmuebles destinados a los servicios referidos, ya sean de propiedad de la Municipalidad o ésta los haya recibido, a su vez, en comodato para tales servicios” (DFL 1-3063/1980, art.,12).

realizar una adecuada administración del sistema educativo municipal y c) dificultades derivadas de la ley de subvenciones⁴⁶.

Algunos investigadores interpretan que este proceso de municipalización formaba parte de las estrategias seguidas por el gobierno militar para privatizar la mayor parte del sistema educativo (Latorre et.al., 1991; Núñez, 1994, 1991; Brunner, 1979, 1981)

5.3.3.1. Subsidio universal a la demanda para escuelas públicas y privadas

Con el traspaso a las municipalidades de las escuelas y liceos públicos, junto con la intención de masificar la oferta privada en el sector educativo, se hizo necesaria modificar el sistema de mediante el cual se financiaba la educación.

Tradicionalmente, mientras las escuelas eran fiscales, el Estado financiaba directamente los establecimientos vía presupuesto anual, administrado centralizadamente desde el Ministerio de Educación, quien pagaba las remuneraciones de los docentes como funcionarios públicos, mantenía la infraestructura y adquiría los materiales para la enseñanza. En paralelo se subsidiaba aquellas instituciones educativas particulares que colaboraban con la función educativa del Estado, en su mayoría dependientes de instituciones religiosas o de colonias extranjeras, que entregaban educación primaria, secundaria y secundaria técnico-profesional gratuita.

El Ministerio de Hacienda en los Decretos 3476/1980, 3167/1980 y 3635/1981 incorporaba algunas innovaciones significativas la subvención escolar que se pagaba en Chile. Esas

⁴⁶ El detalle de las deficiencias es “1) Despidos arbitrarios de profesores; 2) Inadecuadas relaciones entre las autoridades comunales y los profesores; 3) Falta de criterios generales para enfrentar una serie de materias técnicas, consideradas fundamentales por los profesores; 4) Pérdida de los beneficios que los profesores consideraban conquistas históricas (trienios, traslados, días administrativos, perfeccionamiento, licencias, etc.); 5) Diversidad de ordenamientos administrativos. 6) Excesiva injerencia de autoridades municipales en aspectos técnicos; 7) Uso inadecuado de Fondos de Educación; 8) Aparatos administrativos con gran cantidad de personal y rentas excesivas, en comparación con las de los profesores; 9) Sensación de inestabilidad de los profesores como producto de medidas precipitadas y rotación de autoridades comunales; 10) Dotación excesiva de profesores traspasados por el Ministerio de Educación, lo que determinó posteriormente - al cambiar el sistema de reajustabilidad de la unidad de cálculo de la subvención- la existencia de déficits que se fueron incrementando progresivamente; 11) Comunas con problemas estructurales que no fueron corregidos oportunamente; y 12) Fallas de la Ley de Subvenciones” (Espinoza & González, 1993, pág. 122)

normas fueron refundidas en el Decreto con fuerza de Ley 2/1990. Dichas normas igualan a los establecimientos fiscales, ahora municipales, y los particulares en su financiamiento.

A través de la subvención el Estado compra a un proveedor los servicios educacionales que la comunidad requiera y a la que acceda de forma gratuita. Con este sistema se pretende que el Estado ayude a

crear, mantener y ampliar establecimientos educacionales cuya estructura, personal docente, recursos materiales, medios de enseñanza y demás elementos propios de aquélla, proporcionen un adecuado ambiente educativo y cultural (DFL 2/1990, art, 2).

Para agilizar el funcionamiento del sistema se crea la figura legal del sostenedor, quien será una persona natural o jurídica que asumirá “ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional” (DFL 2/1990, art, 2). No estableciendo ningún requisito para ejercer dicha función.

Para acceder y cobrar la subvención los sostenedores debían cumplir las exigencias definidas en la ley y que fueron mantenidas, en términos generales, como fueron definidas en anteriores normas sobre la materia. A pesar de lo cual se definieron algunos ajustes para potenciar la participación de los privados como la eliminación de la obligatoriedad de no perseguir lucro y se tomaron algunos resguardos para proteger a los trabajadores como la obligación del pago oportuno de las cotizaciones previsionales⁴⁷.

Los pagos serían mensuales y estarían en relación a la asistencia promedio de los alumnos. Para establecer el monto se creó una unidad de valor económica que se denominó “Unidad de subvención escolar” (USE), la cual se reajustaría según la variación del IPC.

⁴⁷Los requisitos para las escuelas particulares y municipales eran: “a) Que adopten los planes y programas oficiales para los respectivos niveles de enseñanza, ya sean generales, especiales para ese establecimiento educacional; b) Que sus cursos se ajusten a los mínimos y máximos de alumnos por curso que, en cada caso y para atender las exigencias pedagógicas...; c) Que hayan obtenido el reconocimiento de cooperadores de la función educacional del Estado, mediante Resolución del Ministro de Educación; d) Que cuenten con los cursos o ciclos de educación correspondientes al nivel de enseñanza que proporcionen; e) Que el local destinado al funcionamiento del establecimiento cuente con las condiciones de capacidad e higiene ambiental suficientes para el número de alumnos que atienda y con el material didáctico adecuado a la enseñanza que imparta; f) Que entre las exigencias de ingreso o permanencia no figuren cobros ni aportes económicos, directos, indirectos o de terceros, tales como fundaciones, corporaciones, entidades culturales, deportivas, etc., o de cualquier naturaleza que excedan los derechos de escolaridad y matrícula autorizados por la presente ley; g) Que los profesores estén habilitados para ejercer sus funciones; y h) Que se encuentren al día en los pagos por concepto de remuneraciones y de cotizaciones previsionales respecto de su persona” (DFL2/1990, art. 5).

Posteriormente la reajustabilidad fue indexada al reajuste del sector público. El valor unitario de cada USE sería fijado mediante Ley de la República.

Los cambios introducidos en el sistema de financiamiento escolar chileno obedecían, según Jofré (1988) a un proceso de mejora que incorporaba incentivos internos para mejora en la calidad de los servicios o para mejorar la relación «calidad-costo». Para el autor citado, los administradores ministeriales no poseían incentivos para mejorar la inversión de un centro escolar debido a que no eran evidenciables procesos de mejora que realizaban las escuelas a partir de los presupuestos centralizados. La asignación de recursos especiales sólo ocurría cuando la baja calidad de los servicios era muy evidente y los recursos disponibles permitían realizar dicha inversión.

La opción tomada en la década de 1980 por la administración dictatorial siguió la lógica de disminuir el gasto en el sector educacional y de optimizar la administración educativa a través de la descentralización. Por ello se optó por subsidiar a todas las instituciones municipales y particulares suponiendo que ellos invertirían recursos propios en los procesos de mejora.

Ello requirió, según Jofré (1988), que todas las instituciones que recibirían subvención se adaptasen y permitieran la injerencia del mercado en todos sus procesos. El autor denomina aquella situación como “permeabilidad de la organización a los incentivos del sistema” (pág. 202) y que esos incentivos se transmitieran a todos los agentes de la institución, afectando principalmente a los trabajadores de la educación y a la administración. Las cuatro permeabilidades identificadas por el autor eran:

- a) Credibilidad del Sistema de subsidios. Ello implicó que las instituciones educativas sepan previamente con los recursos que dispondrán para su funcionamiento, el cual no se verá intervenido o modificado para solventar aquellas instituciones que no logren optimizar el uso de los recursos.
- b) Las remuneraciones y el puesto de trabajo dependan del éxito de la escuela. Esto implica que los trabajadores de la educación deben ser eficientes y eficaces en su trabajo de forma que la escuela logre incorporar y retener a la mayor cantidad de estudiantes posibles. Pero además implica que el administrador tiene libertad de contratar y despedir a quienes, a su juicio y en virtud de las normas legales, no desempeñe óptimamente su labor.
- c) La posibilidad de pérdida del patrimonio de quien toma las decisiones empresariales del establecimiento. Ello dice relación con que el empresario que decide invertir en la actividad educacional enfrente las variaciones del mercado (positivas o negativas) y optimice las utilidades de su actividad, pero sin olvidar el interés final que es entregar educación de calidad. Por ello es viable una educación que persiga el lucro, pues ello incentiva al empresario a la eficiencia.
- d) Los administradores son responsables sobre el tamaño del sistema que gestionan. Ello quiere decir que la efectividad de la institución sólo se logra en la medida que la organización tenga un

tamaño adecuado que no influya en el uso óptimo y racional uso de los recursos y el capital humano disponible (Jofré, 1988, págs. 202-212).

En síntesis, la permeabilización de la escuela a los incentivos del mercado permitiría que la educación se transara como un bien de consumo en concordancia con el modelo económico.

Entre la entrada en vigor de las normas de la subvención escolar el Estado debió intervenir las deficitarias gestiones municipales, por lo que este modelo no entrará en plena ejecución sino hasta fines del período (Jofré, 1988).

En palabras de Donoso (2005) con la aplicación del modelo se generó un caos financiero y pedagógico, pues el Ministerio debía hacerse cargo de regular el sistema sin poseer los instrumentos jurídicos para hacerlo.

5.3.3.2. Promoción de competencias entre escuelas y elección escolar

Una segunda arista de este nuevo modelo de la educación chilena fue fundamentada en la libertad de enseñanza garantizada en la constitución de 1980. Con dicha libertad se permite y garantiza que toda persona natural o jurídica pueda instalar una institución educativa que propicie sus doctrinas religiosas, morales y culturales, siempre y cuando no atenten contra las leyes establecidas, la moral imperante en el país y las buenas costumbres. Esa misma libertad garantiza a los padres la elección del establecimiento escolar.

El modelo requiere que los padres utilicen dicha libertad para escoger y movilizar a sus hijos a escuelas de mayor calidad. Ello ocurrió de forma significativa en la fase de instalación del sistema, cuando el crecimiento de las escuelas particulares subvencionadas permitió la movilización de un porcentaje importante de los estudiantes. Espínola (1991) plantea que ello ocurrió debido a que la población asoció que estas nuevas escuelas particulares tendrían la misma calidad que las escuelas privadas

financiados por los padres y que atienden a los grupos de elite, y por un reducido sector de establecimientos subvencionados atendidos por congregaciones religiosas con larga tradición y experiencia en el campo de la educación (Espínola, 1991, pág. 9).

Si los padres detectaban una baja en la calidad de la enseñanza en el establecimiento escolar podían utilizar su libertad de retirar a sus estudiantes. Esa situación sería un indicador de

calidad para el sostenedor, pues si su institución perdía matrícula veía disminuido sus ingresos y prestigio, poniendo en riesgo la viabilidad de la empresa (Espínola, 1991).

Una medida que contribuye a la competencia es la entrega de información respecto de la acción educativa de los establecimientos escolares. Para ello es diseñada una evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del sistema educativo nacional que se aplicará desde 1984 con el nombre de PER y desde 1988 como SIMCE. Ambos instrumentos fueron diseñados como mecanismo de diagnóstico de la marcha del sistema por medio de instrumentos estandarizados que arrojen mediciones comparables en la larga duración. A pesar de las resistencias generadas en profesores y administradores del sistema educativo se ha ido consolidando como medida de evaluación del sistema, pero sin ser comunicados en sus detalles a la opinión pública (Cox, 2003; Mizala, 2007). La información obtenida ha sido utilizada para asignar recursos, clasificar las instituciones, determinar niveles de autonomía institucional y seleccionar establecimientos.

Bellei (2007) identifica que existen dos teorías sobre los efectos sistémicos de la competencia entre escuelas públicas y privadas. La primera sostiene que la competencia potenciará la educación municipal a mejorar su calidad para no perder matrícula. La segunda sostiene lo contrario, pues la escuela privada subvencionada captará a los mejores estudiantes por lo que la educación pública no logrará evidenciar mejoras.

La mayor parte de las evidencias que existen en la actualidad descartan el impacto positivo sobre la educación pública, pues los resultados de ambos sectores no evidencian diferencias significativas en sectores socioeconómicos similares, por lo que se ha concluido que el diferencial en la calidad de la educación es el nivel socioeconómico (Bellei, 2007).

5.3.3.3. *Currículum autoritario 1980-1990*

El Ministerio de Educación intervendrá el currículum en 1980 al elaborar nuevos planes y programas para la enseñanza pre-escolar, básica y media. Estos fueron estructurados de la misma forma que los diseñados en 1965 (Cox, 2003). Fueron estructurados como contenidos mínimos que debían ser trabajados con los estudiantes a través de objetivos que los profesores debían operacionalizar libremente, pues no presentaban actividades recomendadas o

sugeridas, según Donoso (2005), toda la reforma se sustentaba en la pedagogía por objetivos y el conductismo que se apoyaba en la tecnología educativa.

El plan de estudios de la educación básica se estructuró con el principio de flexibilidad que implicó que los directores podían hacer adecuaciones curriculares que podían implicar la reducción de asignaturas para las que no se contara con el personal idóneo o los recursos necesarios para potenciar las asignaturas de matemáticas, castellano e historia. En la práctica esta factibilidad permitió aumentar la segregación educativa de los sectores pobres al disminuir el impacto del currículum prescrito en los estudiantes (Cox, 1988, 2003; Espínola, 1991).

Para la enseñanza media la flexibilidad era menor, pues sólo eran agregadas algunas asignaturas electivas en los últimos dos años. El resto del programa debía ser cubierto por los profesores en su totalidad.

Debido a las necesidades de cobertura la mayor parte de los establecimientos escolares funcionaban en doble jornada de 30 horas semanales durante 37 semanas o 185 días al año.

La ejecución de los programas se veía influenciado directamente por el aumento de la proletarización del docente, al presentar una menor estabilidad laboral y tener que destinar parte del tiempo de docencia, a labores como la atención de apoderados e incluso a la captación de futuros alumnos.

5.3.3.4. Ley orgánica constitucional (LOCE) y el Ministerio de Educación.

El último día de gobierno de Pinochet se dicta la Ley orgánica constitucional de educación (Ley 18962/1990) que sistematizó las innovaciones desarrolladas en educación durante la dictadura. La constitución vigente establece que las modificaciones requieren de cuatro séptimos, es decir el 57% de los votos en ambas cámaras del parlamento chileno, lo que, debido al sistema electoral binominal, que propicia el empate entre las fuerzas mayoritarias, hacía poco viable realizar cambios en la norma sin acuerdo con la oposición de derecha.

Esta normativa consagra el sistema de subvenciones, la libertad de enseñanza, y de elección, la participación de empresarios privados en la provisión de los servicios educativos y la

municipalización de la educación pública. Todo ello en el marco de un estado subsidiario, disciplinado en la doctrina de seguridad nacional y la supervigilancia de los militares al participar en múltiples instancias del sistema educativo.

Además, crea el Consejo Superior de Educación⁴⁸ como organismo externo con atribuciones en el ámbito de la educación superior y escolar. En este último ámbito del sistema, este organismo validaba la elaboración del marco curricular y de los planes y programas de estudio.

5.4. Políticas públicas educativas en los gobiernos de la concertación 1990-2008

Con el retorno a la democracia se inicia un proceso que buscó disminuir el impacto de las medidas neoliberales sobre la población. Rivera (2011) pone en evidencia que las políticas diseñadas por los gobiernos democráticos dirigidos por la Concertación de Partidos por la Democracia presentan en sus sustentos teóricos conceptos y supuestos provenientes del pensamiento económico conservador. Esa situación, según el autor citado, se produce por la presencia de líderes políticos tecnocráticos que modelaron el accionar de la alianza política de centro-izquierda alejándolos de las bases sociales que los instalaron en el poder.

Los diagnósticos realizados por los equipos programáticos y de los centros de investigaciones evidenciaron que el sistema escolar chileno había sufrido un deterioro debido a la falta de inversión entre 1982 y 1990. El resultado de ello fue que la infraestructura estaba en pésimas condiciones debido a la falta de mantenimiento, los profesores no realizaban su trabajo adecuadamente debido a las bajas remuneraciones y el aumento de la proletarización y

⁴⁸ La composición del Consejo era “a) El Ministro de Educación Pública o el representante que éste designe...; b) Un académico universitario designado por los rectores de las universidades estatales chilenas...; c) Un académico, designado por las universidades privadas que gocen de autonomía académica...; d) Un académico designado por los rectores de los institutos profesionales chilenos que gocen de autonomía académica...; e) Dos representantes de las Academias del Instituto de Chile...; f) Un académico designado por la Excma. Corte Suprema de Justicia; g) Un académico designado conjuntamente por el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico...; h) Un académico designado por los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y el General Director de Carabineros de Chile; e i) El Secretario Ejecutivo...” (Ley 18962/1990, art. 32).

disminuyó la calidad de la educación, especialmente en los sectores pobres del país (González, 2000)

Los proyectos implementados en el período (1990-2006) se desarrollaron sin alterar la estructura del sistema, es decir se mantiene la municipalización, el sistema de subvenciones a la demanda y el mercado educativo que potencia la competencia de la educación pública y privada. Es decir, se implementa una política educativa que conjuga la participación del Estado y el mercado (Oliva, 2010). Los argumentos esgrimidos en relación a la anterior idea es que el Programa de Gobierno de la Concertación situaba a las municipalidades como ejes articuladores del proceso de descentralización, re-democratización del país y de participación social, más aun considerando que en la caída de la dictadura tienen un rol fundamental la movilización social y sus organizaciones de base. Un segundo argumento guarda relación con la imposibilidad económica y política de volver a constituir el Estado Docente, a pesar de las permanentes exigencias del movimiento gremial del profesorado y de algunos sectores de los partidos políticos integrantes de la alianza de gobierno. El tercer argumento dice relación con el convencimiento de los tecnócratas gubernamentales que el Estado gozaba de atribuciones suficientes para ejercer el rol de regulador del sistema educativo, por lo que asumir la administración de las escuelas y liceos no era necesario o prudente (Mizala, 2007)

A partir de los argumentos anteriores, es posible sostener que en este período se desarrolla la profundización del modelo neoliberal. Más aún cuando al finalizar las dos décadas de gobierno concertacionistas se puede observar que se han incorporado al sistema educativo y a la administración pública en general, elementos de gestión. Entre los que se destacan las medidas de rendición de cuentas de sus labores a profesores, directivos y centros escolares.

Para reducir el impacto del neoliberalismo sobre la población en situación de pobreza se ejecutarán programas que apuntan al desarrollo de la equidad. Este proceso finaliza con la dictación de una nueva ley orgánica constitucional en 2008 que intenta incorporar el enfoque de derecho a la educación chilena (Oliva, 2010).

Cox (2003) sostiene que en este período el Estado se transforma en promotor, es decir que toma la iniciativa realizando acciones directas que contribuyan al desarrollo de la equidad, la igualdad de oportunidades, la integración social y la construcción de una ciudadanía

democrática activa. En el mismo sentido, Picazo (2007) sostiene que desde 1990 el Estado chileno

que está mucho más presente en el sistema educativo escolar frente a las carencias del «modelo de elección»; un Estado educativamente proactivo que establece nuevos objetivos; introduce nuevos principios de acción; utiliza nuevos instrumentos (Picazo, 2007, pág. 66).

5.4.1. Políticas compensatorias y la búsqueda de equidad

Los primeros gobiernos democráticos pactaron una transición con la derecha, representante del pinochetismo que no alterara las bases económicas del modelo de desarrollo neoliberal, pero se permitirían ajustes que propiciaran una mejor redistribución económica. Por tanto, las políticas sociales impulsadas se centraron en propiciar equidad dentro del sistema, especialmente para aquella población que se encontraba bajo la línea de la pobreza y potenciar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

Las medidas que se tomaron inicialmente intentaban ser incrementales, abiertas a la participación y centradas en la mejora de la Escuela (Navarro, 2002; Cox, 2003; Donoso, 2005). Ellas se sustentaron en las demandas y propuestas de los organismos internacionales a los que recurrían los gobiernos de la región en búsqueda de asesoría y financiamiento, los cuales proponían que América Latina debía adoptar el modelo neoliberal como medida de desarrollo y en el sector educacional especialmente (Villalobos & Quaresma, 2015).

El diagnóstico realizado en el área de educación indicaba que una amplia capa de la población nacional se encontraba recibiendo una educación de baja calidad, mientras que un grupo marginal gozaba de una educación de elite⁴⁹. Para resolver dicha situación y propiciar políticas de equidad se iniciarán programas focalizados que buscarán mejorar la calidad de la educación de los pobres y de la población en general en segunda instancia (Cox, 2003).

⁴⁹ El diagnóstico fue realizado por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación o Comisión Brunner. Ella fue constituida por orden del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle e integrada por expertos de todas las corrientes políticas. Según Mizala (2007) “permitió situar a la educación como una tarea central del país, generar acuerdos ampliamente compartidos en la sociedad chilena y dar pie para reformas de carácter más estructural en la educación” (pág. 9).

El primero de los programas fue el destinado a las 900 escuelas con peores resultados en las evaluaciones que utiliza el sistema de medición estandarizada de la educación chilena (SIMCE). Las Escuelas fueron intervenidas con equipos multidisciplinarios que trabajaban con todos los agentes del sistema escuela. Entregaban herramientas de gestión al cuerpo directivo, nuevas metodologías didácticas a los profesores y estrategias de estudio a los alumnos. Este programa impactó positivamente en la población atendida, aunque las mejoras fueron evaluadas menores que lo esperado. El ciclo de este programa financiado con donaciones internacionales se desarrolló en 1990 y 1997 (Navarro, 2002).

El programa para el Mejoramiento de la Calidad y la Calidad de la Educación (MECE) fue el segundo programa de inversión pro-equidad. A través de él se trabajó con las escuelas básicas y pre-escolares que atendían a los alumnos subvencionados del país. Este programa entregaba libros de texto, bibliotecas de aula, materiales didácticos e informáticos. Buscaba potenciar la creatividad de los docentes mediante la creación de proyectos de mejora escolar (PME) y la capacitación en informática educativa mediante un programa especializado llamado Enlaces. (Espínola, 1999; Navarro, 2002)

El éxito de los programas permitió ampliar su cobertura a las zonas rurales (MECE RURAL) y la educación media (MECE-MEDIA).

La educación rural nunca fue atendida adecuadamente por la dictadura, a pesar de sus constantes declaraciones por la necesidad de descentralizar el currículum. Los alumnos seguían siendo formados con programas diseñados para la homogeneización y los resultados en el SIMCE eran inferiores que en las escuelas urbanas (Espínola, 1999). El MECE-RURAL buscaba

- 1) un currículum que permite la articulación entre la cultura local y las dimensiones generales del conocimiento, 2) capacitación docente, con una modalidad que busca superar el aislamiento del maestro rural (de escuelas con uno, dos y tres docentes), 3) el establecimiento de microcentros que reúnen mensualmente a los profesores de diversas escuelas y 4) el diseño y producción de textos auxiliares especiales para apoyar la docencia rural (Espínola, 1999, pág. 16)

El Mece-Media es un ambicioso programa que buscaba impactar sobre el profesorado y los directivos docentes de los liceos, incorporando procedimientos propios de la gestión estratégica de las empresas al sistema educativo. Se propició que se elaboraran Proyectos Educativos Institucionales (PEI) donde se incluyeran la visión y la misión de la organización

y se favoreció la constitución de equipos que se hicieran cargo de la gestión pedagógica (Guerrero & Maureira, 2011), con los docentes se buscó aumentar su profesionalización mediante la generación de prácticas de reflexión sobre la docencia a través de los Grupos Profesionales de Trabajo y mediante los cuales se propició la incorporación de una pedagogía situada desde el constructivismo (Ferrada & Villena, 2005).

A partir de la experiencia acumulada en los programas pro-equidad, sumado a las propuestas de la UNESCO, UNICEF y del BID, respecto de la necesidad de actualizar las curricula del sistema educativo, con el objeto de preparar capital humano con las adecuadas competencias y habilidades para enfrentar la globalización, y los diagnósticos realizados en el país, se inició una profunda reforma educativa que afectaría el currículum y el funcionamiento de las escuelas (Donoso, 2005)

En 1996 comenzó a ser promulgado por el Ministerio de Educación el Marco Curricular que estructurará todo el sistema educativo. En primera instancia fueron dados a conocer los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación básica y luego fueron elaborados los Programas de Asignaturas o niveles en la medida que se fueron aplicando en el sistema escolar. La misma situación ocurrió con la enseñanza media desde 1998. En ese mismo Marco curricular se explicita el programa de formación valórica a través de los denominados Objetivos Transversales que enfatizan la adquisición de competencias y habilidades para una sana convivencia democrática en la sociedad chilena de la transición a la democracia, donde se hace relevante la educación en Derechos Humanos (Picazo, 2007).

Este marco curricular demanda que la sala de clase cambie de foco y funcione a partir del logro de aprendizajes, por tanto, desenfoca al docente de su tradicional forma de enseñar y sitúa la acción educativa en la adquisición de saberes en los estudiantes. Ello obligó a ejecutar un programa destinado a que los profesores se familiarizaran con los nuevos planes y programas, además de adquirir competencias que se ajustaran al nuevo énfasis constructivista del marco curricular.

Para mejorar la efectividad de los nuevos planes y programas se optó por ampliar el tiempo al que estaban sometidos los estudiantes para lo cual se implementó la Jornada Escolar Completa (JEC) que aumento a 40 semanas el calendario escolar y 1200 horas de clase anuales. Se destinó recursos para mejorar la infraestructura escolar de los centros escolares

municipales y subvencionados que permitió avanzar en la instalación de la JEC en todo el país. Las autoridades declaraban que los beneficios de esta medida mejoraban la situación de los estudiantes al aumentar el tiempo para las actividades docentes, supervigilar actividades de apoyo al desempeño escolar como el estudio dirigido, la realización de tareas y ejercicios, actividades de laboratorio y talleres; y así mismo contribuía a disminuir las situaciones de riesgo. Para el profesorado sería una considerable mejora en las condiciones laborales al tener que trabajar en una sola institución y facilitaba la adaptación de la labor docente al nuevo currículum. Para la familia contribuía al aumento de la inserción laboral femenina. Finalmente, toda la comunidad escolar aumentaría su identificación con la institución educativa (Mizala, 2007).

En 1992 se faculta a los establecimientos subvencionados a establecer el “Financiamiento Compartido”, medida que benefició principalmente a los establecimientos particulares subvencionados del país, quienes establecieron el mecanismo inmediatamente aumentando sus ingresos y utilidades. Hay que considerar que dichos establecimientos no están impedidos de lucrar, por lo que las familias en condición de pobreza, que no podían cubrir los nuevos costos de la educación salieron de ese sistema. La misma norma estableció algunos mecanismos para impedirlo al obligar a las instituciones que iniciaran el cobro a otorgar becas para sus estudiantes de menores ingresos (Mizala, 2007; Falabella, 2015).

Las anteriores medidas han impactado de forma significativa en la cultura de las escuelas modernizando la actividad educativa y desatando nuevas exigencias laborales al profesorado (Cox, 2003; Espínola, 1999).

Una de las aristas de la modernización dice relación con la función docente la cual será intervenida en todas sus dimensiones, pues al igual que todos los gobiernos, buscará profesionalizar y dignificar la función. En primer término, se dicta el Estatuto Docente como medida de protección a la función docente que sólo afectó, como se ha planteado anteriormente, al profesorado del sector municipal, y que devolvió algunas de las conquistas laborales alcanzadas antes de la dictadura como la inamovilidad funcionaria. Sin embargo, posteriormente los gobiernos democráticos han ido desmantelando el Estatuto en la medida que han incorporado mecanismos de control que propician la evaluación docente, la

diferenciación salarial por desempeño y la estandarización del rol docente⁵⁰ (Cox, 2003). Progresivamente se va instalando la política de *accountability* o rendición de cuentas de las prácticas docentes que se traduce en primera instancia en una evaluación colectiva del profesorado a partir del SNED, luego del programa de Excelencia Académica y de la Evaluación docente.

Las instituciones escolares serán sometidas a la rendición de cuentas de forma progresiva. En primer lugar con la obligación construir participativamente los Planes de Desarrollo de la Educación Municipal, con la constitución de los Consejos Escolares en todas las instituciones educativas del sistema y con la obligación de informar el destino de los recursos aportados por la Ley de Subvención preferencial.

5.4.2. Políticas de profundización del mercado y new public management

Más allá de las calificaciones que se ha hecho del período, lo indiscutible es que el mercado continuó funcionando en el país, y, por el contrario, el modelo se profundizó al realizar reformas que implican la profundización del modelo, aunque con mayor presencia del Estado.

Para Falabella (2015) ello responde a la incorporación del *new public management* (NPM) a la gestión de la administración pública. Para Picazo (2007) el fenómeno responde a la adopción de un nuevo modelo de desarrollo social que denominó postneoliberal, donde el Estado asume un rol más activo en el funcionamiento del mercado para lograr mayor equidad y justicia social, si es necesario. Ambas explicaciones concuerdan en que el Estado asume un rol diferente en el contexto del capitalismo salvaje que diseñó la dictadura como modelo de desarrollo económico-social y educacional.

El *new public management* es un modelo de gestión que incorporó a la administración pública los procesos y modelos que las empresas privadas más eficaces y eficientes han desarrollado. Para ello la dirección pública debe gerencializar sus operaciones con el objeto de optimizar el uso de recursos y se les faculta de mayor autonomía y flexibilidad en la gestión de las

⁵⁰ Estas medidas serán analizadas en el siguiente capítulo.

personas que ejercen los más altos cargos directivos de las agencias gubernamentales. Su implantación en la administración pública se inicia en 1998 (Morales, 2014).

Desde un punto de vista teórico el NPM sostiene que la modernización de la gestión del Estado se debe basar en tres líneas de acción: desagregación, competencia e incentivos. La primera busca descentralizar la toma de decisiones definiendo objetivos que debían ser alcanzados por las personas, los departamentos y la organización. Con la segunda línea se busca potenciar que el ingreso de personas al servicio público se realice mediante concursos públicos de antecedentes, reduciendo de esa forma el cuoteo de cargos de los gobiernos, pero además potencia el cumplimiento de los objetivos institucionales los que serían asociados a la evaluación de indicadores de gestión derivados de los objetivos trazados. Finalmente, los incentivos se traducen en asignaciones económicas que recibirán las personas al ser evaluados exitosamente en las evaluaciones de desempeño (Morales, 2014).

El Estado postneoliberal, según Picazo (2007) sería una respuesta al Estado de compromiso y al Estado social del Mercado. En el plano educativo busca conciliar el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, la participación en el sistema educativo y el rol del Estado. Se sustenta en el principio de que el bienestar social es una tarea colectiva entre el Estado, el mercado, la familia y la comunidad. Además, plantea que la educación potencia el desarrollo del capital humano y la inserción económica del Estado en contextos globalizados. Finalmente supone

una diferente representación de los derechos y deberes de la comunidad educativa. Así por ejemplo, de tener derecho a la educación se pasa a tener derecho a una educación de calidad. Pero también se exige a las familias destinatarios de algunos programas sociales que inviertan en ellas mismas y en sus hijos a través de lo que se ha dado en llamar transferencias condicionadas. (Picazo, 2007, pág. 89).

Ambos modelos concuerdan que el Estado y el mercado pueden actuar conjuntamente, de forma ordenada y planificada, sin alterar o tensionar la estructura del sistema capitalista neoliberal diseñado por la dictadura. El Estado lo que hace es realizar un ajuste que mejore la justicia social con los marginados –que serán potenciales nuevos clientes del sistema– y mejorar los espacios de debate democrático respecto de la relación Estado/mercado (Falabella, 2015; Donoso, 2005).

La adaptación del sistema educativo chileno al *new public management* o al estado postneoliberal implicó desarrollar líneas de acción que se adaptaran a esas nuevas exigencias. No fue complejo para el Ministerio de Educación asumirlas en sus esferas superiores de gestión (Ministerio, Secretarías Regionales Ministeriales y Departamentos Provinciales), pues ya había sido desconcentrados y descentralizados por la dictadura militar, pero su aplicación en las instituciones escolares requería ser realizada progresivamente, de forma de no impactar negativamente las instituciones, pues implicaba cambiar la cultura escolar.

Una de las primeras intervenciones la realiza el Programa MECE que obliga a las Instituciones Escolares a realizar una planificación estratégica de su accionar en la sociedad nacional y local en la que están insertos a través de la elaboración de los Planes Educativos Institucionales (PEI). Los obliga a definir objetivos a corto y largo plazo, identificar a sus clientes internos (sostenedores, directivos y docentes) y externos (estudiantes, padres y la comunidad próxima). El liderazgo de la gestión institucional debía ser asumido por los equipos de gestión que estaba integrado por el Director, subdirector, inspectores generales y orientadores del establecimiento,

La educación municipal debía elaborar los PEI en cada escuela o liceo de su dependencia, pero además debía elaborar una planificación estratégica de alcance comunal (PADEM). En él, además de los indicadores ya señalados, se podía definir la cobertura deseada y realizar los ajustes en la planta docente necesaria para satisfacer la demanda esperada de estudiantes (Ley 19410/1995)

Desde 2003 el MINEDUC comienza a desarrollar una política de profesionalización en la gestión directiva para lo cual propone la instalación del “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar” (SACGE), que busca la mejora de las acciones de la organización mediante la instalación de un proceso de autoevaluación institucional y el diseño de un plan de mejora. Ellos deberían ser evaluados por un panel de expertos externos que validarían la adecuación del diagnóstico y su propuesta de mejora (Chile, Ministerio de Educación, 2005). Este modelo de aseguramiento de la calidad permitiría una toma de decisiones fundadas en evidencias que propician la mejora continua y una focalización de la gestión en los aprendizajes de los estudiantes, de tal forma la institución se hace responsable de satisfacer las demandas de la comunidad escolar (Torres A. , 2008).Consecuentemente

con lo anterior, las autoridades crean en las escuelas los Consejos Escolares como un espacio de diálogo de la comunidad escolar que integra a todas las organizaciones que se constituyen al interior de las escuelas, con excepción de los sindicatos de trabajadores. Esta orgánica tendrá un carácter consultivo para el sostenedor y el equipo de gestión.

Para gestionar el modelo sustentado en evidencia de NPM se hizo necesario preservar y complejizar el sistema. Para ello se mantuvo el SIMCE como indicador de calidad de los aprendizajes de los estudiantes y sus resultados se hicieron públicos desde 1995. Además, el gobierno contrata la aplicación de la Prueba Pisa y TIMSS.

Desde 1995 se comienza a desarrollar el modelo de incentivos institucionales o colectivos con el objeto de premiar los desempeños. El primer mecanismo instituido fue el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño Docente (SNED) que premiaría bianualmente al 20% de los establecimientos escolares que alcancen buenos resultados de aprendizajes en relación al nivel socioeconómico de los alumnos, localización geográfica del establecimiento y el nivel educacional que oferta. El Ministerio de educación elabora un ranking de los establecimientos educativos que considera: los resultados del SIMCE (65%), la igualdad de oportunidades que considera la retención y aprobación de sus estudiantes (22%), la integración de padres y profesores (6%), Autonomía o iniciativa institucional (5%) y mejora en las condiciones laborales de los trabajadores de la educación (6%). El incentivo corresponde a un aumento salarial al colectivo de docentes que se pagaría proporcionalmente a las horas contratadas.

En el año 2001 se opta por instalar el modelo de incentivos individuales que propicien la competencia de los sujetos por alcanzarlos. Para ello se crea la Asignación de Excelencia Pedagógica como una certificación de competencias y saberes a la que los profesores se sometían voluntariamente. Tenía por objetivo “reconocer y destacar el mérito de los docentes de aula e incentivar su permanencia en la docencia” (Mizala, 2007, pág. 16). Aquellos docentes que aprobaran las evaluaciones individuales que consideraba recibirían una compensación económica por cuatro años. Adicionalmente se crea, entre aquellos profesores certificados, la Red de Maestros de Maestros, como una estrategia para aumentar el prestigio social de la profesión entre los pares y en la comunidad. Este sistema podría entregar beneficios económicos, a los profesores que lo integran, en la medida en que fuesen

contratados para aportar a la formación en servicio de los profesores de sus propias escuelas o de otras (Mizala, 2007).

Finalmente, en el año 2006 se crea el sistema de evaluación docente al que se deberían someter todos los profesores del sistema municipal. Esa evaluación se desarrolla cada cuatro años mediante la elaboración de un portafolio que evidencia el desempeño mediante instrumentos que evalúan la planificación y ejecución de una unidad de aprendizaje. Además, son evaluados por un par y el directivo docente de su institución.

Con esa evaluación docente los profesores son clasificados como destacados, competentes, básicos o insatisfactorios. Los clasificados en los niveles más altos son premiados con una asignación económica por cuatro años, siempre y cuando además hayan rendido y aprobado las evaluaciones escritas de conocimientos pedagógicos y disciplinares.

Para realizar dicha evaluación fue necesario generar estándares de desempeño docentes que fueran conocidos por los profesores, las instituciones formadoras de profesores y los gestores escolares. El año 2003 se elabora el Marco de la Buena Enseñanza en forma conjunta entre el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación de Municipalidades y tenía como objetivo

representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos (Chile, Ministerio de Educación, 2003).

En estricto rigor todas las medias enunciadas y descritas apuntan a la rendición de cuentas de los desempeños individuales de los docentes e institucionales al Estado (financiadoregulator) y a las familias lo que potencia su capacidad de toma de decisiones respecto de la educación de sus hijos, pero también potencia la capacidad de injerencia en los proyectos educativos institucionales.

La sociedad nacional no evaluó positivamente todas estas innovaciones, que a juicio de la comunidad nacional no potenciaban la educación de calidad en el sistema educativo. Por esta razón el año 2006 se produjo un estallido social que movilizó al país en post de cambiar el modelo neoliberal, eliminar el lucro del sistema educativo, desmunicipalizar y fortalecer la educación pública (Berner & Bellei, 2011).

La reacción del gobierno fue la de potenciar la agenda de calidad en el marco de la NPM para lo que complejizó la estructura administrativa del sistema creando a Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. Ambos organismos fiscalizadores asumirán funciones que eran ejecutadas por el Ministerio de Educación en otra clara medida que apunta a la desconcentración de funciones. Además, el gobierno instalará en la nueva Ley General de Educación el enfoque de derecho con el objeto de tomar los resguardos para que los sujetos puedan ejercer sus derechos.

6. El profesorado en el contexto educativo chileno

6.1. Introducción

El capítulo que se presenta a continuación busca hacer un recorrido en la larga duración y respecto de cómo la literatura ha explicado las condiciones de desempeño del profesorado chilenos a lo largo del período que va entre 1960 y 2008. Este período se seleccionó con el objeto de ver como el Estado, a través de las políticas públicas, ordena y explica la función docente antes y después del período en que se produce e institucionaliza la neoliberalización de los docentes. Es decir, se buscó comprender como se configura la profesión docente en un período de casi 50 años que se inicia la instalación del modelo de planeación de la política educativa positivista y conductista, y finaliza con la consolidación del modelo neoliberal en materias educacionales, que morigerado en sus alcances iniciales, busca capacitar a los integrantes de la sociedad como ciudadanos, trabajadores y consumidores que se ciñan a determinados modelos (Anderson, 2005; Falabella, 2015; Gaudichaud, 2015; Pitton, 2012). Desde allí surge la necesidad de controlar hegemónicamente la preparación y el ejercicio de los docentes encargados de socializar en la cultura dominante a los niños y jóvenes del país, más aún cuando el Estado centraliza la contratación de los profesionales de la educación (Anderson, 2005; Gaudichaud, 2015; Pitton, 2012).

Para alcanzar el objetivo de describir el impacto de la acción del Estado en la profesión docente y denotar las transformaciones vividas por ella en la larga duración se optó por una explicación cronológica y organizada en fases similares a las presentadas en el capítulo anterior. En cada una de esas fases se describe, a partir de la literatura fundamentalmente, el proceso de constitución y variación de las identidades del profesorado chileno, la formación inicial docente, las condiciones laborales y de empleo, y las condiciones socio-políticas. Estos antecedentes contextuales facilitaran los análisis de la producción discursiva del movimiento sindical docente que se analiza en esta investigación.

6.2. El profesor en el Sistema educativo chileno entre 1960-1973

Las políticas educativas chilenas entre 1920 y 1960 constituyen el núcleo de la configuración de la profesión docente bajo el Estado de compromiso, donde el Estado asume dentro de sus tareas prioritarias el desarrollo de un sistema educativo que permita el acceso universal a la educación primaria. Para ello diseña o consolida los mecanismos de formación inicial, la carrera profesional y la construcción de la identidad docente. Las políticas públicas realizan una persistente inversión en infraestructura, formación de capital humano y administración de un sistema educativo centralmente coordinado, regulado y planificado (Cox, 1988; Cox & Gysling, 1990).

La formación inicial docente en el período se desarrolla mediante dos mecanismos institucionalizados: la formación en las escuelas normales y en el Instituto pedagógico de la Universidad de Chile. El primero destinado a formar los maestros y educadoras para la educación básica, parvularia y especial; y la segunda para formar profesores para la educación secundaria (Cox & Gysling, 1990; Núñez, 1990b).

La escuela normal es una institución educativa formada en 1842 bajo administración directa del ministerio del ramo La formación docente se realiza a jóvenes de extracción popular en régimen de internado y con una duración de tres años de formación secundaria, hasta 1883 que pasaría a durar cinco años e incluso seis años posteriormente. Progresivamente se fundan escuelas normales a lo largo del territorio nacional, tanto públicas como privadas. Desde 1890 el Estado genera una institucionalidad especializada para formar docentes para la educación secundaria. Su adscripción institucional fue la Universidad de Chile, creada 40 años antes. Esa institución, además fue la encargada de fiscalizar el desarrollo e implementación de la educación secundaria desde 1880. El Instituto Pedagógico formará profesores secundarios entre los integrantes de las clases medias acomodadas y la elite que optan por esta formación (Cox & Gysling, 1990; Núñez, 1990b).

El Estado es el principal empleador de los docentes, aunque se permite la instalación de la educación privada como colaboradores de la acción educativa del Estado, incluso se subvenciona aquellas que prestan servicios gratuitos a la población. Las normativas

reconocen la especificidad de la función docente como funcionario público desde la década de 1920, generando leyes especiales o estatutos que regulan la progresión en la carrera funcionaria de los docentes, sus funciones, sistemas evaluativos y sus remuneraciones. Igual situación ocurre con aquellos docentes que se desempeñan en el sector privado, aunque mayormente se derivan de la normativa laboral común a la que están afectos todos los trabajadores. Los profesores de educación primaria y aquellos que desempeñan actividades de dirección escolar son contratados por jornada laboral y los secundarios por horas de trabajo (Cox, 1988; Cox & Gysling, 1990; Núñez, 1990b).

Las remuneraciones docentes aumentan progresivamente a partir de los años de experiencia, estabilidad laboral asegurada en el caso de adquirir la propiedad de su puesto de trabajo y poseen el derecho a la seguridad social (acceso al sistema de salud público y al sistema de pensiones vigente). Este modelo de empleo se desarrolla progresivamente desde la década de 1940 y mantendrá su vigencia hasta 1980 (Brahm, Cariola, & Silva, 1971; Cox, 1988; Cox & Gysling, 1990; Núñez, 1990b; Vergara & Pino, 1972).

El sistema educativo reserva labores exclusivas a los docentes, fundamentalmente, al interior de los diferentes tipos de instituciones educativas. Los profesores ejercen la docencia propiamente tal y la docencia directiva (DTO 227/1951, DFL 280/1953 y DFL 338/1960). En ella se establece las diferentes funciones que deben desempeñar cada grupo de profesores en relación al buen funcionamiento de la escuela. A los directivos se le asignan las funciones de supervigilar la función educativa y la actividad del personal docente y los demás funcionarios que se desempeñan en las escuelas. Respecto de la docencia se la describe como el acto específico de “impartir enseñanza” (DTO 227/1951, DFL 280/1953 y DFL 338/1960).

Núñez (1986; 1990b; 2007; 2010) atribuye a la acción gremial del profesorado secundario la adopción de la ideología profesionalizante a partir de la adscripción a los postulados de Dewey y de la Escuela Nueva. Este ideario se concreta específicamente en la Reforma Educativa de 1928.

La identidad profesional, aunque en ocasiones es confundida con la identidad técnica desde las autoridades y los mismos docentes, es una identidad idealizada por *policy maker*, la dirigencia sindical, los académicos encargados de la FID, por la sociedad y por los propios

docentes (Bolívar, 2006; González, 2016; Marcelo, 2010; Matamoros, 2013b; Núñez, 2007; Zurita, 2017).

A la intervención estatal se atribuye la constitución de una identidad funcionaria y técnica, que se desarrollan en paralelo.

La identidad funcionaria, en tanto empleado público y delegado del Estado ante su comunidad, desarrolla un alto grado de compromiso por su función, incluso más allá de su capacidad y responsabilidad. Las constantes inestabilidades en la gestión económica del Estado y los bajos salarios recibidos por los docentes a lo largo del siglo XX, lo transforman en un trabajador temeroso de perder su empleo, por lo que procura cumplir las normas definidas para su actividad, las que forman parte del proceso de cooptación ideológica de la profesión. Esas normas laborales y curriculares lo obligan a ser un difusor del capital cultural incorporado, objetivado e institucional⁵¹ definido por el Estado. Como contraprestación recibe la protección de estatutos laborales especialmente diseñados que reconocen la especificidad de la función docente en las sociedades y como un funcionario público. La nomenclatura utilizada en los títulos de la FID del profesorado secundarios contribuyó a la construcción de esta identidad, pues el título entregado era de Profesor de Estado en alguna de las disciplinas comprendidas en el currículum oficial (Núñez, 1990b; 1999; 2007; 2010b).

La identidad técnica se desarrolla a partir de la división del trabajo educativo, que en el caso chileno va centralizando la labor del profesor al ámbito del aula en la medida que otros especialistas se abren espacios laborales en el sistema educativo. Para el autor, esto constituye una expoliación de funciones de lo que podría considerarse un profesional docente integral. Atribuye a la reducción formativa la razón por la que esta identidad se consolida. Reducción que se manifiesta en la duración de la formación, especialmente de aquellos docentes que

⁵¹ La condición funcionaria modela los comportamientos y la imagen del docente, a través del conjunto de normas, por lo general minuciosas, que asignan deberes, prohibiciones y derechos, que programan prácticas administrativas y que señalan una inserción de cada docente-funcionario, en una organización jerarquizada. En algunos casos esta inserción es relativamente dinámica y toma forma de una "carrera funcionada", es decir, un flujo o una escala por la que se avanza a través del tiempo. Por lo general, la estabilidad o permanencia en el empleo y otras diversas formas de protección estatal, acompañan a la condición funcionaria. El carácter funcionario se superpone o se integra a la especificidad del trabajo docente, a su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje y contribuye a modelar el «rol docente», no sólo desde un marco objetivo de condiciones de trabajo, sino desde el tipo de responsabilidad que ejerce el funcionario. (Núñez, 1990b, pág. 13).

reciben formación acelerada, y a la reducción de los saberes enseñados a metodologías y técnicas didácticas. El Estado agudiza el control ideológico y cultural de esta identidad, especialmente en los docentes primarios que atienden a las comunidades pobres, debido a que ellos son el destinatario preferente de la homogeneización escolar (Cerdeira, Núñez, & Silva, 1991; Núñez, 1990b; 1999; 2007; 2010b).

Otra dimensión de esta identidad se deriva de la FID del profesorado secundarios, quienes asumen una identidad técnico-académica a partir de su especialización formativa (Núñez, 1990b; Matamoros, 2013b).

Derivada de las identidades funcionaria y técnica, sumada al liderazgo gremial y sindical asociada a ideologías progresistas nace la identidad como trabajador asalariado. A ello se deben adicionar las insuficientes remuneraciones y las malas condiciones de desempeño derivadas de la falta de inversión pública en la infraestructura educativa y en insumos para la docencia. En ese contexto laboral se producen los acercamientos con las asociaciones laborales obreristas que comenzaban su derrotero organizativo de unificación en una sola institución que los represente (Núñez, 1986; Salazar & Pinto, 2002).

Si bien, en el período comprendido entre los años 1960 y 1973, se mantienen estables las características del sistema educativo construido a lo largo del siglo XX, es en la década de 1960 cuando se iniciará un tráfago de reformas en la política educativa que aportarán progresivamente elementos que impactarán la FID, las condiciones de empleo y trabajo, además del proceso de construcción de la identidad profesional docente. Además, esta es una fase que pone en relación la educación con el modelo de desarrollo económico e incorpora nuevos actores y alterar la división del trabajo al interior del sistema educativo. El abrupto fin a las discusiones lo pone el golpe militar que inicia una fase de diagnóstico y transformación de todo el sistema.

6.2.1. Formación inicial docente

La Formación inicial docente se desarrolla en Chile desde el siglo XIX en las Escuelas normales y en las Universidades. En las primeras desde 1842 y en las segundas desde 1890. Ambas instituciones forman el ejército de profesionales que requiere la elite local para desarrollar su proyecto político social. Para ello sitúan a la Escuela como el aparato de

Estado, transmisor de la ideología civilizatoria y normalizadora, propulsora de la sumisión de los habitantes al control hegemónico. Los habitantes serán, por la acción del profesorado, ciudadanos, consumidores y trabajadores respetuosos de la autoridad. (Núñez, 2010a, 2010b; Zemelman & Lavín, 2012).

Los estudiantes de las escuelas normales desarrollan su formación como parte de su educación secundaria, mientras que la formación universitaria es de carácter terciaria o postsecundaria. La primera comienza a crecer progresivamente a lo largo de los siglos XIX y XX, facilitando y formando al profesorado que atenderán a la educación básica y preescolar. Las universidades formarán a los profesores de la educación secundaria o media inicialmente, pero progresivamente se van apropiando de la formación de docentes primarios y preescolares (Abett de la Torre, 2013; Cox & Gysling, 1990; Contreras & Villalobos, 2010).

Cox y Gysling (1990) y Núñez (2007) atribuyen a la formación normalista y universitaria de los docentes, una influencia primigenia en el proceso de profesionalización de los docentes chilenos, en tanto que la influencia alemana aportó un conocimiento específico y diferenciador fundado en la ciencia y la filosofía, en primer lugar. Además del hecho que el Estado asume el rol de empleador de los mismos, como segunda característica de esa profesionalización.

A lo largo del tiempo la FID permitirá constituir un ethos sobre el profesor que lo describirá como el representante de la autoridad estatal ante las comunidades sociales, el misionero de la civilización y la normalización, el profesional mal pagado, pero imprescindible para la sociedad, quien la reconocerá y respetará por su excepcional trabajo con los niños (Cox & Gysling, 1990; Núñez, 2010a, 2010b; Zemelman & Lavín, 2012). Esa identidad se sostiene en la sólida formación científica y pedagógica, que le permiten ejercer una docencia o instrucción distintiva y una solidez moral, que refleja el compromiso con el proyecto hegemónico y los niños y niñas que atienden. Conceptos que definen la idoneidad profesional (Salazar & Pinto, 2002; Zemelman & Lavín, 2012).

El sistema FID se mantiene estable por casi un siglo, aunque con progresivos cambios en su estructura curricular y extensión temporal. Una de las primeras modificaciones se realiza en 1967, cuando se redefine la educación normalista y se la homologa a la educación terciaria,

aunque no lo reconoce como una formación universitaria. Esa medida fue justificada, por las autoridades, como un mecanismo de profesionalización de la actividad docente. El presidente Frei Montalva en 1965, planteaba que era un deber “declarar que el maestro, cualquiera que sea el nivel en que se desempeñe, es un profesional que debe tener un status social y económico acorde con la alta función que desarrolla en la sociedad” (Frei, 1966, pág. 10).

El período termina discutiendo respecto de la constitución de un modelo único de formación docente al que debían adscribirse todos los centros formativos en el marco de la Escuela Nacional Unificada (ENU).

6.2.2. Condiciones socio-políticas de empleo y el desarrollo de la identidad docente

En este período (1960-1973) el Estado es el principal empleador de los docentes, aunque se permite la instalación de la educación privada como colaboradores de la acción educativa, incluso se subvenciona aquellas que prestan servicios gratuitos a la población. Las normativas reconocen la especificidad de la función docente como funcionario público desde la década de 1920, generando leyes especiales o estatutos que regulan la progresión en la carrera funcionaria de los docentes, sus funciones, sistemas evaluativos y sus remuneraciones. Igual situación ocurre con aquellos docentes que se desempeñan en el sector privado, aunque mayormente se derivan de la normativa laboral común a la que están afectos todos los trabajadores.

Los profesores de educación primaria y aquellos que desempeñan actividades de dirección escolar son contratados por jornada laboral y los secundarios por horas de trabajo. En 1920 se definió como requisitos para acceder a la docencia en la educación pública los siguientes requisitos:

tener más de dieciocho años de edad y ser normalista graduado por el Estado, o tener un título del Estado que lo habilite para la enseñanza de ramos especiales, u obtener un certificado de aprobación para la enseñanza, espedido (*sic*) por el Consejo de Educación Primaria, previos los exámenes y condiciones que exijan los reglamentos (Ley 3654/1920, art 46).

Copulativamente a la norma anterior, se definió que no podían ejercer docencia

1° Los condenados por crimen o simple delito o por falta que importe hurto o estafa; y 2° Los que observen mala conducta o incurran en faltas que comprometan su honradez (Ley 3654/1920, art 47).

Además, se establece que aquellos docentes que

no cumplan con regularidad sus deberes profesionales, o demuestren incapacidad para la enseñanza de las asignaturas a su cargo, o ejecuten actos de indisciplina contra sus superiores jerárquicos.(Ley 3654/1920, art 48).

Podrán ser desvinculados o suspendidos de sus funciones. Las anteriores exigencias serán replicadas en las sucesivas legislaciones hasta la actualidad. Un requisito de acceso a la docencia insinuado en 1920 en el número 2 del artículo 47 de la Ley 3654/1930 recientemente citada hacía hincapié en la idoneidad de los docentes.

Esta categoría estará presente en la normativa sobre el profesorado desde los inicios del sistema en el siglo XIX, aunque sólo en 1960 se definirá de forma clara. En todas ellas es entendida como una cualidad de los sujetos que define o influye en los comportamientos esperados por la sociedad de ellos.

En 1920 se enfatiza la idoneidad como categoría moral respecto de las conductas docentes, la que podía ser evaluada por los visitantes, el consejo de instrucción primaria e incluso el presidente la república (Ley 3654/1920 Art.27 y 35). Posteriormente, en 1930 se definió que el sistema educativo requería de un profesorado que se comportara en la escuela de forma eficiente y disciplinada, y respetaran la moralidad imperante en la sociedad. Ello permitiría que la escuela alcanzara el fin cívico que posee todo sistema educativo⁵².

Será en la norma de 1960 cuando se logre diferenciar la idoneidad en tres subcategorías: Idoneidad cívica, moral y técnica. La primera de ellas se refiere a las conductas cívicas de los sujetos para la que fueron definidos dos indicadores: a) haberse inscrito en los registros electorales, y b) haber cumplido con la ley de reclutamiento militar (DFL338/1960, art. 12). La segunda se refiere a que los sujetos docentes cumplan rigurosamente las leyes que regulan el comportamiento en la sociedad, y por tanto no debe poseer condenas ejecutoriadas por crímenes o delitos, tampoco puede ejercer la docencia quienes estén siendo investigados por

⁵²Velar especialmente por la disciplina, la eficiencia y la moralidad del profesorado, y porque la enseñanza y la actitud del magisterio dentro y fuera de la escuela no dañe a la consecución del fin cívico de la educación. (DTO 5291/1930, art.30, Num.15)

los tribunales competentes o por algún sumario administrativo, y declarados reos en ese proceso (DFL 338/1960, art. 13).

Finalmente la identidad profesional se evidencia mediante la certificación de la formación específica requerida. En el caso del profesorado la idoneidad técnica se alcanza al superar la formación entregada por las escuelas normales o las universidades (DFL 338/1960, art. 14)

Las remuneraciones docentes aumentan progresivamente a partir de los años de experiencia, estabilidad laboral asegurada en el caso de adquirir la propiedad de su puesto de trabajo y poseen el derecho a la seguridad social (acceso al sistema de salud público y al sistema de pensiones vigente). Este modelo de empleo se desarrolla progresivamente desde la década de 1940 y mantendrá su vigencia hasta 1980.

El profesorado de la educación privada y subvencionada son regulados en su labor por leyes especiales, se les reconoce un sueldo mínimo equivalente al 75% del sueldo pagado en la educación fiscal, el pago de una gratificación anual de al menos un sueldo mensual, aumentos remuneracionales por experiencia y sus derechos de previsión social, pero no se les asegura la estabilidad en el empleo (Brahm, Cariola, & Silva, 1971).

El profesorado es contratado por jornadas y/o horas de trabajo semanales y su remuneración resulta de la multiplicación de la cantidad de horas semanales contratadas por el valor asignado a las mismas, sin una ulterior multiplicación por la cantidad de semanas. En otras palabras, los docentes son remunerados por una semana de clases, dejando como plusvalía las otras tres constituyéndose en un modelo remunerativo vigente hasta la actualidad (Brahm, Cariola, & Silva, 1971; Vergara & Pino, 1972).

El sistema educativo reserva labores exclusivas a los docentes, fundamentalmente, al interior de los diferentes tipos de instituciones educativas. Los profesores ejercen la docencia propiamente tal y la docencia directiva. En ella se establece las diferentes funciones que deben desempeñar cada grupo de profesores en relación al buen funcionamiento de la Escuela. A los directivos se le asignan las funciones de supervigilar la función educativa y la actividad del personal docente y los demás funcionarios que se desempeñan en las escuelas (DFO 227/1951, DFL 280/1953 y DFL 338/1960).

La función directiva se desempeña a través del cargo de Director o Rector, Subdirector e Inspector General. Todos ellos son organismos unipersonales que son designados por la autoridad ministerial, pero que responden a las necesidades de conducción del Director del establecimiento educativo (DTO 227/1951, DFL 280/1953 y DFL 338/1960).

El docente propiamente tal o profesor de aula, desempeña funciones como especialista disciplinar y cómo tutor de un grupo curso o profesor jefe. Algún profesor también podrá desempeñar la función de jefe de departamento de su disciplina o el nivel en que se trabaja (DTO 227/1951, DFL 280/1953 y DFL 338/1960).

6.2.3. Condiciones laborales y de empleo

Cómo se ha dicho los profesores egresados de las escuelas normales tienen asegurado el acceso al sistema educativo estatal como funcionarios públicos. Situación que nunca fue equivalente en los profesores egresados del Instituto Pedagógico, pero dada la progresión persistente del aumento de plazas laborales a lo largo del período, los profesores de Estado eran absorbidos por el sistema educativo (Núñez, 1991; 1999).

El Estatuto Administrativo reconocía a todos los funcionarios públicos derechos y deberes. Entre los primeros aseguraba la estabilidad del empleo, acceso a aumentos salariales asociados a la antigüedad y al desempeño de funciones de gestión, otorgaba beneficios de asistencialidad sanitaria y un sistema de pensiones a partir de la lógica de reparto. Le demandaba, además del cumplimiento de sus obligaciones profesionales del cargo, probidad administrativa, un desempeño laboral acorde al compromiso funcionario, entre otras. En caso de no cumplir con sus obligaciones podría ser sometido a procesos sumarios que se desarrollaban según lo definido por el estado de derecho imperante.

El profesorado primario era contratados por jornadas de 30 horas semanales como máximo y los de secundaria por una jornada máxima de 36 horas. Estas últimas podían ser subdivididas en las llamadas cátedras escolares, las que poseían 6 horas que se organizaban en 4 horas de docencia efectiva y 2 horas de preparación de la docencia y colaboración con otras funciones asignadas por la institución escolar (Núñez, 1991; 1999)

Para acceder a la propiedad del cargo, por tanto, a la estabilidad funcionaria, era requisito indispensable el poseer el título profesional (profesor normalista, profesor de Estado o

profesor técnico profesional), sin embargo, en casos especiales se permitía la contratación de personal sin título. Los cargos eran concursados a partir de los antecedentes curriculares, sin embargo, siempre existía espacio para el pago de favores políticos a pesar de las regulaciones que contenía la norma para evitarlo. La jubilación se alcanzaba por años de servicios, al igual que el aumento de las remuneraciones, las que evolucionaban cada tres años y permitían que a los tres años de servicio se aumentaran sus remuneraciones en un 40% y a los 27 años el sueldo mejoraba un 140% (Núñez, 1991; 1999).

Los gobiernos del período (Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende) pactan con las organizaciones sindicales entregar más espacios de participación en la discusión y elaboración prelegislativa de las políticas educativas entregando espacios en organismos públicos como el Consejo Nacional de Educación, el Centro de experimentación pedagógica (CPEIP), la junta de Auxilio Escolar y Becas (JNAEB), entre otros. Sólo al final del período se reconoce el derecho de sindicalización a todos los funcionarios del Ministerio de Educación, facilitando la legalización del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. Estas medidas responden a lo que el gobierno de Salvador Allende denominó el proceso de Democratización del sistema escolar, que buscaba aumentar el grado de participación de los trabajadores de la educación en la gestión administrativa del sistema educativo en todos los niveles, es decir desde la Escuela hasta el gobierno central (Videla, 1971).

En términos remuneracionales los autores son concordantes en el hecho de que las remuneraciones son insuficientes y que requieren de mejoras significativas. Ello se manifiesta en la diferencia remuneracional con otros funcionarios públicos de igual o menor formación. Núñez referencia el caso de que en un momento el portero de un ministerio tenía más remuneración que los profesores normalistas. Los acuerdos que el sindicalismo docente conseguía con el gobierno respecto del aumento salarial rápidamente eran desvalorizados por la creciente inflación que afectaba al país en los años que se describen. Suarez (1971a) caracteriza esta situación como una proletarización de los docentes, situación que lo acerca ideológicamente a las clases populares y sus partidos o movimientos políticos.

Las condiciones de empleo, es decir la performance en el aula, se vio afectada fundamentalmente por la reforma curricular de 1965. Está fundamentada en el desarrollismo, la tecnologización y las teorías curriculares de Bloom y Tayler que orientan la función de los

docentes como una labor técnica y desprofesionalizante. Esa mirada se impone a partir de la consolidación de la división del trabajo educativo y el ingreso de técnicos provenientes de la economía y la sociología en el proceso de planificación educacional impulsada por el desarrollismo (Cerdea et.al., 1991). Videla (1971), Núñez (1971) y Suárez (1971a) plantean que las modificaciones estructurales realizadas no afectan los procedimientos clásicos de la enseñanza, pero que instala el proceso de proletarización de los docentes al aumentar las obligaciones laborales, sin modificar horarios, tecnificando y rutinizando sus prácticas de enseñanza. Además, todas las innovaciones y transformaciones burocráticas del sistema se realizan sin diálogo con los docentes o sus organizaciones, según la mirada de la izquierda política, lo que le restaría legitimidad política.

6.2.4. Proceso de constitución de las identidades

Daroch (2012) en su investigación sobre representaciones sociales de profesores jubilados chilenos, relata la existencia de un período idílico para la profesión, que, dada la edad del profesorado entrevistados por la investigadora, correspondería al período 1960-1973. Ello incluso haría referencia a los niveles remunerativos, los que alcanzaron su mayor nivel histórico en 1972 (Weinstein, 2007).

Cerdea et.al (1991) y los diferentes trabajos de Núñez (2015; 2007; 1999, 1990b) que recorren genealógicamente el proceso de construcción de la identidad profesional con sus avances y retrocesos, revisan las propuestas de las instituciones docentes y las reacciones del Estado.

En el período de estudio se observan dos vías que buscaban desarrollar la profesionalización docente. La primera centrada en la constitución de una orgánica gremial que equiparara a la profesión docente, con las otras profesiones liberales, a las que el Estado había reconocido el rol social que jugaban, tales como médicos, abogados, ingenieros, etc. Ello no fructificó debido a la tradición organizativa del profesorado, mayoritariamente inclinada hacia el modelo sindical, y a que la propuesta era encabezada por el sector docente secundario con formación universitaria, que no apreciaba a los egresados de las escuelas normales. Un último elemento que influyó en la no concreción del Colegio profesional de profesores, fue la autopercepción de pertenecer a la clase media, y que sus aportes a la sociedad merecen reconocimiento social (económico y de estatus profesional). Ese reconocimiento debía

provenir de la elite, que no considera relevante elevar a la condición profesional al profesorado chileno. Ese fenómeno detona sensaciones de indignidad, carencia e incompreensión, que acerca al profesorado, ideológica y políticamente, a las clases explotadas. En el período esto se resolvió transformando en hegemónica la conceptualización identitaria de trabajador de la educación y que tendrá su manifestación institucional en el SUTE (Cerda, et.al. 1991; Boito, 2004; Núñez, 1991).

La segunda tendencia profesionalizante fue compartida por el sindicalismo docente y el Estado, en relación a mejorar los procesos formativos de los docentes. La transformación en educación postsecundaria de las escuelas normales, el apoyo al desarrollo de la formación docente en el sistema universitario y la discusión, al interior del gremio y luego en el seno del gobierno de Allende, de la constitución de una Escuela de formación pedagógica unificada que potenciara el desarrollo de la pedagogía como ciencia. Sin embargo, la tradición formativa imperante, especialmente en las universidades que formaban profesores secundarios, apuntaba más al desarrollo de la identidad como especialista en una determinada rama del saber, que en la de un pedagogo de ese saber. Configurando con ello una mirada despectiva respecto del saber pedagógico y el avance de su conocimiento como ciencia, dada su vinculación con el saber técnico y experiencial (Cox & Gysling, 1990; Cerda, et.al. 1991). Cariola et.al (2003) sostiene que la identidad diferenciada de maestros de primaria y profesores de secundaria desaparece en este período, pues el Estado comienza a igualar o homogeneizar la condición de los docentes (excepto salarialmente) en su tratamiento administrativo y jurídico (estatuto administrativo).

Según Vera (1962 citado en Cerda et.al. 1991) el proyecto educativo encabezado por Frei Montalva, vinculado al desarrollismo y a la Alianza para el Progreso, se traducía en entender al profesor como técnico ejecutor de las planificaciones centralizadamente elaboradas por el modelo de planeación integral.

6.3. Sistema educativo dictatorial 1973-1990

El largo período de dictadura en Chile se puede organizar, desde la perspectiva de la labor docente en dos períodos a partir del hito diferenciador de la municipalización de la enseñanza escolar, secundaria y técnico profesional. El primer ciclo, como ya se planteó anteriormente,

es el que permite la preparación de las condiciones para realizar la implantación de modelo neoliberal, es decir es la fase del Shock (Klein, 2007) de la instalación del modelo. Si bien no hay una gran reforma a las funciones y labores del profesorado, el contexto represivo y de miedo provoca significativos cambios en la identidad de los docentes (Edwards, Assaél, & López, 1991).

El segundo ciclo corresponde a la aplicación más radical del modelo neoliberal. En este contexto los profesores pierden gran parte de las identidades construidas en el transcurso del siglo al ser desposeídos de su condición de funcionario, de la FID exclusivamente universitaria, entre otras.

6.3.1. Premunicipalización 1973-1980

6.3.2. Formación inicial docente 1973-1980

La primera y drástica medida que afecta a la formación inicial docente fue el cierre de las Escuelas Normales de todo el país. Los argumentos de la dictadura decían relación con la excesiva politización de esas instituciones y la baja calidad de sus procesos formativos (Núñez, 1991). El procedimiento empleado fue la transferencia de las normales, sus estudiantes y algunos de sus profesores a las universidades y sus sedes regionales.

En paralelo el sistema universitario fue intervenido mediante la designación de rectores delegados de la Junta Militar y luego del Presidente de la República. Ellos gestionarán las universidades con el objeto de reprimir las manifestaciones de descontento con el régimen, pero además de cerrar aquellas carreras que fueron definidas como conflictivas, entre las que se encontraban las pedagogías, sociología, antropología, historia y un larguísimo etcétera. Además, fueron exonerados un amplísimo grupo de académicos de todas las universidades del país. Las lecturas posteriores respecto de la formación docente es que esta se despotenció al perder capital humano de avanzada y la opción por modelos poco críticos en lo pedagógico.

6.3.3. Condiciones laborales y de empleo 1973-1980

En esta primera fase los profesores mantendrán su condición de empleados fiscales, manteniendo gran parte de los beneficios laborales de esa condición, con la excepción de la

inamovilidad del puesto de trabajo. Para ello la dictadura decreta que todos los cargos de la administración pública dejan de ser propiedad de quienes habían ganado los respectivos concursos, quedando todos los funcionarios en calidad de interinos, siendo el grupo del profesorado el más afectado en términos absolutos. Además, los militares se autorizaban para exonerar a quienes consideraban habían participado activa e ideológicamente en el anterior gobierno. La anterior medida facilitó el despido de académicos universitarios y profesores primarios y secundarios.

Los sueldos y salarios del profesorado entre 1973 y 1979 caen drásticamente, especialmente en 1974 en relación a los sueldos recibidos durante el gobierno de Salvador Allende, para recuperarse progresivamente hasta 1979, sin embargo, aún por debajo un 25% respecto de 1970. Los reajustes se deben a la indexación de las remuneraciones al IPC, aunque se estimó en la época que el índice inflacionario fue manipulado por los militares (Núñez, 1991)

El miedo y el autoritarismo se instalaron en la cultura escolar. (Moulian, 1997; Edwards, Assaél, & López, 1991) Por un lado la posibilidad cierta del despido, las acusaciones de colaboracionismo con el enemigo del gobierno y la posibilidad de ser detenido, torturado, muerto o desaparecido se hace cotidiana. La gestión escolar es delegada a militares o civiles afectos a los gobiernos que ejercen el poder centralizadamente y sin posibilidad de diálogo en la organización, rigidizando todos los procesos y controles. A pesar de ello, los profesores desarrollan sin mayores intervenciones su labor en el aula, aunque el riesgo de delación provoca la autocensura y la adopción del autoritarismo como metodología de la enseñanza hace de la escuela un espacio que no motiva a estudiantes ni profesores (Assaél & Guzmán, 1992; Edwards, Assaél, & López, 1991).

6.4. Condiciones socio-políticas e identidad docente 1973-1980

Núñez (1991) identifica dos situaciones en que la dictadura procura la dignificación profesional: creación del Colegio de Profesores y de la carrera docente.

El Colegio de Profesores es creado como un organismo gremial con el objeto de controlar la gestión colectiva del colectivo de profesores del país y asegurar, mediante la designación de sus directivos, cual posible movilización contra el gobierno. Recibe del Estado el mandato

de controlar la gestión ética de la profesión y de mantener actualizado el censo de profesionales que ejerce la actividad, ya sea por poseer el título profesional o ser autorizado para ejercerla. Esta organización fue leída por los profesores como obsecuente a la dictadura y su gestión cupular centrada en la generación de mecanismos de bienestar material no logró convencer a los profesores, a pesar de la obligatoriedad de sindicación. Para su concreción la dictadura eliminó mediante decreto la personalidad jurídica de todas las organizaciones laborales de los docentes que habían sido creadas antes de 1973, siendo transferidos todos sus bienes al Colegio de Profesores. Una medida que causó alto impacto en la relación gremio con el gobierno fue la de transformar todos los colegios profesionales en Asociaciones Gremiales en el marco de la dictación de las normas laborales de 1979, aunque el Colegio de Profesores nunca manifestó públicamente su oposición a la medida⁵³.

La carrera docente es un mecanismo ideado por la dictadura como medio de satisfacer a las demandas del profesorado que mejorara sus niveles de ingreso y permitiera una progresión profesional en relación a los méritos individuales. Ello se concreta mediante el Decreto Ley 2.327/1978 que crea la carrera docente y regula su ejercicio y cuyos objetivos eran:

- 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 oportunidades 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 antigüedad (Núñez, 1991, pág. 165)

Las remuneraciones dependían del encasillamiento del profesorado en la Escala Única de Remuneraciones (EUR) más asignaciones variables por antigüedad, ahora cada dos años, y posesión de título profesional. La jornada laboral se definió en 30 horas cronológicas semanales para los docentes de aula ampliables a 44 (no implicaba aumento de remuneraciones) y para los directivos docentes en 44. Se define que el trabajador es propietario de su grado en la EUR y no de su cargo, por lo que podían ser reubicados arbitrariamente por las autoridades. El proceso de aplicación de la norma trajo innumerables problemas de aplicación debido a la premura con que se realizaron los encasillamientos. Finalmente, en 1980 la carrera docente es suprimida a aquellos profesores cuyos

⁵³ Para más abundamiento de esta organización ver el capítulo sobre el sindicalismo docente.

establecimientos educacionales fueron traspasados a las municipalidades (Núñez, 1991; Gysling, 1992; Cariola, Bellei, & Núñez, 2003).

Los militares y políticos que asesoraron a la dictadura consideraron a los profesores como un grupo de presión que debía ser cooptado para su empresa restauradora utilizando el discurso misional como estrategia y ofertando la dignificación de la profesión para enaltecer el aporte que realizan a la sociedad, pero mediado por la política del terror que imperó en esta fase de la dictadura.

6.4.1. Desde la municipalización 1980-1990

6.4.1.1. Formación inicial docente 1980-1990

Los más significativos cambios en la formación inicial docente se enlazan con la política de liberalización de la educación terciaria. Esta política reestructura todo el sistema permitiendo la participación de privados en la formación universitaria y la creación de instituciones educativas no universitarias que podían otorgar títulos profesionales, pero no grados académicos. Ello permite crear los llamados Institutos profesionales que estarán facultados para dictar carreras de formación pedagógica, especialmente las carreras de Educación Básica, Educación de Párvulos y Educación Especial o Diferencial. Esta política además reducía la capacidad de control del Estado sobre la oferta educativa en consonancia con las lógicas liberalizantes de la economía neoliberal. Esto provocará una ampliación de la oferta educativa especialmente en el sector privado (Núñez, 1991; Gysling, 1992; Cariola, Bellei, & Núñez, 2003).

Las dos universidades públicas serán desposeídas de sus sedes regionales las que constituirán universidades regionales con plena autonomía. La Universidad Católica aplicará la misma medida de forma voluntaria en sus sedes regionales. La misma norma define que carreras serán dictadas exclusivamente por las universidades, entre las que no se encontraban las pedagogías, razón por la cual los institutos profesionales podían dictar las carreras de pedagogía como se señalaba anteriormente. Incluso las sedes universitarias estatales que dictaban carreras de pedagogía fueron transformadas en academias superiores pedagógicas o institutos profesionales (Núñez, 1991; Gysling, 1992; Cariola, Bellei, & Núñez, 2003).

Según Gysling (1992) el título de profesor en este contexto sufrió una devaluación social debido a la desregulación que sufrió la formación inicial docente, más aún cuando quienes optan por las carreras pedagógicas son aquellos estudiantes de más bajos rendimientos en el sistema de selección de estudiantes universitarios de Chile y en su trayecto escolar. Para la autora ello también ha afectado a la profesionalización docente debido a que los egresados de las carreras pedagógicas no presentan el capital cultural elevado de otras generaciones docentes, especialmente por la concentración del componente profesionalizante y teórica, aunque desvinculado de la práctica pedagógica, es decir

La formación profesional de los profesores se ha alejado de la sala de clases y de la enseñanza, haciendo por ende, que el saber más propio de la profesión se debilite (Gysling, 1992, pág. 31).

La investigación de Edwards et.al (1991) observa que la escuela demanda de la formación docente que el profesor llegue a las aulas disciplinado y empoderado de la lógica autoritaria. El docente debe ser capaz de imponerse en el aula, ejercer la autoridad disciplinante sobre sus alumnos y de obediencia a la autoridad escolar. Modelo de docente que pervivió todo el período y que requería, para las escuelas y las autoridades del sector educación dictatorial, que la formación inicial se hiciera cargo. La única respuesta posible ante una demanda así se encontró en el conductismo y en la extrema planificación de las conductas observables esperadas.

6.4.1.2. Condiciones laborales y de empleo 1980-1990

La descripción más certera de las condiciones laborales de los docentes en esta fase en la precarización y la desprofesionalización. En la medida que las municipalidades se hacen cargo de las escuelas y liceos del país los profesores pierden su condición de funcionario público y la protección del Estatuto Administrativo y la ley de carrera docente, para ser adscritos a la norma laboral común de todos los empleados del sistema laboral privado y no al régimen laboral de los funcionarios municipales como era esperable. El traspaso se desarrolló en dos fases, el grueso del profesorado fue traspasado entre 1981-1982 y el segundo grupo en 1986 (Cariola, Bellei, & Núñez, 2003; Núñez, 1999). Todos los trabajadores desvinculados fueron indemnizados por sus años de servicio al estado mediante

el pago de un mes de remuneración por cada año de servicio con un máximo de 20 años, situación que justifica, según Cariola et.al. (1999), no fuese presentada resistencia gremial o individual por parte del profesorado y por el discurso de las autoridades que argumentaban que el traspaso significaría mejoras salariales y en las condiciones laborales (Cerda, et.al., 1991; Gysling, 1992; Núñez, 1999)

La mayor parte de los docentes fue recontratado en el nuevo sistema, sin embargo las condiciones laborales efectivamente fueron desfavorables. En primer término los profesores quedaban al arbitrio de las decisiones del alcalde o de sus delegados en la gestión de las instituciones educativas, por ejemplo, podían ser despedidos en diciembre (término del año escolar en Chile) y recontratados en marzo del año siguiente (inicio del año escolar), perdiendo las remuneraciones de los meses de vacaciones; los sueldos eran fijados de mutuo acuerdo, por lo que la tendencia a la baja de los mismos fue permanente (obligando a los docentes a contratarse en dos o tres instituciones); los despidos podían realizarse en cualquier época del año, bastando sólo una notificación con 30 días de anticipación; acceder a una plaza de trabajo no requería de concursos públicos, el sistema de seguridad social del profesorado era el mismo que todos los trabajadores y que había sido transformado en un sistema de capitalización individual y privatizado; y las vacaciones, cuando eran pagas, no superaban los 15 días hábiles. Estas medidas que desposeyeron al profesorado de su identidad como profesional con condiciones laborales diferenciadas del resto de la comunidad laboral y los acerca a la condición de trabajadores de la educación. (Cariola, Bellei, & Núñez, 2003)

Debido a las presiones que el profesorado realizó en la opinión pública y a las gestiones realizadas por algunas sociaciones gremiales sobre el gobierno, se normaron las condiciones laborales de los docentes del sector municipal, quienes recuperaron una serie de garantías como la jornada laboral máxima con un mismo empleador, fijada en 44 horas cronológicas a la semana; estableciendo la obligación del pago de las vacaciones de verano, cuando el contrato de trabajo excediera los seis meses; obligando al empleador a notificar con 30 días antes del inicio del año escolar los despidos del profesorado, regulando el perfeccionamiento y obligando a cada municipio a elaborar un sistema de escalafones entre los profesores de su dependencia (Gysling, 1992).

En paralelo a la municipalización de la enseñanza fiscal, es potenciada por el gobierno la ampliación del sistema de enseñanza privado subvencionado por el Estado. Los profesores de este grupo de instituciones educativas perdieron todas las regulaciones especiales que habían sido creadas en el transcurso del siglo XX. También fueron adscritos al Código Laboral común y no recibieron ningún tipo mejora en su condición laboral por el legislador dictatorial.

El trato dispar a los profesores municipalizados y a los privados subvencionados generó un mercado de trabajo bifurcado a partir de la propiedad institucional que marcó las culturas escolares, facilitó el control hegemónico de la autoridad institucional y nacional, y el disciplinamiento laboral del profesorado en ejercicio (López, Assaél, & Neuman, 1984; Assaél, Edward, López, & Adduard, 1989; Edwards, Assaél, & López, 1991).

Durante este período la sindicalización no era permitida en aquellas instituciones que eran financiadas por el Estado, aunque en aquellas municipalidades que crearon corporaciones de derecho privado para administrar las instituciones de salud y educación traspasadas por el gobierno central, fue autorizada la sindicalización, igual suerte corrieron los trabajadores de las instituciones escolares privadas subvencionadas. A ambas organizaciones sindicales se les prohibió negociar colectivamente hasta 1990 (Cornejo-Serrano, 2012).

Debido al modelo de financiamiento del sistema educativo a través de *vouchers*, se agrega a las funciones del profesorado, la captación de futuros estudiantes y visitar a casas de los alumnos desertores, además de otras funciones que ocupan los espacios de la vida privada de los docentes. La percepción de proletarización, precariedad, explotación e injusticia se acumulan en el colectivo docente (Espínola, 1991). El profesor debe demostrar dominio de curso o manejo de aula (disciplinar las conductas inadecuadas al aprendizaje, reprimir toda acción disruptiva del orden, excluir de la sala o enviarlo al estudiante ante la autoridad para que lo discipline), responder a las demandas de la autoridad escolar (acatar órdenes, cumplir con las demandas burocráticas y profesionales que le impone el contrato como elaborar materiales, cumplir horarios, generar buenas relaciones con los colegas, padres y estudiantes), limitando la autonomía profesional, que deriva en un sentimiento de frustración permanente del colectivo docente. Todo ello en el marco del temor que permea las conductas del profesor, lo paralizan. La exoneración, el control y las disposiciones de los órganos de

gestión disciplinan la conducta y finalmente la identidad de este profesor en el marco del neoliberalismo educacional dictatorial (Edwards, Assaél, & López, 1991).

Nuevos agentes son introducidos en el sistema. Se crea la figura del sostenedor escolar que se hará cargo de la administración financiera y de la representación ante el Estado de las instituciones educativas de su propiedad. Este agente educativo se transformará progresivamente en un actor relevante dada su condición hegemónica en el sistema educativo. Para la ley chilena este agente podía ser una persona natural o jurídica. Esto facilitó a las Municipalidades, autorizadas por la ley que las regulaba, a constituir corporaciones de derecho privado sin fines de lucro, presididas por el alcalde o su delegado, para administrar las escuelas citas en su territorio⁵⁴. Otro camino para administrar la educación municipal fue la creación de un departamento especializado (Departamento De Educación Municipal, DEM). Estas organizaciones dirigen de forma remota las escuelas a través de circulares y se relacionan casi exclusivamente con la dirección del establecimiento (Edwards, Assaél, & López, 1991).

La misma norma de municipalización de la educación permitía que los establecimientos educacionales transferidos desde el Estado puedan ser entregados a Fundaciones privadas sin fines de lucro constituidas por los propios profesores como medio de captar al apoyo colectivo docente a la municipalización. Es importante connotar que la norma no obliga a los alcaldes a realizar esta segunda transferencia y que no se efectuó ninguna en el período de estudio. La prensa recoge que algunos profesores acogieron entusiastamente la propuesta “con la esperanza de que en el futuro podrían ellos mismos ser dueños de los establecimientos educacionales transferidos a los municipios, mediante la constitución de corporaciones” (Quezada, 1981, pág. 48). Estas propuestas fueron interpretadas como una privatización encubierta de las funciones educativas del Estado (Espínola, 1991; Assaél, Edward, López, & Adduard, 1989).

La cultura escolar se desarrolla en el marco de una pedagogía autoritaria y no democrática, centrada en el conocimiento y la trasmisión bancarizada del saber acumulado, potenciado por

⁵⁴ Estas corporaciones fueron declaradas ilegales posteriormente por la Contraloría de la República impidiendo la constitución de nuevas corporaciones, pero valido la existencia de las ya creadas.

la falta de tiempo para planificar su acción educativa, por lo que la técnica más utilizada por los docentes era el dictado, de forma de enfrentar a los cursos que podían ser de hasta 45 estudiantes (Espínola, 1991; Assaél, Edward, López, & Adduard, 1989). Esta cultura escolar autoritaria es gestionada por la dirección y el equipo de dirección. Ellos se ocupan de controlar ejercer el control sobre las prácticas de los docentes y sus conductas. Edwards et.al (1991) identifica cinco aspectos que son observados de forma constante:

1) la eficiencia pedagógico-administrativa de los profesores; 2) el que los profesores estén realizando las actividades encaminadas a proyectar una adecuada o buena imagen de la escuela; 3) un control administrativo-económico, de la dirección a los profesores y de éstos a los alumnos; 4) un control político y político-institucional sobre los profesores. 5) Por último, también se realiza una evaluación de los docentes en tanto tales (pág. 83).

El evidente foco administrativo de los espacios de control sitúa la labor docente bajo el control autoritario de la dirección, el sostenedor y la autoridad política.

6.4.2. Condiciones socio-políticas e identidad docente 1980-1990

Cariola et.al (1991) observa una voluntad de desprofesionalización de los docentes manifiesta en la política educativa y laboral, además de la formación inicial docente. Todos esos elementos influyen en el desprestigio profesional, en la pérdida del estatus social y el predominio de una mirada más técnica que profesional. Se comienza a instalar en el sistema educativo la desconfianza en la acción del docente, más aún cuando los resultados en las pruebas estandarizadas, introducidas en este período para evaluar la calidad del sistema educativo nacional, arrojaban resultados negativos.

Los profesores deben ser controlados en sus procesos educativos por lo que se instala en cada institución un especialista llamado Jefe de Unidad técnico Pedagógica (UTP) –creado en 1981- que supervigilará la acción del profesorado en cuanto el cumplimiento de los planes y programas educativos oficiales, los sistemas de evaluación, la práctica educativa (ejerce como juez en los conflictos entre el profesorado y los alumnos) y, especialmente, la planificación educativa (López, Assaél, & Neuman, 1984)⁵⁵.

⁵⁵ Una profesora entrevistada por Edwards (1991) describe sus funciones como la “encargada del proceso de enseñanza aprendizaje aquí dentro del colegio, junto con la directora. Nosotros estamos a nivel de dirección, está la directora, la subdirectora y la jefe de UTP. En cualquier organigrama que tú veas vas a encontrar

Comienza a desarrollarse una mirada clientelística de respecto de los padres y los estudiantes, quienes podrán recusar los procedimientos de enseñanza y evaluación del profesorado. El individualismo que el modelo económico permeó la vida laboral de los docentes debido a las bajas remuneraciones, algunos en vez de sobre explotarse al contratarse en varias escuelas, prefieren montar su propio emprendimiento educativo lo que se ve facilitado por la flexibilidad de las normas para constituir escuelas privadas subvencionadas (Adler & Melnick, 1998). Esta adaptación profesional o negociación con los procesos de atribución identitaria de la sociedad chilena neoliberal, permitiría suponer la existencia de una identidad docente empresarial que requiere ser investigada más profundamente.

En términos generales, el profesor en esta fase de la educación dictatorial y neoliberal, desprofesionaliza su identidad, se observa a sí mismo como un trabajador con un saber técnico centrado en la trasmisión, pero que realiza un aporte a la sociedad formando a las nuevas generaciones (Assaél & Guzmán, 1992; 1996; Guzmán, 1990; Núñez, 2007).

Las investigaciones de Gysling (1992), Adler y Melnick (1998) y Daroch (2012), entre otras que entrevistan a profesores que ejercen la docencia en este período, coinciden en que los docentes se refugian en sus sentimientos y creencias respecto de sus estudiantes, frente al desprestigio social y económico que vive la profesión en el contexto histórico.

La literatura revisada parece observar una identidad docente disciplinada al modelo económico y a la cultura escolar dictatorial, pero que no ha sido descrita, aunque se ha insinuado la constitución de una identidad docente acorde a la visión de mercado. Ello se desarrolla en el marco de la pauperización salarial o la cesantía, situaciones que obligan a los docentes emplearse en el sector privado o constituir microempresas para subsistir en el marco del modelo económico social neoliberal. Ese mismo modelo impele al profesor a emprender constituyendo empresas educativas formales o informales, además de ejercer funciones profesionales de asesoría. Respecto de las posibles acciones del ejercicio liberal de la profesión, la autoridad estableció que ellas debían ser ejecutadas y vigiladas en el marco de la doctrina de seguridad nacional, aun imperante en la década de 1980. Quezada (1982) cita

dirección, subdirección, jefe de UTP... La función específica de ellos es la responsabilidad de la marcha del establecimiento, la marcha total del establecimiento..." (pág. 54)

el contenido de una circular de la subsecretaría del Ministerio de Educación donde se establecen límites a la posibilidad del ejercicio profesional independiente en ONGs privadas a menos que cuenten con autorización del Ministerio del Interior:

Según el documento, todos los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación deberán abstenerse de participar, a cualquier título, en centros particulares de estudio o investigación, «llámense academias, centros o cualquier otra denominación similar», que imparten cursos, seminarios o charlas, sobre materias vinculadas directa o indirectamente con la realidad o el quehacer nacional. Para poder participar en las actividades de alguno de los centros particulares de estudio o investigación deberán contar previamente con la autorización expresa del Ministerio del Interior (pág. 40)

Esta restricción se condice con la necesidad de velar por no involucrar al ministerio o a sus autoridades en eventos que pueden proponer conclusiones disímiles a las orientaciones de la política perseguida por el gobierno.

Al final del período el Colegio de Profesores, ya democratizado, comienza a desarrollar junto a otras instituciones, un proceso de constitución del movimiento pedagógico para refundar la profesionalización docente, centrada en la reflexión y la investigación acción, de tal forma de desarrollar una pedagogía democrática para la democracia (Assaél & Guzmán, 1992; 1996; Guzmán, 1990; Núñez, 2007).

6.5. Sistema educativo en la transición a la democracia 1990-2008

La derrota electoral de la dictadura en 1989 permitió que se iniciará un ciclo político que acercara la democracia a Chile. Una eterna transición democrática que será liderada por una coalición de partidos de centro e izquierda denominada “Concertación de partidos por la Democracia”.

Este período se puede dividir en dos fases.

La primera que cubre los gobiernos de Patricio Aylwin Azocar (1990-1994) y Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000). Estas autoridades tomaron la decisión de no realizar grandes transformaciones al modelo educativo heredado por la dictadura al mantener el sistema de subvenciones a la demanda (vouchers), la municipalización de las escuelas fiscales, la provisión mixta de la educación escolar y universitaria (incluida la formación inicial docente). Las innovaciones que son introducidas que afectan la labor y la identidad de los

profesores chilenos dicen relación con la elaboración de un Estatuto profesional docente, el énfasis en una profesionalización centrada en la eficiencia y eficacia colectiva a partir de parámetros de calidad educativa neoliberales, una reforma educativa curricular y administrativa que buscaba modificar las prácticas pedagógicas y laborales del profesorado.

La segunda se desarrolla en el marco de la gestión realizada por los presidentes Ricardo Lagos (2000-2006) y Michelle Bachelet (2006-2010). En esta fase se toma la decisión de impulsar la modernización del Estado para adaptarlo al esquema de gestión propuesto por el *new public management* que potenció la rendición de cuentas, la evaluación de los desempeños y la generación de estímulos individual al desempeño. El período finaliza con la elaboración de una nueva ley orgánica constitucional de educación que institucionaliza los cambios introducidos a favor de un neoliberalismo modernizado y genera nuevos espacios de fiscalización y control a agentes que las normas anteriores dejaban sin fiscalización de parte del Estado. Se introduce el enfoque de derecho en el sistema educativo con el objeto de asegurar equidad y justicia social a los estudiantes y otros agentes del sistema.

6.5.1. Primera fase de la transición 1990-2000

6.5.1.1. Formación inicial docente 1990-2000

Durante el primer gobierno de la transición a la democracia (1990-1994) no se realizó ningún ajuste al modelo de formación inicial docente, aunque se comenzó a observar la necesidad de intervenirlo a partir del énfasis en la calidad y equidad del sistema educativo que instaló el gobierno. Estos provienen de las reflexiones que realizan la Unesco y la Cepal, en los primeros años de la década de 1990, respecto del desarrollo económico, la equidad social y el desarrollo de la ciudadanía (Cox, Schiefelbein, Lemaître, Hopenhayn, & Himmel, 1995) y de la comisión asesora creada en 1994 por el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle integrada por representantes de todas las tendencias ideológicas y organismos sectoriales. Esta comisión elabora el documento “*Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*” (Brunner, 1995) focalizado en la necesidad de modernización de todo el sistema educativo chileno, además realiza un diagnóstico y propuesta respecto de la formación inicial docente. Observó la comisión que la abundante oferta mixta de formación inicial docente se encontraba desregulada y sin mecanismos de control o aseguramiento de la calidad, que los

estudiantes que accedían a ella presentaban malos puntajes en la prueba de selección universitaria y de hogares de bajos ingresos. No existían mecanismos de atracción de mejores candidatos a las carreras pedagógicas, agravado por el bajo prestigio social de la profesión docente. Los procesos formativos de los profesionales para la educación básica y media se orientan a la enseñanza frontal, tampoco adquieren herramientas metodológicas para atender a la población cuyos padres presentan baja escolaridad o viven en condiciones de marginalidad social y cultural. Observan, también, que la calidad formativa del profesorado de secundaria es débil incluso en las áreas disciplinares en la que deben ser expertos (Brunner, 1995; Avalos, 2002; Jofré, 2009).

Las propuestas pasan por mejorar la formación de los académicos encargados de la formación docente aumentando el número de postgraduados (magister y doctorados) en los ámbitos disciplinares y en ciencias de la educación que permitan el aumento del conocimiento de las ciencias pedagógicas en Chile. Revisar completamente los modelos formativos de las universidades para ajustarlos a los avances de la psicología del aprendizaje y a métodos didácticos más activos centrados en el constructivismo. Demandan también que FID se haga cargo de formar a sus estudiantes en los diferentes roles que ocuparan en las escuelas como miembros de equipos docentes, consejeros de padres y alumnos, manejo del orden en la sala, entre otros roles que la sociedad demanda de sus profesores en ejercicio en el marco histórico de su desempeño. En síntesis, la comisión llama a mejorar el grado de profesionalización que la FID aporta a sus estudiantes de pedagogía (Brunner, 1995; Avalos, 2002).

Si bien la comisión no propone restringir la libertad de las instituciones universitarias en su desarrollo institucional y de carreras, hace un llamamiento al Estado a ejecutar acciones en pro de la mejora a través de:

- i) destinando recursos, a través de un fondo competitivo, para financiar, evaluar y difundir las experiencias innovativas más interesantes de formación pedagógica, ii) empleando selectivamente un número de becas y una proporción de los recursos para préstamos estudiantiles a fin de hacer más atractivo el ingreso de jóvenes talentosos a las carreras de pedagogía y otorgar facilidades a sus alumnos mientras los salarios docentes no permitan a éstos pagar dichos créditos, iii) becando a un número de los mejores alumnos egresados de los liceos subvencionados de regiones que deseen proseguir sus estudios y formarse como docentes; iv) introduciendo procedimientos separados de acreditación de los programas de formación docente, con el fin de garantizar que todos alcancen un nivel aceptable de calidad y de estimular su mejoramiento y premiar a aquellos que alcancen niveles de reconocida excelencia, v) reforzando el apoyo y las exigencias a las universidades estatales pedagógicas, cuya existencia se verá justificada en la medida que

alcancen un desempeño de levada calidad en función de las metas del proyecto de modernización de la educación... [y] vi) el Estado debería apoyar a las universidades e institutos que ofrecen programas acreditados de capacitación y perfeccionamiento docentes y a las entidades que realizan investigación educacional o colaboran sistemáticamente en actividades de innovación pedagógica, pudiendo al efecto concursar subsidios para actividades que muestren tener un alto valor (Brunner, 1995, pág. 92).

Esos mecanismos permitirían mejorar las bases teóricas y metodológicas de los educadores que le permitan desarrollar docencia de calidad en las aulas, colaborar con la gestión de la Institución educativa, desarrollar mecanismos de autoaprendizaje para adaptarse a los cambios en la disciplina, los contextos sociales y a la diversidad de alumnos. Para ello llama a reducir la sobre carga del currículum formativo y la reiteración de contenidos y mejorar los procedimientos de acceso al campos disciplinar o prácticas pedagógicas que puedan ser extensibles a los primeros años de ejercicio profesional. (Brunner, 1995; Avalos, 2002)

Buena parte de esas propuestas fueron acogidas por el gobierno central generando políticas específicas para el desarrollo de la profesionalización docente. Núñez (2002; 2007) denomina a este proceso como la “segunda profesionalización” debido al énfasis de la política pública ejecuta en torno al desarrollo de ella. Dichas políticas se centran en dos focos: la mejora de la formación inicial y el perfeccionamiento docente.

El programa de mejoramiento de la formación inicial docente desarrollado, entre 1998 y 2002 por el Ministerio de Educación y buscaba transformar las condiciones de formación del profesorado y a atraer a mejores estudiantes a la FID (Cariola, Bellei, & Núñez, 2003; Avalos, 2002; Jofré, 2009). Para ello se convocó a un concurso nacional a las universidades públicas y privadas, además de los institutos profesionales para financiar proyectos de mejora asociados a los objetivos del programa. Los proyectos debían

orientarse a la innovación y mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de la formación, al mejoramiento de la calidad y calificación del cuerpo académico, a la instalación de adecuados recursos de apoyo. Además, al mejoramiento del nivel académico de los alumnos que ingresan y a incrementar su retención, a fortalecer la introducción paulatina de los estudiantes al mundo escolar y profesional y mejorar la relación con el sistema escolar y la comunidad (Cariola, Bellei, & Núñez, 2003, pág. 308).

Fueron seleccionados 17 proyectos los que estuvieron acompañados en su mejora y ejecución por parte del ministerio. Las evaluaciones de impacto realizada por Avalos (2002) y Castro (2007) evidenciaron un aumento por la demanda de FID, se mejoró la cualificación de los formadores, se actualizó el currículum y los contenidos, se propició el trabajo autónomo de

los estudiantes y se mejoró las estrategias de enseñanza y de evaluación de los procesos formativos, se incorporaron procesos de prácticas a lo largo de la carrera y se elaboraron estándares de desempeño docente y para la formación inicial.

Otro programa que se desarrolla en este período es el fortalecimiento de la formación en servicio. Este programa tenía el objetivo de generar las condiciones para la correcta ejecución del marco curricular y los respectivos programas aprobados en 1995. Para ello se diseñó una parrilla de intervenciones que afectaron la cotidianeidad del trabajo del profesorado, aunque de bajo impacto efectivo. En primer término, se diseñó el programa de perfeccionamiento fundamental (PPF) a través de los cuales eran presentados a los docentes los nuevos programas y se recomendaban estrategias de trabajo para su correcta ejecución. El segundo programa se enfocó en preparar profesionales mediante pasantías en el extranjero con el objeto de que adquirieran nuevas herramientas metodológicas y didácticas. Estas medidas fueron definidas como parte del proceso de reforma del gobierno de Frei Ruiz-Tagle, que es descrito por cuatro énfasis o ejes: reforma curricular, aumento del tiempo de docencia (jornada completa), mejora de la calidad y equidad, y finalmente el fortalecimiento de la profesión docente (Cariola, Bellei, & Núñez, 2003; Cox, 2003).

6.5.1.2. Condiciones laborales y de empleo 1990-2000

Entre 1990 y el año 2000 se elaborarán y ejecutarán políticas públicas que modificarán sustancialmente las condiciones laborales y de empleo de los profesores chilenos. La elaboración del Estatuto Docente y la instalación de la reforma educacional de Frei Ruiz-Tagle. Todos ellos apuntan a aumentar la profesionalización docente, pero desde los focos y énfasis que el gobierno propuso (Bellei, 2001).

El Estatuto Docente, como se ha dicho reiteradamente, es una norma laboral que reconoce las especificidades del trabajo educativo. En el caso chileno también es una medida que buscaba asegurar o disminuir la conflictividad social al aceptar algunas de las demandas del gremio y retribuir, en alguna medida, los esfuerzos realizados por el colectivo docente en la lucha social y política por el retorno de la democracia. Esta norma enfatiza en dos elementos claves para los profesores: el reconocimiento de la docencia como una profesión y la

recuperación de algunas de las condiciones laborales perdidas durante la dictadura (Núñez, 1999), entre las que se pueden destacar la mejora de las remuneraciones al establecer una renta mínima a todo el profesorado del país y mecanismos de mejora remuneracional asociados a la experiencia, al perfeccionamiento y al desempeño en condiciones difíciles; aseguró la estabilidad de los docentes municipalizados que presentaban contratos de duración indefinida, propició el perfeccionamiento, etc., pero excluyó a los docentes del sector subvencionado privado de gran parte de los beneficios contenidos en él (Cox, 2003; Daroch, 2012; Núñez, 1999; Mizala, 2007)⁵⁶.

La reforma educativa de 1995 al poner el énfasis en la profesionalización docente ejecuta un plan con el objeto de intervenir las prácticas de aula y erradicar la docencia frontal y estrategias docentes como el dictado (Cox, Schiefelbein, Le maître, Hopenhayn, & Himmel, 1995) al adoptar los aportes de la psicología cognitiva y del constructivismo como base para el desarrollo de su modelo didáctico. Los profesores que debieron ejecutar el nuevo marco curricular y sus respectivos programas percibieron que no poseían los conocimientos y las habilidades para ejecutar de forma exitosa dicho modelo didáctico constructivista (Fardella & Sisto, 2015; Sisto & Fardella, 2011).

Ese plan de profesionalización, además, propició el desarrollo del *accountability* colectivo, a través del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) que fue implantado en 1995 y significó una mejora de las remuneraciones a los docentes que trabajaban en los establecimientos escolares favorecidos con una evaluación positiva de dicho sistema. Este premio al desempeño colectivo se otorga una certificación de excelencia a los establecimientos subvencionados de mejor desempeño en cada una de las regiones del país, para lo cual son evaluados en relación a la calidad de enseñanza y comparados con establecimientos que atienden a una población escolar de iguales condiciones socioeconómicas, otorgándose dicha certificación por dos años. El Estado entrega una subvención espacial a los establecimientos escolares acreditados, los que deben ser íntegramente traspasados a remuneraciones docentes. Este incentivo colectivo, potencia el modelo de *School choice* vigente en Chile, pues genera información públicamente conocida

⁵⁶ En el capítulo sobre el sindicalismo docente chileno se desarrolla más los aportes y restricciones del Estatuto Docente.

de aquellos establecimientos que obtienen la certificación de calidad para que los padres puedan optar, informadamente, por esos establecimientos. (Cox, 2003; Daroch, 2012; Núñez, 1999; Mizala, 2007). Verger, Bonal & Zancajo (2016) realizan una investigación evaluativa del impacto de este mecanismo y concluyen que el mecanismo no ha logrado impactar efectivamente en la comunidad, pues sus posibilidades de elección están mediadas por aspectos como las existencia de requisitos de admisión, la expulsión de estudiantes con menos habilidades.

El SMED fue apoyado por el Ministerio de Educación mediante los procesos de formación continua en el centro escolar que permitió la constitución de comunidades de aprendizaje de trabajo colaborativo a través de los diferentes programas de intervención de las instituciones educativas que se desarrollaron durante la década. Una de las primeras experiencias se desarrolló en el marco del Programa de las 900 escuelas que desarrolló Talleres de profesores, luego se replicó en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural (MECE-RURAL) que implantó el trabajo colectivo en los llamados Microcentros que reunía a docentes de escuelas uni, bi o tri docentes de zonas apartadas del país, posteriormente se replicó en los Programas MECE-BÁSICA urbana y MECE-MEDIA con la constitución de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) (Montesinos, 2003). Todos ellos comparten el objetivo de

facilitar la institucionalización de una forma de trabajo y actualización profesional situada en el liceo mismo, cuya principal orientación fuera la capacidad de cambio e innovación docente. Por otro lado, la ejecución, aplicación y experimentación de acciones conjuntas entre docentes a través de estímulos tales como materiales didácticos y bibliográficos (MECE-media, 2002, pág. 3).

A pesar de las positivas evaluaciones los impactos y transferencias fueron bajos, por lo que se propició desde el 2002 la incorporación de agentes externos para apoyar los procesos de mejora en las escuelas y liceos del país, situación que radicalizará la presencia de la empresa privada en el sistema educativo.

Un segundo foco de profesionalización se centró en la gestión de las escuelas y liceos, para ello se diseñaron una serie de herramientas técnicas, provenientes de la gestión estratégica y del *new public management*, entre los que se pueden destacar los Proyectos educativos institucionales, introducidos en la década de 1990; los planes de mejoramiento educativo, implantados en 1997; los Planes anuales de desarrollo de la educación municipal que “que

buscan mantener y reforzar el diseño de gestión escolar descentralizada y orientada hacia la autonomía” (Astudillo, 2015 , pág. 163). Concordantes con el modelo de responsabilización colectiva entre docentes y gestores educativos para la mejora permanente del sistema escolar en general y en cada institución educativa en particular (Arredondo, Cid, Díaz, Kimelman, & Reveco, 2004).

Según Belleï (2001) todas estas intervenciones del sistema no fueron recibidas positivamente por el colectivo de docentes del país debido a que los docentes perciben que el gobierno desarrolla de forma unilateral las reformas y modernizaciones, las que son ajenas a la cultura docente dominante, que las reivindicaciones gremiales del Colegio de Profesores son disonantes con las necesidades del profesorado al interior de las escuelas y que los docentes atribuyen a la falta de control ministerial respecto de sus condiciones de explotación en su relación con los empleadores del sistema, propiciando desde allí una sensación de abandono y alejamiento de la política pública con la practicas efectivas de las escuelas.

El mismo autor referenciado anteriormente, sitúa en las prácticas de negociación entre el gobierno y el Colegio de profesores el espacio de negociación y transacción de muchas de las innovaciones que se incorporan al sistema educativo. Por ejemplo sitúa en ellas la aprobación de los mecanismos de modernización que incluyen la mejora de remuneraciones a partir del logro de mejoras en los estándares de desempeño colectivos desde 1995, la instalación del estatuto docente desde 1991 y las mejoras en las rentas mínimas docentes desde 1994.

Estas innovaciones afectaron la cultura escolar que se constituyó en el neoliberalismo salvaje de la década de 1980 y comienza un proceso de transición hacia una cultura escolar y laboral más intervenida por los diferentes agentes del sistema, aumentando las exigencias profesionales y generando, como lo ha definido en la actualidad el gremio, el agobio laboral docente, como una forma de expresión de que la precepción del profesorado supera el malestar docente identificado por los investigadores de las décadas de 1970-1980. Para autores como Belleï (2001), esa cultura escolar y profesional deviene del impacto de la tradición del Estado docente que apoyo la constitución del profesorado como grupo diferenciable en la sociedad y poseedor de una identidad profesional nutrida de un simbolismo propio.

6.5.1.3. *Condiciones socio-políticas e identidad docente 1990-2000*

Las transformaciones educativas introducidas en este ciclo buscan reducir el impacto de la liberalización extrema que implantó la dictadura, instalando, según Cox (2003) un Estado que se responsabiliza de la calidad y equidad. Estas medidas, sin embargo no rompen con las más trascendentes reformas neoliberales: el subsidio a la demanda educativa (vouchers) y la municipalización. (Espínola, 1999; Núñez, 2007). Todo esto en el marco de una transición política pactada con los parlamentarios y políticos de la derecha pinochetista.

Las medidas aplicadas, que buscaban profesionalizar a los profesores aumentando su autonomía, significaron en la práctica una reducción de la misma, aumentando su carga laboral y el descontento de los docentes ante unas reformas que sintieron inconsultas.

La instalación del modelo de rendimiento de cuentas y de responsabilización afectó la identidad de los docentes en este contexto. El Estado busca generar una identidad profesionalizante en tres ejes de desarrollo: personal, social y profesional.

Con el primero busca la constitución de una identidad del sujeto que afirme y valore su pertenencia al colectivo de profesionales de la educación

En esta línea se enfatiza su revaloración como persona humana y docente, se recoge su experiencia y se promueve su actuar autónomo, responsable y comprometido que haga posible alcanzar su realización personal como sujeto social con derechos y responsabilidades. Se rompe así con el aislamiento profesional y la pérdida de autoestima asociada a condiciones materiales de vida y de trabajo. Se necesita estimular las capacidades de expresión y comunicación (Arredondo, Cid, Díaz, Kimelman, & Reveco, 2004, pág. 17).

El segundo eje busca potenciar la responsabilización con la sociedad a partir del trabajo colectivo y la cooperación mutua y con la institución escolar. Finalmente, el desarrollo profesional apunta a la mejora continua del desempeño en el aula, la escuela, la comunidad local y nacional y además de contribuir al desarrollo de fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos para su acción en las prácticas de enseñanza y potenciar, igualmente, las prácticas de análisis, reflexión, investigación e innovación (Arredondo et.al., 2004)

No existen investigaciones que analicen impacto de las reformas en la identidad docente. Aunque es posible inferir, por lo hasta aquí reseñado, que los profesores ven afectada su

identidad por la neoliberalización de la educación que provoca el aumento de sus exigencias técnico-profesional (deben adaptarse al nuevo currículum, participar de la generación de los PEI o PME), el abandono de las prácticas de socialización de las familias, exigiendo a los profesores la responsabilizarían por el desarrollo socio-afectivo de sus estudiantes, etc. Por otras parte, algunos profesores se suman al llamado al emprendimiento educativo constituyendo empresas (colegios, preuniversitarios o empresas de asesorías educativas), transformándose por tanto en sostenedores. Cox et.al. (2010) describe las transformaciones que afectan a la profesión docente en este período se referencian a los cambios provocados por la instalación de la sociedad del conocimiento y la globalización y la demanda nacional de mejorar las practicas docentes para alcanzar objetivos de aprendizajes más complejos y ambiciosos. A lo que Castro (2007) adiciona, la perdida de la centralidad en la trasmisión del conocimiento como acción preferente de los docentes.

6.5.2. . Segunda fase de la transición democrática 2000-2008

6.5.2.1. Formación inicial docente 2000-2008

En la segunda de gobiernos de transición democrática se desarrolla en el marco de las políticas de libre mercado neoliberales que serán potenciadas por una serie de políticas públicas que ayudarán a la consolidación o fracaso de las universidades privadas.

Siguiendo a Cox et.al (2010) se observa en el período un aumento exponencial de la oferta formativa de profesores y de las matrículas de estudiantes. Esto se debería a las políticas desarrolladas por las instituciones privadas (formadas posteriormente a la reforma universitaria de 1981) que apuntaron a reducir los requisitos de ingreso y otorgar facilidades de financiamiento; al aumento de la demanda de formación terciaria por parte de estudiantes que fueron beneficiarios de la masificación de la educación secundaria; y al aumento de la demanda de profesores que generó la aplicación de la Jornada Escolar completa desde 1997.

Los efectos de la masificación de la educación superior afectaron la FID en relación a la calidad de los procesos formativos de los docentes. Esto, asociado a las intenciones profesionalizantes de la reforma educativa, genera que el gobierno desarrolle programas que

apoyen o regulen la oferta universitaria. Al ya referenciado Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes se sumarán otras intervenciones que propiciarán la mejora cualitativa y cuantitativa de la formación terciaria del país.

Los gobiernos de Lagos y Bachelet implementan el programa de Mejoramiento de Calidad y Equidad de la educación superior (MECE-SUP) desde 2004 hasta 2010. Poniendo a disposición del sistema universitario un sistema de financiamiento a través de un concurso de proyectos de mejora, pero cuyos impactos fueron bastante débiles a pesar de los ingentes recursos invertidos (Cox, Meckes, & Bascopé, 2010; Castro, 2007)

Una segunda medida para mejorar la FID en el período fue el establecimiento de la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía desde 2006 y que se viene desarrollando desde 1999, al crearse el sistema de acreditación de las universidades. La discusión parlamentaria de la ley propicio la creación de un mercado de las acreditaciones de los programas al permitir la creación de agencias acreditadoras privadas, las que en su mayor parte fueron constituidas por sociedades de académicos universitarios (Cox, Meckes, & Bascopé, 2010; Castro, 2007).

Con posterioridad a la discusión de la Ley General de educación se desarrolla el Programa Inicia que se inicia en 2008. Consta de tres ejes fundamentales: la elaboración de estándares para la formación inicial docente, la evaluación de los egresados de la FID y el apoyo financiero

“La elaboración de estándares cuya función es la de servir a las instituciones como orientaciones sobre los niveles mínimos a cautelar y las oportunidades de formación a ofrecer y las características de las mismas Un componente de evaluación de los resultados de la formación consistente en una batería de instrumentos para evaluar a los egresados en su conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico, competencias pedagógicas además de habilidades generales (para utilizar tecnologías de información y comunicaciones y para expresarse por escrito)... Apoyo financiero a las instituciones para llevar a cabo el proceso de renovación y desarrollo de su quehacer en términos de renovación de las plantas académicas, nuevos currículos de formación y una forma renovada de relacionarse en forma sistemática con escuelas y colegios” (Cox, Meckes, & Bascopé, 2010, pág. 234)

Otro efecto de la masificación de la formación universitaria y de la neoliberalización fue la consolidación de la formación inicial docente en programas especiales o *express*. Estos programas son dictados por universidades públicas y privadas en un régimen formativo que dictaban sus clases los fines de semana y en vacaciones o mediante programas *e o bi-*

learning. En términos generales los requisitos de acceso es trabajar en el sistema escolar (en cualquier función) y poseer licencia secundaria. Todos coinciden en cuestionar estos programas en relación a la calidad de su docencia, procesos formativos e incluso de la calidad de los estudiantes. Estos programas se transformaron en fuentes de ingresos para las universidades, pesar de los costos que significaba ofrecerlos en sedes alejadas de los centros universitarios.

Según Ortuzar (2009, citado en Bellei y Valenzuela, 2010) el 18% del profesorado municipal fue formado en programas breves. Cuando son analizados los datos estadísticos en relacionar con el nivel socioeconómico de los estudiantes y el tiempo de ejercicio profesional se observó que los profesores que atendían a estudiantes de bajo ingresos con menos de 12 años de trabajo eran un 28% y el 43% entre quienes tenían más de 12 años ocupando plazas docente. Lo que evidencia el impacto de esas formaciones afectó y afectará en el largo plazo los aprendizajes de los estudiantes. Es necesario investigar el impacto de esos profesores sobre los estudiantes con estudios que aislen esos impactos de los efectos que los docentes formados en programas tradicionales tienen sobre los mismos alumnos. Las negociaciones del Colegio de Profesores y el sistema de acreditación institucional de las universidades obligaron al cierre de los programas más cuestionables. Pero se mantuvieron vigentes aquellos que entregaban la licenciatura en educación a profesionales que estaban en posesión de una licenciatura (Castro, 2007; Núñez & Weinstein, 2010; Cox, Meckes, & Bascopé, 2010).

Otro factor que mediará las prácticas formativas y el diseño curricular fue la elaboración de Estándares para la formación inicial docente, los que fueron elaborados por los centros de investigaciones de la Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Chile como parte del movimiento de estandarización de la educación chilena⁵⁷.

Bellei y Valenzuela (2010b) concluyen que en Chile, a pesar de los esfuerzos profesionalizantes desplegados por los gobiernos de la alianza política de centro izquierda, la profesión docente mantiene su desprestigio social debido a:

“i) la ausencia de políticas integrales para contar con profesores efectivos; ii) la extrema desregulación de las instituciones de educación superior que deben formar a los nuevos

⁵⁷ En el apartado sobre Estandarización educativa en Chile se describirán sus características y orientaciones.

maestros; iii) la convicción de que es posible definir estrategias asimétricas para las políticas docentes, de acuerdo al tipo de sostenedor educacional y iv) la inconsistencia dinámica de políticas educacionales que modifican significativamente la demanda de profesores, sin abordar responsablemente la disponibilidad de docentes (Bellei & Valenzuela, 2010b, págs. 257-258).

Adicionalmente, es relevante consignar que la preocupación por la mejora en la calidad de la FID no es concordante con lo dispuesto por la Ley General de educación de 2008 que permite a los egresados de una licenciatura trabajar en el sistema educativo, sin exigir para el ingreso al sistema laboral docente, la formación pedagógica, aunque los obliga luego de un tiempo a formarse en los programas para profesionales que se referenciaban en la parte final del párrafo anterior.

6.5.2.2. *Condiciones laborales y de empleo 2000-2008*

En la década que cubren los años 2000 al 2008 el gobierno ejecuta programas de modernización de la administración pública mediante la adopción *del new public management* que en la profesión docente significó la instalación de incentivos individuales de desempeño, que no eliminaron los incentivos al desempeño colectivos que se mantienen vigentes hasta la actualidad. Para que esos incentivos individual resultaran efectivos fue necesario validar en el sistema educativo y académico la estandarización de ciertos procedimientos con los cuales efectuar las comparaciones evaluativas.

La estandarización es una práctica incorporada desde la gestión empresarial a los sistemas educativos en la primera década del siglo XX. En América Latina y en Chile se abrió paso como medida de mejora del estancamiento del sistema educativo nacional, diagnosticado mediante la comparación de los resultados del SIMCE con otras evaluaciones estandarizadas internacionales en las que participa el país, a inicios de la década del 2000 (Meckes, 2007). No hay acuerdo respecto de si la estandarización forma parte del paquete de medidas asociadas al *new public management* pero que sí que responde a algunas de sus lógicas políticas. Los defensores del proceso de estandarización lo sitúan, fundamentalmente, en su dimensión técnica dado que procura la clara definición las metas de aprendizaje que serán adquiridas por los alumnos, independiente de sus circunstancias culturales, sociales y económicas.

Para ello es necesario realizar procesos de diálogos con todos los agentes que participan del sistema escolar para construir los adecuados consensos que aseguren su implementación de este modelo de la calidad educativa (Montt, 2009; Núñez & Weinstein, 2010; Assael & Inzulza, 2008). Con la aplicación de este modelo, según sus defensores, se logra

a) la toma de decisiones informadas y centradas en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, b) la responsabilización política, profesional y estudiantil por los resultados, y c) la vigilancia y la demanda ciudadanas de mayores niveles de calidad educativa” (Ferrer, 2006, pág. 7)

La estrategia seguida desde la estandarización para poder establecer mecanismos de comparación de los logros fue la generación de indicadores de logro, indicadores progresivos de desempeño o *benchmarks* que permiten medir y/o monitorear las variaciones históricas de esos logros, clasificar esos avances en niveles predefinidos (p.e. nivel básico, nivel medio o nivel avanzado), definir mediante que procesos o productos se evidenciarán los logros y desagregan los contenidos procedimentales y conceptuales de cada estándar y cada nivel de logro. La mejor forma de certificar o medir esos avances es la utilización de rúbricas, instrumentos de valoración facilitan la observación de los logros al desagregar detalladamente los procedimientos y conceptuales en sus diferentes grados de complejidad (Ferrer, 2006).

Este modelo de calidad educativa centraliza la responsabilización de su éxito en la acción del Estado, las escuelas y los docentes. Cada uno de los integrantes de esta triada de agentes propicia las condiciones de implementación, las condiciones micropolíticas de ejecución y la práctica efectiva de enseñanza. Todo lo anterior es evaluado a través de los procesos de *accountability* a los que son sometidos las Escuelas (acreditaciones y certificaciones institucionales no obligatorias) y los docentes (evaluaciones, asignaciones variables por desempeño, etc.) (Ferrer, 2006; Montt, 2009).

La reacción de los docentes dependerá de los argumentos e informaciones entregados, del simbolismo categorial de sus evaluaciones y sus consecuencias laborales, del aumento de la carga laboral (probablemente en la certificación de las escuelas aumente la carga laboral del profesorado, igualmente que los procesos de evaluación a los que deben someterse cada uno de ellos, etc.) y de los resultados de la negociación entre las organizaciones gremiales y el

Estado respecto de la implantación de los instrumentos estandarizados, las evaluaciones derivadas de ellas, etc. (Ferrer, 2006; Montt, 2009; Fardella & Sisto, 2015).

6.5.2.3. *Experiencia de estandarización en Chile 2000-2008*

Gran parte de la información respecto del sistema educativo chileno se recoge mediante un instrumento de evaluación estandarizada censal que se generó desde el Sistema Nacional de Medición, que es denominada por todos los actores del sistema como Prueba SIMCE (Meckes, 2007). Los antecedentes de este sistema de evaluación, como se indicó en capítulos anteriores, se desarrollaron durante la década de 1980, cuando el gobierno dictatorial solicitó a la Universidad Católica de Chile la elaboración de un instrumento de evaluación del sistema educativo nacional. A fines de la misma década esa evaluación es difundida como herramienta que permite la toma de decisiones del Estado y como medida evaluativa para que las familias elijan, informadamente, el establecimiento escolar en que matricularán a sus hijos. Con ello se potencia aún más el modelo privado de educación, pues los resultados evidencian consistentemente que la educación privada pegada es la mejor del país, seguida de la educación privada subvencionada y municipal. Esta última ocupa por tanto el último lugar en esa evaluación, llevando al sistema municipal a una baja de las matrículas y de los ingresos.

Con la información del SIMCE y de otros instrumentos estandarizados (p.e. PISA y TIMSS) se decidió iniciar un proceso de estandarización que permitiera intervenir el aula, pues se responsabilizó a los docentes del estancamiento y/o retroceso de esos resultados en las evaluaciones. Siguiendo a Meckes (2007), el rol jugado en el diseño de las políticas educativas de la información entregada por el SIMCE ha sido fundamental, pues a partir de esos datos se han combinado estrategias, y teorías de mejoramiento de todas las variables que afectan al sistema

“Ellas han ido desde asociar consecuencias y premios a los resultados de la evaluación, hasta propiciar el uso de ellos por parte de los mismos docentes y directivos de las escuelas para reorientar sus propias decisiones” (Meckes, 2007, pág. 360).

A pesar de lo cual, la autora considera que el potencial informativo del SIMCE continúa subutilizado por las Escuelas y los docentes.

Derivado de ello se diseñó un progresivo sistema de estandarización de las prácticas docentes que influirá directamente en la formación inicial docente, la evaluación de los desempeños, las remuneraciones docentes y el egreso o permanencia en el sistema. Según Meckes (2007)

Cualquiera sea el rol asignado al gobierno central o a los responsables en cada escuela y cualquiera sea el supuesto sobre qué moviliza el mejoramiento al interior de ellas..., es necesario que los involucrados tengan claridad de las metas a lograr o estándares estén identificados y comprometidos con ellas, reciban y analicen la información sobre el logro de las mismas y tengan capacidades instaladas para monitorearlas (pág. 361).

Las transformaciones fueron consensuadas con el gremio docente en las sucesivas negociaciones realizadas desde fines de la década de 1990 hasta mediados de la primera década del siglo XXI, donde se concordó la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza y un sistema de evaluación de desempeños individual basado en dicho Marco y la generación de diversos estándares que afectarían la formación inicial, el desempeño docente en aula, las prácticas pedagógicas, entre otros aspectos (Assaél & Inzulza, 2008; Chile, Ministerio de Educación, 2003; Araya-Ramírez, Taut, Santelices-EtcheGARAY, Manzi, & Miño-Flores, 2012; Campos, Carreño, Domínguez, & Pino, 2008; Meckes, 2007; Núñez & Weinstein, 2010).

6.5.2.4. *El marco de la buena enseñanza*

En la elaboración de este estándar de desempeño fueron convocados los agentes del sistema educativo público municipalizada, es decir el Colegio de Profesores de Chile, en representación de los docentes; la Asociación de Municipalidades, en representación de los sostenedores de instituciones educativas; y el Ministerio de Educación, quien designó al CPEIP como contraparte técnica y cuyas negociaciones previas se remontan a 1997 (Chile, Ministerio de Educación, 2003; Araya-Ramírez, Taut, Santelices-EtcheGARAY, Manzi, & Miño-Flores, 2012)

Según el Ministro de Educación Sergio Bitar, en la introducción al estándar, expresa que el Marco de la Buena Enseñanza contribuirá a mejorar el reconocimiento y legitimación de la profesión docente por parte de la sociedad, la autoevaluación de los docentes en ejercicio mediante la reflexión individual o colectiva, mejorar la formación inicial, la evaluación social del ejercicio docente por parte de padres, alumnos y empleadores, y ejecutar una óptima evaluación de desempeño por parte de las agencias que se dediquen a ello (Chile, Ministerio

de Educación, 2003, pág. 6). En paralelo se elabora el Marco para la Buena Dirección. Ambos marcos se constituirán en los insumos con los que se elaboraran las evaluaciones de desempeño de profesores y directivos docentes (Araya-Ramírez, Taut, Santelices-Etchegaray, Manzi, & Miño-Flores, 2012; Assaél & Inzulza, 2008).

6.5.2.5. *Mapas de progreso*

Un segundo intento por regular los procesos de enseñanza de los docentes fue la elaboración de estándares de contenido y desempeño de los estudiantes a través de los llamados Mapas de Progreso de Aprendizaje, cuyos estudios se iniciaron en el año 2002 y que se dieron a conocer a la comunidad educativa nacional entre 2004 y 2006 (Gysling & Meckes, 2011).

Estos instrumentos fueron elaborados por Ministerio de Educación describen los niveles de logros que deben alcanzar de forma progresiva en determinados momentos de la vida escolar de los alumnos en áreas, ejes o temáticas centrales de cada disciplina del currículum y que serían evaluados en el SIMCE (Montt, 2009).

Teóricamente los Mapas de Progreso parten del supuesto de que el aprendizaje es un continuo que se nutre de las diferentes experiencias que aporta la trayectoria escolar en ese sentido. Para su elaboración el Ministerio contrató expertos internacionales que apoyaron el proceso de elaboración y su justificación teórica. El destinatario final de este instrumento es el docente que enriquecería su hacer pedagógico y rendir cuenta de su práctica en aula, por lo que se eliminó el concepto de estándar de su nombre como mecanismo para reducir las resistencias del profesorado a la utilización de estos mapas de progreso (Gysling & Meckes, 2011).

6.5.2.6. *Bonificación por evaluación de desempeño*

El año 2001 se discutió la ley 19.715/2001 que entre otras materias crea la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Red de Maestros. La ley reconoce explícitamente que sus objetivos son “fortalecer la calidad en la educación y con el objeto de reconocer y destacar el mérito de los docentes de aula, favorecer su permanencia en el desempeño de estas funciones y facilitar la identificación de aquellos que manifiesten conocimientos, habilidades y competencias de excelencia” (Ley 19.715/2001, art. 14). Los docentes para obtener los

beneficios que establece la norma deben cumplir con dos requisitos copulativos: 1) Ser acreditado como profesor de excelencia y 2) Trabajar en establecimientos de la educación subvencionada (municipal o particular) con mínimo de 20 horas en la educación prebásica, básica o media. El beneficio es una asignación económica que se pagará directamente al docente durante cuatro años.

En la misma ley crea la “red Maestros de Maestros” con el fin de

fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de los profesionales previamente acreditados como docentes de excelencia, a través de su contribución al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula (Ley 19.715/2001, art. 16).

Los requisitos para integrarse a la red son: 1) Estar acreditado como profesor de excelencia, 2) Solicitar el ingreso voluntariamente y ser aceptado en ella mediante una evaluación, 3) Desempeñarse en colegios subvencionados. Los profesores incorporados a la red percibirán un estímulo económico trimestral. La ejecución de lo establecido comenzó progresivamente en el año 2002 permitiendo a algunos profesores de determinadas áreas realizar la evaluación.

Araya-Ramírez et.al. (2012) observan que esta certificación de excelencia fue contemplaba que los docentes debían someterse a la evaluación de dos instrumentos. Una prueba escrita sobre conocimientos disciplinares y pedagógicos y la elaboración de un portafolio que evidencie las justificaciones teóricas de sus prácticas cotidianas, el que incluye una videograbación de una de sus clases. Para obtener la certificación debía guiar sus prácticas en el Marco de la Buena Enseñanza, situación que se replicará cuando se instale la evaluación de desempeño individual de los docentes.

6.5.2.7. Evaluación de desempeño docente individual

El año 2004 el gobierno de Chile, a partir del acuerdo con el Colegio de Profesores propuso y aprobó en el Congreso Nacional la ley 19.933/2004 que agrega al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente un componente de evaluación individual que utiliza las dimensiones definidas en el Marco para la Buena Enseñanza como aspectos a evaluar. Ellos son: a) Preparación de la enseñanza; b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y d) Responsabilidades profesionales. Cada uno de ellos son calificados en una escala compuesta de las siguientes

categorías: insatisfactoria, básica, competente y destacada. Para demostrar el dominio de cada uno de las dimensiones se consideran ponderadamente cuatro instrumentos evaluativos que deben ser trabajados por los docentes sin alterar su desempeño laboral, es decir no se le asignan tiempos especiales para desarrollar los instrumentos de su incumbencia directa. Los instrumentos son: a) una autoevaluación (ponderada en un 10% de la evaluación final); b) una Evaluación de terceros responsables del desempeño del docente, como el director de la escuela y/o el jefe técnico-pedagógico (10%); c) una evaluación de un par de un centro educativo diferente (20%); y d) un portafolio donde justifique pedagógicamente sus desempeños en una clase videograda (60%) (Bitar, 2011; Núñez & Weinstein, 2010)

Aquellos docentes que se ubiquen en las categorías inferiores deben participar en actividades formativas especialmente diseñadas por el gobierno para superar sus deficiencias y está obligado a repetir la evaluación al año siguiente. En caso de ser mal calificado en más de tres oportunidades consecutivas el docente pierde su plaza laboral. Quienes, por el contrario, son categorizados como competentes o destacados tienen el derecho a rendir un examen especial, que en caso de ser aprobado, le permite acceder a una bonificación salarial denominada Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) y no deben repetir su evaluación hasta cuatro años (Bitar, 2011; Núñez & Weinstein, 2010).

6.5.2.8. *Red maestros de maestros*

La “Red Maestros de Maestros” es una herramienta que busca generar reconocimiento simbólico y económico a aquellos maestros que obtienen acreditaciones de excelencia, junto con aprovechar las capacidades individuales detectadas en los docentes y ponerlos a disposición de la comunidad escolar para desarrollar el aprendizaje entre pares, propuesto por la teoría de las comunidades de aprendizaje (Campos, Carreño, Domínguez, & Pino, 2008).

Se comenzó su implementación en 2003 propiciando la constitución de redes trabajo que generen propuestas para mejorar los desempeños, el desarrollo profesional de los docentes a través del intercambio de habilidades, competencias y conocimientos que mejoren las condiciones de desempeño en el aula de docentes sin el reconocimiento de excelencia.

Como se planteó anteriormente los profesores para ingresar a la red debían someterse a un nuevo proceso de evaluación que acredite el dominio de competencias para la educación de adultos, las que fueron estandarizadas en el “Marco de Competencias de Maestros de Maestros” (CPEIP, 2007). El instrumento utilizado para otorgar la certificación fue la elaboración de un portafolio el que es calificado mediante un sistema de rúbricas que son evaluadas por el CPEIP.

El trabajo desarrollado por los maestros de maestros se vincula con el asesoramiento individual o grupal de profesores, la elaboración de material educativo o en proyectos propuestos por el Ministerio de Educación para potenciar el trabajo en sectores vulnerables o con bajos rendimientos académicos en las pruebas estandarizadas. Toda esta labor es desarrollada por los docentes sin interferir en sus labores académicas en su lugar de trabajo. (Campos, Carreño, Domínguez, & Pino, 2008)

Con la instalación de la red se esperaba que mejorase la autoestima del profesor, que los profesores acreditados operasen como modelos para otros docentes y con ello se modificara la cultura escolar, especialmente en la dimensión de considerar el aula como el espacio privado del docente, el que puede impedir el ingreso de observadores externos (Araya-Ramírez, Taut, Santelices-Etchegaray, Manzi, & Miño-Flores, 2012).

Esta experiencia permite difundir entre los docentes los mecanismos de la estandarización y del *accountability* entre los profesores que eran capacitados por estos profesionales. Esta masa crítica será, sin proponérselo, los difusores del modelo que propicia el *New public Managment*.

Todas las políticas desarrolladas en torno a la generación de incentivos individuales responden al propósito político de romper con la lógica tradicional de aumento de remuneraciones de los docentes asociadas a la antigüedad y perfeccionamiento en forma igualitaria, de forma de premiar el desempeño eficaz, propiciar su permanencia en el sistema educativo y establecer estándares de calidad en el desempeño de forma que los docentes conozcan a cabalidad lo que se espera de ellos. A pesar de la extensa negociación, iniciada en 1997, el gremio sólo aceptó el modelo en 2003, aunque siempre percibió, según Araya-Ramírez et.al. (2012), que introducía la competencia entre los profesores por acceder a los

incentivos económicos y porque no se insertaba en una política más global sobre la Carrera Docente.

6.5.2.9. *Estándares orientadores de la formación inicial docente*

Al final del período de estudio la estandarización dio un paso relevante que afectará a la oferta pública y privada de formación inicial docente. La opinión pública, las autoridades ministeriales y las universidades coinciden en la necesidad de regular de mejor forma la Formación Inicial Docente con el objeto de potenciar el avance en el currículum y desarrollar los sistemas de autoevaluación mediante estándares orientadores de la formación docente (Avalos, 2014).

Para la elaboración de los estándares se recurrió a los centros de estudios avanzados⁵⁸ en educación que se instalaron en las Universidades de Chile y Católica de Chile, a partir de un concurso financiado por la Comisión Nacional de Investigación científica y tecnológica (CONICYT); y que tuvieron como contraparte al CPEIP del Ministerio de Educación. Este trabajo se desarrolló desde 2008 y contempló una fase de consultas con académicos y docentes en ejercicio en el sistema educativo. Se elaboraron Estándares Orientadores para la formación inicial docente para la educación parvularia, educación básica y la educación media, en sus diferentes especialidades y/o menciones, los que se dieron a conocer entre 2011 y 2012 (Chile, Ministerio de Educación, 2011; 2012).

Estos documentos se definen como orientadores, en la medida que no se establecen como obligatorios para las instituciones formadores, pero se reconoce que permitirán ser una medida que utilizarán como referente en la construcción de evaluaciones externas, como medio de contrastación para los estudiantes de la oferta formativa de las distintas casas de estudios superiores, las universidades lo tendrán como referente para el diseño curricular con la demanda pública respecto de la formación de los futuros docentes, e incluso como referente

⁵⁸ al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Ceppe) de la Universidad Católica de Chile y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

para los procesos de acreditación institucional y de programas de pedagogía (Chile, Ministerio de Educación, 2011; 2012).

Como medida para evaluar la real aplicación de los estándares se diseñó un instrumento llamado Prueba Inicia que se comenzó a aplicar a los egresados de las carreras de pedagogía en forma voluntaria desde 2012. Este instrumento constituyó una fuente de discrepancias entre en mundo académico, profesional y los técnicos ministeriales respecto del momento propicia de su aplicación o su vinculación con la posibilidad de acceso de los futuros docentes al sistema educativo municipal (Avalos, 2014; Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce, & Rodríguez-Ponce, 2012).

Ambos instrumentos: estándares orientadores y evaluación inicia, forman parte del *Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, Programa INICIA* financiado por el Ministerio de Educación con el objeto de mejorar la calidad de FID. Adicionalmente el programa contemplaba un sistema de financiamiento de proyectos de mejora de las carreras de pedagogía a través de concursos públicos o convenios de desempeño que propiciaba el crecimiento teórico, en capital humano y sistemas administrativos de las universidades. La postulación al concurso debía considerar como referente los resultados de la evaluación Inicia y los estándares orientadores (Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce, & Rodríguez-Ponce, 2012)

Núñez y Weinstein (2010) realizan una evaluación muy positiva respecto del sistema de estandarización, aunque su análisis lo realizan a partir de su experiencia como asesor del ministerio en materia docente y como subsecretario de educación respectivamente, al provocar un cambio cultural al hacer visible el aula para los directivos de los establecimientos, los sostenedores municipales y el Ministerio y los distintos agentes evaluadores, sin alterar o afectar la autonomía docente.

En síntesis, es posible observar que la Escuela y la profesión docente ha sido configurado como centro de trabajo que es liderado por una dirección centralizada con características gerenciales que organiza las actividades de forma segmentada y propicia su desarrollo individual debido a su necesaria evaluación a través de los estándares definidos. Los profesores evidencian sus competencias de calidad sin colaboración mutua y quienes tienen éxito en ese proceso son estimulados económicamente, aunque permanecen algunos

incentivos colectivos al desempeño, ellos son utilizados por las gerencias como mecanismo publicitario más que de incentivo al trabajo colectivo (Sisto & Fardella, 2011).

Una segunda transformación de las condiciones laborales docente se relaciona con el cambio del eje de la demanda del sistema educativo. Hasta mediados de la década los docentes eran empleados mayoritariamente por la educación municipalizada, situación que comienza a cambiar en 2006 y que se consolida en 2008, cuando la educación particular subvencionada concentra el mayor número de estudiantes y profesores en el sistema educativo. Las causas de esta situación han sido atribuidas a la baja en las matrículas del sistema municipal asociadas al ciclo de movilizaciones de estudiantes y profesores que se inició en 2006, a los malos y persistentes resultados en las evaluaciones estandarizadas nacionales como el SIMCE y la Prueba de Selección Universitaria y a una persistente política de desperfilamiento de la educación pública (Bellei & Valenzuela, 2010b; Cornejo-Serrano, 2012; Daroch, 2012).

6.5.2.10. Condiciones socio-políticas e identidad docente 2000-2008

Como se ha sostenido a lo largo de este apartado los docentes, en tanto profesión, se encuentran en medio de una sistemática política que los culpabiliza de que las cuantiosas inversiones públicas en el sector no signifiquen mejoras en la calidad del sistema y que sus características sociales, su capital cultural y su formación académica en la enseñanza secundaria y en la formación inicial docente no son las mejores para desarrollar un sistema educativo de calidad (Bellei, 2001). En ese sentido las transformaciones propiciadas desde el *New Public Management* han propiciado que el profesorado deba transparentar su desempeño y exponerse al análisis público al hacerse públicos los resultados de las evaluaciones a que son sometidos, más aún al considerar la profesión docente como vital en el proceso formativo de las nuevas generaciones y en el desarrollo económico del país (Castro, 2007). Para Sisto y Fardellas (2011) esas transformaciones han provocado una reducción y ampliación del trabajo docente en Chile. Lo reduce debido a que limita la complejidad de las prácticas docentes cotidianas a través de los estándares que prescriben su medición según las categorías preestablecidas. En paralelo amplía el trabajo docente al

incorporar los incentivos individuales de desempeño al cumplimiento de los estándares y al incorporarlo a un sistema de emprendimiento como es la Red maestro de Maestros. Esto ha significado construir nuevas identidades docentes en el actual contexto de desempeño, más vinculadas a una ética individualista, al emprendimiento a través de la empresa privada y desvinculada con la política o las clases sociales. En este contexto el profesor es un trabajador que debe cumplir individualmente dos características, por un lado debe cumplir obligatoriamente los estándares de desempeño definidos por el Estado y aceptados por los diferentes empleadores, y por otro, debe ser un profesional con un futuro como emprendedor (Sisto & Fardella, 2011). Esos autores, explican que la política de fortalecimiento de la profesión docente emprendidas por el gobierno han sido asimiladas y aceptadas por el colectivo de profesores de Chile mediante un proceso de “inteligibilización del ser docente” (pág. 73) y que corresponde al mecanismo individual y colectivo se apropian de la categorizaciones que la política pública define en el proceso de evaluación docente y que son visibilizadas por los sujetos en su práctica y en sus discursos para dar cuenta de sí. Este proceso implica que

la definición de una parte de sí está mediada y finalmente objetivada en función de lo que la Política – a través del procedimiento de evaluación- ve en ellos y esto se devuelve al docente como un reflejo de sí mismo... la Política ofrece clasificaciones de desempeño docente que, a su vez, funcionan como categorías que el profesor utiliza para definirse a sí mismo (Fardella & Sisto, 2015, págs. 73-74),

y en forma paralela, invisibiliza las formas tradicionales de configuración del ejercicio profesional y de las identidades docentes vivenciadas hasta la instalación de este contexto.

La presencia hegemónica del nuevo discurso identitario instalados por las distintas administradores del sistema educativo, es mediada por las subjetividades y cuestionamientos que de forma individual y colectiva construyen los docentes para disminuir la percepción de desconfianza en su desempeño, diluir la vigilancia y reducir los efectos del control sobre sus prácticas. Estas subjetividades se traducen, según Fardella y Sisto (2015), en las persistentes declaraciones de malestar, falta de reconocimiento social y el cuestionamiento de las categorías clasificatorias impuestas por la ley. Esas subjetividades, finalmente, constituyen una forma de resistencia al modelo neoliberal que busca transformar el deber ser docente o una forma de adaptación, en lo que los autores entienden, como un proceso desde transición de las identidades docentes tradicionales a las identidades docentes neoliberales.

7. El sindicalismo en Chile

7.1. Introducción

Los sindicatos en Chile han sido estudiados en el marco del movimiento social, especialmente relacionado con el movimiento obrero (Angell, 1974). Su tradición organizativa se remonta a las últimas décadas del siglo XIX y son influenciados por corrientes anarquistas y marxistas.

En términos estructurales el sindicalismo, ha sido caracterizado como un movimiento de resistencia a los abusos patronales que demanda al Estado por su protección, a pesar de que la respuesta más habitual fue la represión. El vínculo del Estado con el movimiento sindical, plantea Zapata, es una relación de intercambio “entre el reconocimiento de los sindicatos, de los derechos de los obreros, de la seguridad social, de la vivienda, de la estabilidad en el empleo, por una parte, y de limitaciones salariales, autoritarismo empresarial en el taller y control del derecho a huelga, por otra parte” (Zapata, 2013, pág. 20).

En la década de 1920, después de casi medio siglo de demandas, se inicia el proceso de regulación de las relaciones laborales, entre las que se legaliza la creación de sindicatos. Se estableció la posibilidad de formar dos tipos de sindicatos: sindicatos industriales y profesionales

Los primeros corresponden a los sindicatos de empresa y cuya sindicalización es obligatoria. Sólo se podían crear en aquellas industrias que posean más de 25 trabajadores y con acuerdo de la mayoría absoluta de ellos. Según Zapata (1968), estos sindicatos “tienen como objetivo la defensa de la categoría obrera según sea su posición en las ramas económicas” (pág. 20) homogeneizando a todos los trabajadores del sector industrial. Se desarrolla principalmente en el sector extractivo de la economía chilena.

Los segundos conciernen a las profesiones, oficios, actividades artesanales o empleados⁵⁹ quienes pueden constituir sindicatos, aunque trabajen en diferentes empresas. La sindicalización no es obligatoria y no poseen capacidad de negociación colectiva.

Ello provoca que el sindicalismo chileno se presente atomizado en miles de pequeños sindicatos con poca capacidad negociadora al interior de las empresas y menor influencia en la política nacional. (Frías, 1989)

No todo el movimiento sindical se desarrolla en el marco de la estructura jurídica. Ello se debe a opciones ideológicas, en el caso de las organizaciones cercanas al anarquismo, o por prohibiciones legales, como es el caso de los empleados públicos que no poseen el derecho a sindicarse libremente, pero se ha permitido que creen asociaciones de funcionarios, que en la práctica funcionan como sindicatos. (Zapata, 1968)

En palabras de Alan Angell el movimiento sindical chileno se desarrolla en estrecho vínculo a los partidos políticos cualquiera sea su raigambre ideológica. Los únicos partidos que excluye son aquellos que representan a las elites conservadoras. Es así como observa influencia de partidos marxistas (Comunista y Socialista), socialdemócratas (Radical) o Católicos (Partido Demócrata Cristiano). Esa relación se funda en la incapacidad del sindicalismo para influir en la política pública de forma directa, requiriendo de la intermediación de los partidos para ejercer algún grado de influencia (Angell, 1974; Falabella, 1983).

Otra característica relevante, es la constante preocupación por generar orgánicas que potencie la unidad de los trabajadores. Ello se ha manifestado en la recurrente creación de Centrales Sindicales como la Federación de Obreros de Chile (FOCH 1909-1926), la Central de trabajadores de Chile (CTCH 1936-1946) o la Central única de Trabajadores (CUT 1953-1974 y 1988 a la actualidad), entre otras de menor relevancia cuantitativa o política. Sin embargo, ellas no poseen capacidad de negociación directa con empleadores o con el Estado,

⁵⁹ La normativa laboral distingue dos tipos de trabajadores: los obreros que corresponden a aquellos trabajadores que realizan actividades manuales y los empleados, quienes realizan actividades que requieren mayor formación. Existían importantes diferencias salariales y previsionales entre ellos. Era habitual que los trabajadores intentaran, que la autoridad laboral reconociera una determinada actividad como Empleada con el objeto de acceder a mejoras económicas.

salvo en breves períodos en que han sido legalizadas y reconocidas como interlocutoras por los gobiernos.

Campero y Cortázar plantean que existen, desde la década de 1940 hasta 1973 dos lógicas de acción de los sindicatos asociadas a la relevancia de la empresa en la economía nacional o su grado de modernización productiva. La primera de esas lógicas se observa en los sindicatos de los

“sectores monopolistas-modernos, que en su forma más pura se desarrolló en las grandes empresas estatales de producción y servicios, que constituían no sólo un sector moderno en la economía sino, también, el instrumento a través del cual el Estado intentaba ejercer su rol de conductor del desarrollo (1985, pág. 12).

La segunda lógica se instaló en el sector de las empresas pequeñas y medianas con poca relevancia en el mercado y tecnología menos moderna.

Los sindicatos del sector monopolística-moderno son organizaciones con alto número de socios y presencia en todas las sedes de las empresas que se distribuyen a lo largo del territorio nacional. Las relaciones laborales a nivel empresa, es la lógica que modula la acción sindical, por tanto la búsqueda de mejoras salariales, empleo, sistemas de trabajo, beneficios y la influencia sobre el proceso de toma de decisiones al interior de la empresa. Esas relaciones permitieron tradicionalmente mejores condiciones de trabajo y remuneracionales que la media de los trabajadores nacionales y una importante autonomía respecto de las federaciones o centrales sindicales nacionales (Campero & Cortázar, 1985).

El segundo sector económico el sindicalismo es más diverso, partiendo por incorporar en este grupo a las asociaciones de funcionarios públicos y del comercio, al sindicalismo obrero de las pequeñas y medianas empresas. La lógica de acción predominante fue la confrontación, pues la organización de los trabajadores no forma parte de funcionamiento de las empresas, es más bien rechazada por empresarios, gerentes y administradores. Estos sindicatos, pequeños en número de socios y frágiles organizativamente, tendieron a federarse por ramas de la producción o confluir a las centrales sindicales, medida que les permite presionar a los empleadores desde las esferas políticas gubernamentales o parlamentarias. Para ello contaron con el apoyo de los partidos políticos, quienes actuaron como mediadores entre el sindicalismo y el Estado.

Si bien cumplían el mandato organizacional de luchar por la mejora de las condiciones de trabajo, el cumplimiento de las leyes laborales y la mejora de las condiciones de vida para lo cual apelaban a la acción del Estado, no dejaban de lado la opción por la democratización de la sociedad que

“significaba otorgar mayor poder social al sindicalismo, ampliar el sistema político y promover reformas estructurales que se concebían con fuerte tendencia anticapitalista, lo que era animado por los partidos políticos, sobre todo de izquierda, pero también del centro, ambos con una implantación de importancia en estos sectores (Campero & Cortázar, 1985, pág. 15).

Ambos tipos de sindicatos apostaban por las transformaciones sociales, aunque diferían en la estrategia, para unos debía de ser mediante la generación de cambios por vías del diálogo y de forma secuencial y progresiva, para los otros la vía era ejecutar los cambios sociales radicales o revolucionarios.

La posición del sindicalismo chileno previo al golpe de Estado le permitió ser reconocido por los gobiernos al ser consultados para el diseño de políticas y planes económico-sociales, además fueron reconocidos como voceros de las clases desposeídas de las ciudades (Angell, 1993). Álvarez (2010) sostiene que el Golpe de Estado significó el fin de ciclo de reconocimiento de parte del Estado de la relevancia de la interlocución con el sindicalismo, dado que no volverá a jugar ese rol en dictadura o en la transición democrática.

7.2. Sindicalismo y neoliberalización

El sindicalismo post golpe de Estado se ve radicalmente transformado por la adopción de las políticas neoliberales que modificarán las relaciones industriales y las condiciones de trabajo de las personas en todo el país. La instalación de un modelo de desarrollo centrado en el libre mercado neoliberal requería de un ajuste, sin precedentes en la historia económica nacional. En primer término la administración y las empresas del Estado desvinculan a casi 100 mil trabajadores, la empresa privada se afectada por al menos dos crisis económicas mundiales, que en conjunto llevó el desempleo a niveles cercanos al 20%. Se optó por un Estado subsidiario que ayudara a la iniciativa privada a transformar en mercado todas las actividades susceptibles de hacerlo: Educación, seguridad social, sistema de salud, etc. Todo ello en un ambiente marcado por la represión y el control autoritario ejercido por las autoridades militares a cargo del gobierno

Según Campero y Valenzuela (1984) los efectos en el movimiento sindical fueron la ruptura, por parte de la dictadura, del diálogo con las organizaciones sociales, desposeyendo al movimiento sindical de uno de sus activos más relevantes: su influencia política. En segundo lugar, pierde toda capacidad de negociación e injerencia sobre el Estado, e incluso al interior de las empresas causado por la baja filiación y la injerencia del gobierno en la mejora de las remuneraciones. El tercer efecto sobre el sindicalismo fue la naturalización del antisindicalismo de empresarios y las autoridades civiles y militares del régimen que facilitó la implementación de políticas laborales restrictivas para trabajadores y sindicatos. Con todo lo anteriormente reseñado, los sindicatos pierden afiliados y disminuye el número de sindicatos constituidos especialmente en los sectores económicos donde tradicionalmente se creaban más sindicatos como la industria y la construcción. Las bases sindicales comienzan a perder protagonismo en el movimiento para transformarse en movimientos cupulares, pero que mantienen el apoyo de la colectividad de trabajadores (Campero & Valenzuela, 1984; Frías, 1989)

Para que esos efectos se asentaran en la política laboral fue necesaria la dictación de un amplio sistema jurídico que se adecuara al sistema económico. Ese

“modelo requirió, en el caso chileno, dimensionar el movimiento sindical como un actor puramente particular en la sociedad... y despojado de toda connotación política... y situándolos, por tanto en un marco básicamente profesional” (Campero & Valenzuela, 1984, pág. 113)

Se pueden observar dos fases en el desarrollo de la política sindical de la dictadura. La primera que cubre el período que va desde 1973 a 1978 que busca establecer un control sobre las organizaciones sindicales con el objeto de reducir su capacidad movilizadora, inspirada en la Doctrina de Seguridad Nacional. La segunda que va desde 1978 hasta el inicio de la transición democrática busca reiniciar la actividad sindical de forma regular, para lo cual dicta el Plan Laboral que ajusta el modelo sindical nacional al neoliberalismo. En cada una hay sub fases que explican algunos pequeños cambios que no fueron suficientes para modificar la tendencia general de la fase identificada. Para ello se utilizan las periodizaciones de Campero y Valenzuela (1984) y Frías (1989).

7.2.1. Fase nacionalista y de depuración 1973-1978

Esta es una fase que en términos generales se puede describir como de preparación y ajuste del sistema laboral y gremial a las necesidades del libre mercado. Para ello es necesario aplicar un shock represivo (desaparición, tortura, muerte, exilio de dirigentes sindicales) y ajuste normativo de emergencia que anule derechos o los haga impracticables. En forma paralela, se realiza una convocatoria a aquellos dirigentes sindicales no-marxistas, a sumarse al proceso que encabezan los militares y que permitirá regenerar la nación. Los concurrentes conformarán el bloque de trabajadores que apoyarán al régimen para quienes se crea una orgánica e incluso instancias de adoctrinamiento.

Campero y Valenzuela distinguen tres sub-fases que muestran variaciones leves que ayudan a comprender la evolución sindical:

7.2.2. Emergencia inicial 1973-1974.

Corresponde al proceso de instalación de los militares en el poder político. Junto a ello depuran las orgánicas sindicales de los líderes vinculados a los partidos de izquierda marxista y de partidarios del gobierno de Salvador Allende. “en el cual el cuadro normativo global apunta hacia la desarticulación de las organizaciones sindicales y hacia el bloqueo de sus mecanismos de acción” (Campero & Valenzuela, 1984, pág. 114).

Se decreta la disolución de algunas organizaciones sindicales como la CUT, el Sindicato de Trabajadores de la Educación y Sindicatos agrícolas y algunas de sus federaciones. Se prohíbe las elecciones sindicales y establece que los trabajadores de más antigüedad en la empresa asuman los cargos sindicales en caso de vacancias, además se suspenden los procedimientos de negociación colectiva y se suprime indirectamente el derecho a huelga. Estas acciones generaron el repudio de la comunidad de organizaciones sindicales internacionales, quienes presentaron ante la OIT una serie de reclamaciones por la pérdida de derechos sindicales de los trabajadores chilenos y la vulneración de los derechos humanos de los líderes sindicales (OIT, 1975).

En paralelo se inicia un proceso de cooptación de todas aquellas organizaciones laborales que se opusieron al gobierno de Allende entre las que destacaban la Asociación Nacional de

Empleados Fiscales (ANEF), Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC), Confederación de Empleados Particulares de Chile (CEPCH), los colegios profesionales, gremios patronales, el comercio detallista, asociaciones de trabajadores estatales y municipales constituyen el llamado Poder Gremial

“es decir, el conjunto de organizaciones no partidarias que se movilizaron contra el gobierno de Allende. ... fuerza basada en la técnica, la experiencia y el trabajo personal, [que] crearían una nueva sociedad sostenida en base a los ideales de libertad, nacionalidad y autoridad (Álvarez, 2010, pág. 330).

Todos ellos, sumados a los gremios empresariales debían concurrir a restaurar la nación, despolitizando las relaciones laborales y apoyando al nuevo régimen. Esta política de cooptación del movimiento sindical o de construcción de un sindicalismo corporativista, dependiente del gobierno, será una característica de todo el período previo al Plan Laboral.

7.2.3. Primer intento institucionalizador (1974-1975).

Esta fase ocurre en tanto Nicanor Díaz Estrada fue ministro del Trabajo, quien junto a su equipo pretendió elaborar un nuevo Código del trabajo, reformar el sistema de seguridad social, legislar la participación laboral en la empresa y la capacitación laboral. Para Campero y Valenzuela, esos proyectos pretendían proteger al trabajador de los abusos patronales, pero en un marco de control autoritario de las relaciones laborales por el Estado. Propone crear

“un sindicalismo fuerte basado en organizaciones-cúpulas regionales y sectoriales, con una cierta capacidad económica e impulsado y regulado desde el Estado” (Campero & Valenzuela, 1984, pág. 115),

en particular desde el ministerio del Trabajo.

7.2.4. Segundo intento institucionalizador (1975-1978).

En este período se comienzan los estudios que permiten hacer concordar la política laboral con la neoliberalización, especialmente presionado por los vínculos internacionales sindicalismo chileno. El régimen comprende que es necesario reactivar la vida sindical, para ello en noviembre de 1978 se convoca a elecciones en todos los sindicatos del país. Los organismos represivos reactivan la persecución de los dirigentes sindicales, más aún cuando

se comienzan a activar los grandes sindicatos industriales, especialmente los del sector del cobre y convocan a movilizaciones. El período concluye con la dictación del D.L. 2.200 que regula las relaciones contractuales entre el trabajador y el empleador.

7.2.4.1. Fase Neoliberal 1978-1998

Esta fase corresponde al momento de instalación de las regulaciones neoliberales del sector laboral y de las organizaciones sindicales. Además es un período en que las organizaciones sindicales van adquiriendo una actitud de resistencia y oposición al modelo de la mano del modelo político de concertación y diálogo entre las fuerzas opositoras al régimen. Ese modelo permitió la creación de organismos asociativos a nivel dirigencial o cupular que manifestó públicamente la oposición a los militares y al modelo económico (Frias, El movimiento sindical chileno en la lucha por la democracia, 1989). Con ello, los sindicatos se transforman en agentes que movilizan a la sociedad en torno al objetivo de derrotar a la dictadura para lo cual llaman a protestas nacionales (1983-1987) que provocan efectos políticos y sociales. Posteriormente los partidos políticos asumen el liderazgo del proceso democratizador, cambiando la estrategia movilizadora por la estrategia electoral (1988-1990). Progresivamente se consolida la unidad sindical sin exclusiones hasta la reestructuración de una central unitaria (1988), que no logra modificar el diseño del mundo del trabajo y sindical dictatorial con el gobierno democráticamente electos de la transición política chilena.

7.2.4.2. Sub fase 1978-1981.

Instalación del modelo libremercadista e inicio de la reagrupación. En esta sub fase el gobierno militar dicta el Plan Laboral⁶⁰. Esta política global del sector laboral posibilitó la concordancia entre el modelo económico. Los objetivos de esta reforma se relacionaron con diseñar un mercado del trabajo dinámico para el empleador, sin injerencia del Estado, por

⁶⁰ Siguiendo a Campero y Valenzuela (1984) el Plan Laboral se compone de una serie de decretos ley publicados entre 1978 y 1981. Ellos son: DL 2.200/1978 Sobre Contrato de trabajo y protección de los trabajadores; DL 2.756/1979 Sobre Organizaciones sindicales; DL 2.757 Sobre organizaciones gremiales; DL 2.758/1979 Sobre Negociación Colectiva; DL 3.500/1980 Sobre Previsión Social; DL 3.648/1980 Suprime juzgados del trabajo; Ley 18.018/1981 Modifica DL 2.200

tanto, estableciendo que la relación contractual entre trabajo y empresa se mantuviera en la esfera del derecho privado. Para ello el movimiento sindical no debía mediar la oferta de mano de obra en tanto factor productivo o jugar algún rol en la política nacional por sí misma o mediante partidos políticos. La norma exigía la total prescindencia política de los dirigentes y las organizaciones, además situaba su espacio de acción al interior de la empresa (Campero & Valenzuela, 1984). Álvarez (2012) sostiene que esas normas se inspiran la política de la subsidiaridad del Estado e inaugura la negociación colectiva bipartita.

La reacción de las organizaciones sindicales frente al plan laboral fue la creación de coordinaciones entre las federaciones y grupos de sindicatos con presencia nacional que comenzaron a realizar algunas acciones de forma conjunta en el plano político nacional y reivindicativo laboral. Sin embargo, la unidad no era factible debido a las diferencias ideológicas, organizacionales y de liderazgo entre todas las sensibilidades políticas presentes en el sindicalismo. Falabella (1986) plantea que las causales de división son el gobierno militar, los partidos políticos y el sindicalismo internacional, organismos que desde sus trincheras de acción influyen en las diferentes condiciones objetivas que enfrenta el movimiento sindical en general, y cada sindicato en particular.

Producto de la represión e ilegalización de los espacios sociales, el sindicalismo se refugió en la Pastoral Obrera de la Iglesia Católica, quien le ofreció el espacio físico para realizar sus asambleas y propició la coordinación. Aunque con las limitaciones ideológicas que la iglesia podía establecer a quienes utilizaban esos espacios (Frías, 1989; Falabella, 1986, 1983)

Algunos sindicatos del sector de servicios del Estado y agrupaciones de campesinos constituyeron el grupo de los Diez⁶¹, primera agrupación que permitió coordinar acciones. Creada durante 1976 por parte de los dirigentes habían apoyado a la dictadura inicialmente junto a su partido el Demócrata Cristiano. Ellos realizan la primera declaración pública de oposición al régimen, (Toro, 1979) contribuyendo a connotar la situación del sector trabajo

⁶¹ Las organizaciones agrupadas eran: Federación Nacional de Sindicatos Metalúrgicos, FENSIMET; Asociación Nacional de Trabajadores de Obras Sanitarias, ÁNODOS; Confederación Marítima de Chile, COMACH; la Federación Industrial Ferroviaria, FIFCH; Asociación Nacional de Empleados Fiscales, ANEF; la Confederación Triunfo Campesino; Comando de los Trabajadores del Petróleo; la Federación de Trabajadores del Banco del Estado; Sindicato Industrial de la Industria Azucarera Nacional; Federación del Plástico; Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC) y Confederación de Empleados Particulares, CEPCH (Toro, 1979)

en la opinión pública nacional. Esta organización obtiene apoyo internacional de la central sindical estadounidense AFL CIO, quienes llegaron a convocar un boicot comercial a los productos exportados por Chile en 1977, situación que aceleró la dictación del Plan Laboral a los primeros meses de 1978. Posteriormente se transformará en la Unión Democrática de Trabajadores (UDT) y 1984 en la Confederación Democrática de Trabajadores (CDT)

Un segundo grupo fue el Frente Unido de Trabajadores (FUT) también vinculado a la Democracia Cristiana con vínculos a organizaciones internacionales como el CLAT y la confederación Mundial del Trabajo.

Un tercer sector organizado del sindicalismo chileno en este período lo constituyó la Coordinadora Nacional Sindical, (CNS) fundada en 1978 por dirigentes vinculados a la disuelta CUT y a sindicatos liderados por trabajadores de militancia en los partidos marxista. Entre los sindicatos coordinados estaban los sectores obreros industriales, mineros, campesinos y de la construcción.

Estos organismos presionaron mediante declaraciones públicas con impacto en la política nacional y en la internacional en 1979. Situación que influyó positivamente en la constitución del Comando de Defensa de los Derechos Sindicales.

Las primeras movilizaciones, aunque con reivindicaciones de carácter corporativos, fueron de los sindicatos mineros en el Teniente (1977)⁶², Chuquicamata (1978)⁶³ en el sector cuprífero, Huachipato en el sector del acero y en las minas de carbón en Lota y Coronel. Así mismo, algunos intentos por superar las restricciones del Plan Laboral en las huelgas de algunas empresas privadas como la industria textil Panal, la empresa Manufacturera del cobre (MADECO) y en la empresa constructora de la represa hidroeléctrica Colbún-Machicura.

Otra tendencia relevante del período fue la constitución de una central sindical afín al régimen, la Unión Nacional de Trabajadores de Chile (UNTRACH) en abril de 1978 en base a sindicatos paralelos creados para debilitar las organizaciones de oposición y algunos

⁶² Primera Huelga ilegal desde 1973.

⁶³ La acción de protesta fue conocida como el Viandazo. Y consistió en una serie de movilizaciones que buscaban retrasar los procesos productivos, especialmente en las faenas mineras e industriales que pertenecían al Estado, para lo cual llegaban a los lugares destinados a los almuerzos (casinos en Chile) sin alimentos (Manzano, 2014).

sindicatos del sector servicio. Además es creado un aparato estatal destinado al control de los sindicatos “La secretaria de los gremios”. Dicha institución realizará acciones de adoctrinamiento destinado a dirigentes sindicales mediante la Escuela Nacional Sindical. Un aspecto que se debe connotar, es que la dirección de este organismo fue entregada por Pinochet al movimiento Nacional Socialista chileno, quienes intentaran impregnar en el sindicalismo el deber patrio tan realzado por los discursos militares de los primeros años del régimen. Con los años las federaciones y sindicatos afiliados a esta organización se comienzan a desafiliar lo que termina provocando la desaparición de la Central sindical gubernamental, aunque el régimen mantuvo representantes en la dirigencia de sindicatos cupríferos (El teniente y Andina), en las empresas estatales del acero, el carbón y el salitre, y en el gremio de los docentes, abogados y periodistas. Como se verá más adelante, el último bastión de control dictatorial sobre una organización de trabajadores fue el Colegio de Profesores que sólo logró democratizarse en 1985.

7.2.4.3. *Sub fase 1981-1988*

La protesta como estrategia de movilización sindical y social. La declaración del congreso nacional de la Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC) del 23 de abril 1983, marcará un hito que transformará la política sindical de forma drástica en la subfase que se describe.

“Nuestro problema no es una ley más o una ley menos, o de una modificación u otra a lo existente, sino que es mucho más profundo y medular: se trata de un sistema completo, económico social, cultural y político que nos tiene envueltos y comprimidos, que se contradice con nuestra idiosincrasia de chilenos y trabajadores, que nos ha tratado de asfixiar con armas como el temor y la represión, para cada vez envolvernos más, porque no lo sentimos, porque no se acomoda con nuestra manera de vivir, porque nos fue impuesta a la fuerza y con engaños” (Citado en: Falabella, 1986, pág. 16).

A partir de la declaración citada, la CTC convoca a la primera Huelga nacional contra la dictadura militar, aunque producto del diálogo con los grupos sindicales (CNS, UDT y FUT) se modificó el llamado a una jornada de protesta para el 11 de mayo de 1983. La movilización fue acogida por la sociedad de forma amplia, situación que sorprendió al gobierno, al sindicalismo y a los partidos de oposición que se encontraban en fase de reconstitución pública, luego de la prohibición de 1977 de la existencia de los partidos decretada por la dictadura y su paso a la clandestinidad subsecuente. Con esta movilización se inicia un largo período de movilización social liderada por el sindicalismo y que buscaba derrotar a la

dictadura y la recuperación de la democracia, por medio de esa acción concertada. Se desarrollará hasta 1987 y enfrentará al sindicalismo con los partidos políticos, quienes intentarán, con éxito, cooptar la movilización y reconducirla hacia los postulados electoralistas que se manifestarán en la siguiente subfase (Gómez, 2012).

Una consecuencia relevante fue la constitución de una nueva coordinación de carácter unitario y no excluyente, a pesar de las reticencias de los partidos en que militaban los dirigentes que propiciaban la exclusión de los partidos marxistas, especialmente del Partido Comunista de Chile (PCCH). El Comando Nacional de Trabajadores, luego Coordinador Nacional de Trabajadores (CNT) se transformó en aglutinador de organizaciones sindicales de izquierda, algunos de centro político y otros descolgados de la UNTRACH. Esta organización de carácter cupular, que respeto la orgánica de las organizaciones que la componían, a pesar de lo cual se crearon organizaciones, como la CDT y MSU⁶⁴ que le disputaban el espacio de acción.

Luego de que el movimiento sindical, con la estrategia de movilización social no logra derrocar al Dictador realiza un giro en su política que lo lleva a focalizar sus acciones y reivindicaciones en la constitución de una central sindical unitaria, proceso en el confluyen todos los grupos sindicales, más allá de la oposición de sus propios partidos. El difícil proceso de constitución de la CUT implicó negociaciones entre los partidos políticos y los sindicatos dejaron encabezando el movimiento al Partido Demócrata Cristiano y al Partido Socialista Renovado. Este será el organismo que representará a los trabajadores en el nuevo esquema democrático que se iniciará en 1990.

7.2.4.4. Fase Transición a la democracia 1990- 2008

La transición democrática en el movimiento sindical se inicia con el triunfo electoral que defenestra la dictadura militar. Ello debido a que el movimiento sindical sede el protagonismo a los partidos políticos que lideran las opciones de participación política en el itinerario que la constitución establece. En ese contexto el sindicalismo desmoviliza la sociedad y su organización unitaria, la CUT, concertó sus esfuerzos con la alianza de partidos

⁶⁴ Movimiento Sindical Unitario, organización creada por sindicalistas militantes del Partido Socialista.

de centro izquierda socialdemócrata, en la consolidación de la democracia protegida por las leyes de amarre⁶⁵ y la presencia del dictador en la dirección de las Fuerzas Armadas.

La directiva de la CUT, encabezada por una dirigencia militante de los partidos que gobernarán desde 1990, se muestra obediente a la demanda de desmovilización y diálogo que le realiza el gobierno. Julián (2014a) explicita que esas demandas forman parte de una política de los gobiernos de la Concertación de partidos por la democracia, de generar permanentemente el consenso social que “cierre del conflicto social como proceso político y posibilidad histórica” (2014a, pág. 124).

Respecto del movimiento sindical esa política se evidencia a partir del “*Acuerdo marco tripartito: Chile oportunidad histórica*” entre el sindicalismo, el gobierno y el empresariado, donde las partes se comprometen a mantener la política económica que reconoce la propiedad privada y la empresa como motor del desarrollo económico y social (Frías, 2008).

Las lecturas posteriores respecto a este acuerdo, realizado por el sindicalismo, lo sitúan como un acuerdo que generó un alto costo al movimiento laboral debido a que implicó despotenciar su capacidad de acción en la sociedad; de proponer reivindicaciones sectoriales, especialmente a las asociadas a la desarticulación del Código del Trabajo pro-empresario elaborado por la dictadura; y la consolidación al interior del movimiento de aquellas tendencias más próximas a la negociación y al pacto sobre aquellas que llamaban a la movilización y acción (Frías, 2008; Julián, 2014a)

Arturo Martínez, presidente de la CUT, reafirma lo plantado al afirmar que

“El movimiento sindical se retira de la lucha política y le entrega la representación a la clase política, lo cual fue un gran error de la dirigencia sindical. Éramos nosotros los que organizábamos la lucha y teníamos claros nuestros propósitos. Pero la democracia tradicional entrega a la clase política la representación. Cometimos un error porque la Central en un momento se confunde con los gobiernos de recuperación o de transición

⁶⁵ Estas corresponden a una serie de leyes dictadas entre 1988 y 1990 que impiden que los gobiernos democráticos realicen cambios al modelo político, económico y social construido por la dictadura. Entre otras se refiere a la presencia del dictador como comandante en jefe de gobierno; la instalación del sistema electoral binominal que asegura la presencia, sobre representada, en el parlamento de la segunda fuerza electoral; la presencia de senadores designados, que dieron mayoría a la derecha en el senado a pesar de ser aplastados electoralmente; y la necesidad de quórum calificados en el parlamento para modificar la Constitución y las leyes orgánicas constitucionales como la ley de Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), la leyes de seguridad social, entre otras.

hacia la democracia, en la cual vemos un alejamiento de la clase política respecto al movimiento sindical (Ical, 2004, pág. 163).

Frías (2008) agrega que los resultados del pacto provocaron una caída en la valoración del sindicalismo en los sectores populares y su capacidad de representar a todos los trabajadores. Ello se tradujo en una reducción creciente de las tasas de sindicalización a lo largo de la década, misma situación vivió la negociación colectiva (Ical, 2004; Salazar & Pinto, 2002)

Para el gobierno el Pacto de 1990 fue un éxito en la medida que aseguraba paz social, reducía las reivindicaciones del sector laboral y le permitía dirigir la inversión pública en la generación de equidad, sin oposición social, que a fines de la década se tradujo en una importante caída de los índices de pobreza (Salazar & Pinto, 2002). A partir de esta coyuntura el Estado abandona su rol protector del trabajador y del movimiento sindical, tradicional en la democracia chilena antes de 1973, para transformarse en un juez que colabora equilibradamente en la resolución de los conflictos entre sindicatos y empleadores, cada uno valorado como entes con capacidad de desarrollar sus propias fuerzas en cada una de las empresas que negocian colectivamente (Frías, 2008).

Para el empresariado el Pacto significó consolidar su presencia y significación en el plano político para asegurar la permanencia del modelo económico y de relaciones laborales. Situación que le permitió aprovechar el boom económico de la década de 1990, aumentando los réditos de sus inversiones y chorrear utilidades a la sociedad que permitieron la caída de la pobreza y la mejora en las condiciones del desarrollo macroeconómico nacional (Salazar & Pinto, 2002) y en paralelo impedir cualquier reforma laboral que no busque la desregulación del mercado de trabajo (Feres, Progresismo y movimiento sindical en Chile, 2009). Según Julián (2014a) el empresariado coopta la dirigencia sindical hacia la aceptación del modelo económico lo que transforma la relación entre capital y trabajo en beneficio del empresariado y sus reivindicaciones económico-políticas.

Esta *pax laboral* se mantuvo relativamente estable hasta 1995 cuando se retomaron las lógicas de movilización de parte de la CUT, que generó cambios en las relaciones con el gobierno y el empresariado y una división interna del movimiento, con la creación de una

nueva central sindical en 1995 asociada a los sectores democristianos⁶⁶ y fuertes disputas políticas por la dirección de la Central sindical (Frías, 2008).

Aunque las movilizaciones se fueron desarrollando progresivamente desde 1992 su impacto mayor se evidenciará durante el gobierno de Frei Ruiz-Tagle, cuando se produce la “globalización del conflicto” (Frías, 2008, pág. 125) y que propicia la combinación de demandas de los diferentes sindicatos y gremios del sector público y privado. Esta creciente movilización de produce a partir de la percepción de postergación injustificada, que se manifestaba en las mínimas reformas que se habían realizado al Código del Trabajo, la persistente política antisindical desarrollada por el empresariado, la falta de incentivos desde el Estado para potenciar la sindicalización, las constantes privatizaciones de las empresas públicas y la nula preocupación por los reajustes salariales desde el Estado y el empresariado (Frías, 2008).

La intensificación del neoliberalismo que en el plano laboral significó la privatización de las empresas públicas y la consiguiente caída del empleo fiscal; la progresiva penetración de los capitales transnacionales para la explotación de los recursos naturales del país, incluido el cobre; la tercerización desregulada de las relaciones laborales que incluye la flexibilización⁶⁷ de los contratos, precarizando el trabajo; la consolidación del modelo exportador mediante la firma de tratados de libre comercio con diferentes países o asociaciones internacionales como la Unión Europea; la adopción de políticas de profundización del neoliberalismo que tradujeron en la implantación del *New Management* en la administración pública; y un sinnúmero de omisiones del Estado en favor del empresariado, agudizarán las relaciones laborales en el Estado y en la empresa privada, especialmente desde fines de la década de 1990 y comienzos del siglo XXI (Julián, 2014a; Aravena & Núñez, 2011).

⁶⁶ Esta nueva organización denominada Central Autónoma de Trabajadores (CAT) tendrá un impacto menor en el movimiento sindical dado su baja representatividad, pero los diferentes gobiernos la reconocerán en iguales condiciones que a la CUT.

⁶⁷ Aravena y Núñez (2011) explican que en el período 1990-2010 la flexibilidad laboral se manifiesta en la polifuncionalidad del trabajador, pues es contratado para realizar múltiples funciones; las jornadas laborales son extensas, superando las diez horas por día; las remuneraciones se estructuran mediante diversos y complejos mecanismos definidos en la ley y los contratos colectivos, en caso de existir; finalmente todo ello se manifiesta concretamente en distintas formas de contratación.

Para María Ester Feres (2009) los distintos gobiernos de la Concertación han desarrollado un coherente programa en materia laboral que se enmarca en el neoliberalismo, es decir en la menor regulación posible del mercado de trabajo, pero consagrando los derechos individuales de los trabajadores por sobre los colectivos al debilitar progresivamente al sindicalismo como actor social. Malva Espinosa (2005) es más drástica en su interpretación del período al sostener que los sucesivos gobiernos desde 1990 a 2010 sometieron, la situación de los trabajadores y sus organizaciones, a las dinámicas económicas, asumiendo que “sin crecimiento no puede haber un mejoramiento de la situación laboral” (pág. 161) y por lo tanto, tampoco mejoras en las normas de protección del trabajo, nuevas políticas laborales, medidas de aseguramiento al empleo, etc.

En el contexto socio-histórico de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se vive internacionalmente la crisis de las organizaciones sindicales, provocada por la globalización económica, la flexibilización laboral, el individualismo progresivo, la fragilidad de los derechos laborales en el mundo globalizado y la desvaloración de la acción colectiva para resolver los conflictos sociales (Julián, 2014a; Zapata F. , Historia mínima de el sindicalismo latinoamericano, 2013; Espinosa, 2005). En Chile esa crisis se traduce en una organización sindical atomizada en sus bases al verse obligado a constituir sindicatos de empresa, únicos con capacidad de negociar colectivamente; la persistente división en sus cúpulas organizacionales, debido a la proliferación de centrales sindicales y de confederaciones autónomas o independientes; a que las diferentes organizaciones no concuerdan ideológicamente en sus objetivos políticos y sociales, puesto que se mantiene la discusión entre dirigentes y organizaciones sindicales que validan el modelo económico y la conducción del gobierno del mismo; a la falta de protagonismo social como resultado de las constantes caídas en las tasas de sindicalización a los largo de estas dos décadas; la desvinculado de los sindicatos con las demandas de sus bases, dado que no hay coherencia entre las demandas por protección de las relaciones laborales y las acciones de sus liderazgos; y finalmente, por la nula capacidad de representar a los sectores populares, debido a que las clases trabajadoras desconfían de las acciones de la CUT y del sindicalismo en general. (Frías, 2008; Guerrero M., 2008; Julián, 2014a). A todo lo anterior hay que sumar que el Estado dejó de considerar, de forma progresiva desde 1994, al sindicalismo como un aliado

estratégico para el desarrollo del país, para traspasar esa categorización al empresariado (Aravena & Núñez, 2011).

Hacia fines del período se observan transformaciones en el movimiento sindical se puede definir estructurado bajo el modelo neocorporativista, es decir preocupado de sus estructuras administrativas y sus relaciones de poder intra y extra organización, más que en la progresión de beneficios y/o mejoras de las condiciones laborales y de empleo de sus afiliados. Situación que lo aleja progresivamente de sus bases y de los trabajadores.

La identidad del trabajador organizado, según Julián (2014a), transita hacia subjetividades asociadas al movimiento, más que al sindicalismo⁶⁸, de forma de resguardar la democracia interna y la unidad de objetivos entre las bases y los representantes, pero además consolida un posicionamiento ideológico de oposición directa al modelo económico.

⁶⁸ Julián (2014) lo ejemplifica en la situación de la CUT, la que sólo representa el 22% de los sindicatos chilenos. El autor entiende la organización sindical más importante del siglo XX como una organización anquilosada, burocrática, y autoritaria.

8. El sindicalismo docente en Chile

8.1. Introducción

En el actual capítulo se describe y analiza, a partir de fuentes primarias y secundarias, la experiencia del sindicalismo docente chileno en el período dictatorial. Se sostiene en este apartado, que la dictadura militar chilena desarrolló en sus primeros años una intensa labor de cooptación y control del movimiento sindical que se tradujo en la dictación de normas que limitaron los derechos sindicales, la creación de organismos de adoctrinamiento e incluso la formación de organismos sindicales. Respecto del profesorado se tomaron medidas que implicaron la disolución de sus antiguas orgánicas asociativas, la depuración de los cuadros políticamente activos del profesorado estatal y la creación de una nueva institución, bajo inspiración del corporativismo, intermediando desde 1975 las relaciones entre el gobierno y los docentes del país. Esa institución denominada Colegio de Profesores, la mayor organización gremial del país con casi 100.000 agremiados, permitió reducir las posibles resistencias a las transformaciones que la dictadura militar realizadas a la labor docente, mientras estuvo en manos de las dirigencias nombradas por el Ministerio de Educación.

En 1985 se produce la democratización vía elecciones del gremio, lo que permite un giro político al sumar al Colegio de profesores a la oposición a la Dictadura, además permitió que los partidos políticos de centro e izquierda renovada⁶⁹ asumieran el control de la organización hasta 1995. Durante esa década se consolidaron las transformaciones de mercado en el sistema educativo, aunque se hicieron ajustes como la creación del Estatuto Docente y la mejora de las remuneraciones del sector magisterial. Este ciclo se cierra con la dictación de la segunda y tercera generación de reformas neoliberales, ahora dirigidas por un gobierno democráticamente electo, que terminan de configurar la situación actual del sistema educativo, del trabajo docente y de su identidad colectiva docente en el neoliberalismo.

⁶⁹ Partidos de izquierda que abandonan el marxismo-leninismo fueron identificados como Renovados, mientras los partidos que se mantienen apegado a la doctrina mantienen la denominación de Partidos de Izquierda sin ninguna adjetivación

8.2. Sindicalismo docente en Chile: Trayectoria institucional previa al golpe de Estado de 1973

El profesorado chileno se ha organizado desde comienzos del siglo XX en diferentes instituciones que responden a criterios mutualistas, gremiales y sindicales. Las primeras organizaciones a las que se ha hecho referencia en la literatura, son aquellas que se crean con el objeto de constituir sistemas de ayuda entre los trabajadores del sistema escolar, debido a las malas condiciones remuneracionales (Núñez, 1986)⁷⁰.

Las segundas responden a agrupaciones de profesores de una determinada especialidad o tipo de formación como las Asociación de Profesores de Escuelas Técnicas Femeninas e Institutos Comerciales (ASTECHO); la Asociación Nacional de Educadores de Enseñanza Industrial, Minera y Agrícola (ASEIM); Sociedad de profesores de Escuelas Normales; Sociedad de Profesores Jubilados de Instrucción Pública y Asociación de Profesores de Escuelas de Adultos, entre otras, las que se ocuparon de los problemas profesionales, educativos y curriculares (Matamoros, 2013; Núñez, 1986).

La mayor parte de las organizaciones actúa de facto como sindicatos, a pesar de no poseer atributos legales para actuar como tales, sin embargo, logran transformarse en interlocutores válidos para las autoridades de gobierno (Matamoros, 2013; Núñez, 1986).

La unidad fue un anhelo permanente para los dirigentes de las diferentes organizaciones del profesorado que se constituyeron a lo largo del siglo XX (Núñez, 1986). Se intentaron al menos dos formas de conseguirlo. Por un lado, se buscó constituir una orgánica que agrupara a todos los profesores, disolviendo cualquier otra institución. Por otro lado, se crearon organizaciones cupulares tipo Federaciones o Confederaciones que permitieron la existencia en su interior de otras agrupaciones de maestros como la Federación de Educadores de Chile (FEDECH) y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE).

⁷⁰ “La discriminación contra el magisterio era agravada por la práctica de demorar por largos meses el pago de los sueldos. En efecto, una de las armas de la oposición parlamentaria contra los gobiernos de turno, era impedir la aprobación del presupuesto fiscal en el plazo normal (Diciembre del año anterior a su vigencia). Llegó a hacerse casi habitual que en los cuatro o cinco primeros meses del año, el gobierno no contase con el presupuesto y por consiguiente no pudiese girar fondos para cancelar remuneraciones. Pero también fue habitual que uno de los últimos servicios que recibía los pagos adeudados fuese el de enseñanza” (Núñez, 1986, pág. 26).

Los diferentes fracasos en lograr la unidad se pueden explicar por razones de carácter político ideológicos (p.e. desavenencias políticas entre socialistas y comunistas), desacuerdos tácticos (p.e. desacuerdos en el momento de construir la unidad o el desacuerdo respecto de la disoluciones de los sindicatos concurrentes a la unidad), impedimentos legales y la represión estatal. Para Núñez (1986), esta imposibilidad de poseer unidad en una orgánica, representó la consolidación de la tendencia organizativa diferenciadora seguida desde la década de 1940. Entre los docentes y sus asociaciones interactúan los diferentes partidos políticos existentes en el país, facilitando la existencia de diversas ideologías, que influyen en las relaciones internas de las distintas organizaciones sindicales o mutuales. Núñez (1986) plantea que el sindicalismo docente chileno tiene un mayor vínculo con el Partido Radical, entre las décadas de 1960 y 1980, debido a que se definía como un partido de centro que buscaba representar a las capas medias de la sociedad, mientras controlaba el aparato burocrático de la administración educacional entre 1938 y 1952, lo que le permitió desarrollar un vínculo clientelar con los profesores y burócratas

Para muchos profesores, el ingreso al Partido Radical era la vía más segura para ingresar a la enseñanza pública, para hacer carrera en los servicios educacionales y para conseguir facilidades en el orden previsional, municipal, etc. El clientelismo parece una de las características centrales de este partido (Núñez, 1986, pág. 126).

Aunque el profesorado como funcionario público tenía impedimentos jurídicos para formar sindicatos y negociar colectivamente, logró ser reconocido por el Estado y negociar sus condiciones laborales y de trabajo mediante movilizaciones que paralizaban las escuelas y liceos (Matamoras, 2013; Núñez, 1986).

El más antiguo registro de movilizaciones en Chile se remonta a 1918 y se ocupó fundamentalmente de materias económicas del sector (Jaña, Andrade, & Freixas, 2002). Núñez (1986) plantea que las huelgas docentes

constituían fases de crisis, momentos altamente significativos en que se ponían a prueba la organización sindical y su representatividad y las relaciones que ésta anudaba con el gobierno, los partidos, el movimiento sindical general, etc. Podrían considerarse las huelgas como "momentos límites" en la dialéctica «integración-ruptura» dentro de la cual osciló el movimiento del magisterio en su posición frente al Estado (Pág. 205).

Según Vera (1980) el objetivo del sindicalismo docente chileno ha sido la descentralización del sistema educacional y la democratización del mismo. Ello se lograría mediante la

ampliación de los espacios de implicación de la comunidad escolar en todos los niveles de la política educacional. Ello se logró efímeramente durante la Unidad Popular donde se propició que el gremio docente desarrollara

A nivel de los Establecimientos, de las ramas del Servicio, de los organismos locales, regionales y nacionales... [una] evaluación de las situaciones actuales del servicio y sus necesidades, así como el estudio de los mecanismos a través de los cuales ir ganando la participación de la Comunidad en la tarea de definir los objetivos y la disposición de los recursos para permitir el avance hacia las metas señaladas... en esta concepción estructural la responsabilidad de realizar el Planeamiento, proponer las medidas concretas y tomar las decisiones para la puesta en marcha del proceso, no es exclusiva de los mandos directivos del Servicio Educacional y del Ministerio. Ello es tarea y responsabilidad conjunta de toda la Comunidad bajo la dirección y la iniciativa creadora constante de todo el Magisterio... [y] participar responsable y creadoramente en el planeamiento, implantación y conducción de una reestructuración del Servicio Educacional, integrados viva y profundamente con los trabajadores en la tarea común de construir una Patria en que el derecho a la sonrisa en el niño, y a la dignidad en el hombre, no sean el privilegio de unos pocos, sino de todos y cada uno de los chilenos (Videla, 1971, pág. 62).

8.2.1. La organización sindical docente en dictadura: Colegio de Profesores desde 1974

La constitución del Colegio de Profesores de Chile se enmarca en el proceso dirigido por la dictadura por controlar al mayor colectivo de trabajadores del Estado. Para conseguirlo suprimió la existencia legal de todas las organizaciones docentes existentes hasta 1975 mediante el Decreto Ley 1284/1975⁷¹.

La más significativa de esas organizaciones suprimidas fue el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), que fue constituido como una herramienta que buscaba la constitución de un aparato político sindical que agrupara a todas las personas que cumplieran algún rol laboral dentro de la función educacional, por lo que llamaba a incorporarse a sus filas a “todos los que realizan labores de investigación, administración,

⁷¹ Los artículos 1° y 2° identifica a todos las organizaciones docentes a los que se les derogaba su personalidad jurídica: “Artículo 1°.- Derógase la ley N° 17.615, de 26 de Enero de 1972, y cancelase la personalidad jurídica otorgada al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. Artículo 2°.- Cancelanse las personalidades jurídicas de la Sociedad Nacional de Profesores, otorgada por decreto N° 1.949, de 23 de Septiembre de 1919; la de la Sociedad de Escuelas Normales de Chile, otorgada por decreto N° 1.689, de 9 de Abril de 1945; la de la Unión de Profesores, concedida por decreto N° 4.762, de 25 de Septiembre de 1950; la de la Asociación de Educadores de Enseñanza Industrial, Minera y Agrícola, otorgada por decreto N° 1.204, de 23 de Abril de 1963; la de la Asociación de Profesores de Educación Técnica Femenina y Comercial "ASTECHO", otorgada por decreto N° 525, de 8 de Febrero de 1964, todos éstos, del Ministerio de Justicia.” (D.L. 1284/1975).

docencia, experimentación, evaluación, supervisión, mantenimiento, etc.” (Sindicato Único de la Educación, 1970, pág. 5) incluyendo a los trabajadores del sector privado (Gatica, 1970)⁷².

Para que ese objetivo se materializara fue necesaria la dictación de la ley 17.615/1972 que permitió la sindicalización de los trabajadores dependientes del Ministerio de Educación, que a esa fecha, tenía prohibición de crear sindicatos o afiliarse a una organización de ese tipo debido a su condición de funcionarios públicos⁷³. El SUTE se constituyó a partir de la Federación de Educadores de Chile (FEDECH) y las organizaciones que la integraban, las que mantendrían sus estructuras orgánicas y personalidades jurídicas (D.L. 1284/1975, art. 8 transitorio) mientras se constituía legalmente el SUTE y obtenía su propia identidad jurídica y social.

Farrell (1986) plantea que esta organización (SUTE) surge debido a las reformas emprendidas en el gobierno de Frei Montalva (1964- 1970) que detonaron transformaciones en las organizaciones gremiales. Ellas se refieren al proceso de toma de conciencia de que las relaciones con el poder serán subordinadas en la medida en que no exista coordinación y unidad en la acción y organización gremial. La confluencia de intereses de los diferentes partidos de izquierda, que controlaban el movimiento docente, propicia el proceso de unidad con el objeto de constituir una herramienta que le permita enfrentar otro gobierno democristiano. El triunfo electoral de Salvador Allende aceleró los procesos organizativos al interior del sindicalismo docente y su implantación como sindicato de filiación obligatoria, además de propiciar su presencia en todas las instituciones educativas del país (Farrell, 1986; Núñez, 1990, 2002a). Además, el presidente Allende entrega al sindicalismo docente el Ministerio de Educación, al nombrar en los más altos cargos de la jerarquía ministerial a

⁷² “El acuerdo de la Asamblea Constituyente del S.U.T.E. de incorporar a los profesores de la enseñanza privada a sus filas, tiende a liberarlos de la exploración desenfrenada, asegurarles la estabilidad en sus funciones, sus derecho al perfeccionamiento profesional y a posibilitar su integración al sistema nacional de educación. (Gatica, 1970, pág. 4)

⁷³ “Artículo 2º- Son socios del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (S.U.T.E.), todos los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública que estén designados en propiedad o interinato a la fecha de la publicación de la presente ley y los que se nombren, en esas mismas calidades, en el futuro. Asimismo, podrán ser socios todos los trabajadores de la Enseñanza Particular” (Ley 17.615/1972)

dirigentes de todas las organizaciones (Farrell, 1986; Matamoros, 2013; Núñez, 1990, 2002a).

Su rol en la elaboración de las políticas educativas del gobierno socialista fue sumamente activo. Se manifestaron en la realización conjunta del SUTE y el MINEDUC, del Primer Congreso Nacional de Educación y la propuesta de la Escuela nacional Unificada o escuela para el desarrollo (Farrell, 1986).

La disolución de esta organización fue presentada a la Comisión de Investigación y de Conciliación en Materia de Libertad Sindical, la cual constató que se violaba el derecho de asociación de los docentes durante los primeros años de la dictadura (OIT, 1975).

Previa a su disolución fue intervenida financieramente, siendo sus dirigentes reprimidos mediante despidos, encarcelaciones, desapariciones, ejecuciones sumarias y el exilio. Además, se comenzó la discusión, en el seno del Ministerio de Educación, de la idea de constituir un Colegio de Profesores (OIT, 1975).

8.2.2. Colegio de Profesores 1974-1985

El Colegio de Profesores de Chile fue fundado por el Decreto 678 del Ministerio de Educación dictado en el mes de octubre de 1974. Esta iniciativa legal fue el resultado de los análisis y propuestas de una comisión ad-hoc convocada por esa misma secretaría de Estado, el 6 de noviembre de 1973 mediante la resolución exenta 11.526 y en la que participaron profesores de todos los subsistemas educativos (educación parvularia, básica, media y técnico profesional) con excepción de la educación superior (Colegio de Profesores de Chile, 1977). En el proceso de reflexión se manejó la propuesta de crear organizaciones separadas para los profesores de secundaria, básico, técnico profesionales, entre otros. Sin embargo, el Ministerio optó por crear un organismo único⁷⁴.

⁷⁴ Acta Secreta de la Junta de Gobierno N° 88 del 8 de Febrero de 1974. El Ministro de Educación informa a la Junta Militar el funcionamiento del sector. Entre los temas que informa se refiere a la creación del Colegio de Profesores “Se está estudiando un Decreto-Ley de creación del Colegio de Profesores al igual que existe el Colegio de ingenieros, etc. Habría dos ponencias, crear el Colegio de Profesores Secundarios, Colegio de Profesores básicos, etc. La otra es hacer un solo Colegio para todos. El ministerio de Educación se manifestó partidario de la segunda ponencia”, págs. 3 y 4.

La creación de esta organización fue realizada por el gobierno dictatorial con el fin de unificar el diálogo con los docentes, mediante la fundación de una orgánica institucional que reemplazara a las existentes antes del golpe de Estado y que no realizara ninguna oposición a los dictámenes de la Junta Militar. Junto con ello, satisfacía una demanda gremial de larga data –aunque nunca mayoritaria– de poseer un Colegio Profesional y propiciar la dignificación de la profesión⁷⁵. Se le puede vincular además a dos procesos que se dan en el interior del régimen militar. Por un lado, responde a las propuestas del Ministro del Trabajo Nicanor Díaz Estrada y su intento de control autoritario del sindicalismo, que debía ser de carácter cupular, sin participación de las bases, y con algún grado de participación, muy restringido, en el sector económico que representaba. Por otro lado, la política de constitución de sindicatos blancos que respondan ideológicamente al gobierno y apoye todas las acciones que emprenda el gobierno en el sector sindical y económico.

La organización es estructurada jerárquicamente en tres niveles: un Consejo Nacional, Consejos Regionales y Consejos Locales. Cada uno con atribuciones específicas que fueron descritas en el Decreto Ley de fundación y en el Reglamento. Esas funciones se concentran fundamentalmente en el Consejo Nacional y agencian a dicho Consejo como una institución coadyuvante a la gestión gubernamental del sistema educativo (administrativas), representativa del cuerpo de docentes del país, regulador de las funciones éticas de la profesión (tuición ética), colaborar con las autoridades en el perfeccionamiento del sector (funciones de perfeccionamiento) y como administrador–regulador de la orgánica del Colegio (Funciones organizacionales). El ordenamiento de las funciones destacadas en el Decreto de creación del Colegio de Profesores se pueden observar en la Tabla 37 en el Anexo II.

⁷⁵ Los considerandos del Decreto 678/1974 establecen las motivaciones de la creación del organismo gremial: “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 estará llamada a marcar nuevos rumbos en el progreso educacional chileno”.

No existe ninguna referencia a organizaciones de base en las normas, centrando todo su funcionamiento en los consejos. Ello es concordante con la tradicional estructura de las organizaciones del magisterio chileno y con las intenciones de no propiciar espacios a la representación política de los docentes de parte de la dictadura (Núñez, 1984; 1986).

Los primeros nombramientos se realizaron por parte del Ministerio de Educación, previa consulta a los organismos de seguridad de la época⁷⁶ y las autoridades regionales⁷⁷, mediante el Decreto 1.319 del Ministerio de Educación del 17 de diciembre de 1974. Los integrantes identificados en ese decreto fueron: Ana Aguilera González, Elena del Rio Molina, Jorge Figueroa Estay, Milton Larrondo Donoso, Manuel Montesinos Caro, Olga Peña Morales, Ester Precht Bañados, Jaime Ramírez Boheme y Luis Riquelme Palacios. Con ellos el Ministerio intentó representar la diversidad interna del profesorado al designar dos profesores de educación básica, un profesor de Enseñanza Técnico profesional, una educadora de párvulos, un profesor normalista y tres profesores de enseñanza media. Posteriormente, y debido a una serie de renunciaciones, se fueron agregando Directores de Liceos, entre los cuales cabe destacar los nombramientos de Herick Muñoz Mass –primer presidente de la organización– y Juan Eduardo Gariazzo Barría, quien también sería nominado presidente en años posteriores. Los cargos no contaban con remuneración, por lo que constantemente fueron solicitadas la liberación de funciones⁷⁸ de los consejeros nacionales.

Según el decreto 1.319 las autoridades designadas debían iniciar sus labores en enero de 1975, pero ello no se concreta hasta mediados de ese año. El primer presidente de la

⁷⁶ La Dictadura chilena creó desde las estructuras militares organismos de inteligencia que investigaban a los candidatos a ocupar cargos en la administración pública. Esos mismos aparatos de seguridad fueron los encargados de la cruenta represión hacia los opositores al régimen militar, donde se encuentran un alto número de profesores.

⁷⁷ Documento Secreto 103 del 21 de agosto de 1974 dirigido a los Intendentes regionales solicita una nómina de candidatos para ocupar los cargos en los Consejos Regionales “4. Para enfrentar las designaciones señaladas en el N° anterior, agradeceré a Us. Proponer, previas las consultas que estime necesarias, los nombres de los profesores que podrían formar el Consejo de esa Región. La proposición deberá recaer en profesores idóneos, aptos para designar de entre ellos un Presidente, un vice-presidente, un Secretario y un tesorero, y los otros 4 para cumplir labores en las comisiones: a) Estudios; b) Perfeccionamiento y regulación de estudios; c) Asistencialidad social; y d) Bienes y finanzas. Asimismo, que en su desempeño actual, hayan demostrado cumplir con los postulados de la H. Junta de Gobierno. Agradeceré a Us. Enviar nómina antes del 17-IX-74.”

⁷⁸ Ordinario N° 43 del Consejo nacional del CP al ministro de educación con fecha 3 de marzo de 1976, cuya materia es “Liberación de funciones” y solicitan expresamente porcentajes de liberaciones de funciones que varían entre 50 y 100% de la carga laboral.

organización fue Herick Muñoz Mass, quien brevemente ocupará ese cargo, siendo reemplazado por Silvia Peña Morales. El 26 de diciembre de 1975, el consejo nacional nombra las autoridades subrogantes mediante Ordinario N° 81/1975 del Colegio de Profesores, donde se identifican las personas que ocupan los cargos de la organización: Silvia Peña Morales aparece como presidente y Jorge Figueroa como secretario general, los Consejeros Milton Larrondo como 1er Vice-Presidente y Ester Precht Bañados como 2da Vice-Presidente. (Colegio de Profesores, Ordinario 81/1975), aunque a fines de marzo de 1976 aparece firmando la documentación Herick Muñoz Mass como presidente (Para una orientación respecto de liderazgos gremiales y tiempos de gestión ver Tabla 36 en Anexo I).

8.2.2.1. Inscripción de socios y creación del registro nacional.

La primera labor realizada, y a la cual fue mandatada por el Decreto de creación del Colegio de Profesores, fue la creación del registro de socios a nivel nacional y regional. Para ello fueron desplegados los Consejos regionales, quienes asumieron la labor de realizar la inscripción de aquellos profesionales que cumplían los siguientes requisitos:

1. Ser profesor, obteniendo el título de profesor o normalista otorgado por el Ministerio de Educación Pública, por los institutos o escuelas normales legalmente facultados para ello y por las Universidades del Estado o reconocidas por éste (Art.2°, Decreto Ley 678/1974), o
2. Acreditar diez años de ejercicio docente a la fecha de creación del Colegio (Art. 4°, Decreto Mineduc 930/1976)

La norma establece la obligatoriedad de la sindicalización al definir como requisito para el ejercicio de la profesión docente el estar inscrito en el Colegio de Profesores y con las cuotas al día (Inciso 1, Art. 41, DL 678/1974). Las personas que no posean título docente, aunque ejerzan funciones docentes, no tienen derecho a inscribirse en la organización docente, sin embargo deben estar inscritos en el registro especial del Colegio de Profesores donde conste la autorización para el ejercicio profesional (Art. 4 Transitorio, D 930/1976).

El proceso fue organizado en dos fases. La primera fue realizada durante el curso de 1975, buscando inscribir a los socios regulares de la organización. Para ello cada Consejo Regional

ejecutaba el registro, los que debían ser enviados a Santiago para su consolidación en una base de datos única. El proceso finalizó con la entrega de las credenciales de socios o carnet en noviembre de 1976 (Primeros carnet para los maestros: bienes de antiguos organismos del magisterio serán entregados a la orden profesional, 30 de nov. 1976)⁷⁹.

En la segunda fase, programada entre marzo y junio de 1976 donde se resolvían los casos especiales, rezagados de la fase anterior, los profesores titulados en el extranjero y el del profesorado autorizados para el ejercicio docente (Circular del Colegio de Profesores 4/1976; El Mercurio, 1976, 22).

La inscripción del profesorado no fue un proceso expedito hasta la intervención de la autoridad ministerial, quien exigió la credencial de membresía al Colegio de Profesores para realizar trámites administrativos y laborales (Sanciones por ejercicio ilegal de la profesión en la docencia: aplicará colegio de profesores, 1977)⁸⁰. Este gesto pareciera demostrar que una de las intencionalidades de la creación de la organización es cuantificar sistemáticamente el cuerpo de docentes en ejercicio, ello en el contexto del desorden administrativo del Estado y en especial del Ministerio de Educación.

Se estimaba el total de docentes del país era cercano a los 100.000 y que ese era el número de afiliados que debía alcanzar el Colegio de Profesores. Sin embargo, los datos reconocidos en la Memoria de 1977 muestran que sólo llegaban a 76.551 profesores en ejercicio (Ver Tabla 13).

8.2.2.2. *Congresos Nacionales*

Uno de los principales mandatos legales del Colegio de Profesores establecido en el Decreto Ley 678/1974 fue la realización de Congresos “nacionales e internacionales relacionados con

⁷⁹ En noviembre de 1976 el Consejo Regional Santiago realiza la primera ceremonia de entrega de Credenciales a los socios del Colegio de Profesores. Los primeros en recibirlo fueron los integrantes del Consejo Nacional. En la misma ceremonia la Presidente Silvia declaraba “cuán grande era su emoción al ver terminado el proceso de organización y de puesta en marcha del Colegio de Profesores con la entrega de los carnets a sus colegiados”. Primeros carnet para los maestros: bienes de antiguos organismos del magisterio serán entregados a la orden profesional. El Mercurio, 30/11/1976 pp. 19 y 24

⁸⁰ “el Ministerio de Educación comunicó a las secretarías ministeriales exigir la credencial del colegio para postulación o cualquiera petición que realicen los maestros”. Sanciones por ejercicio ilegal de la profesión en la docencia: aplicará colegio de profesores, El Mercurio, 15/5/1977 pág. 21.

materias propias de su profesión” (Art. 1 d). El reglamento de 1976 especificó, especialmente los vínculos internacionales con organismos “que sean garantías de educación democrática y pluralista y de libre desarrollo del espíritu” (Decreto 930/1976, Art. 8-19). Existe evidencia de la realización de cinco congresos entre 1976 y 1980 en distintas ciudades del país. Cada uno de ellos era organizado por los respectivos Consejos Regionales donde se situaba el evento.

El primer Congreso Nacional se realizó en Santiago durante el mes de agosto de 1976, asistiendo los integrantes de los consejos, tanto nacional como regionales. Los objetivos de la reunión fueron recogidos en la Memoria del Colegio de Profesores 1976-1977 y buscaban dar cuenta de las primeras acciones de la organización desde el punto de vista administrativo incluyendo en ellas, las relaciones establecidas con las autoridades de gobierno en el proceso de puesta en marcha de la institución. Los objetivos declarados fueron:

1. Dar cuenta de las actividades en las Áreas Administrativas, tesorería y marcha de las Comisiones Permanentes de Ética profesional.
2. Analizar y unificar criterios en asuntos de interés profesional y otros relativos a la buena marcha de la Orden.
3. Tomar contacto y unirse en el trabajo para beneficio de la Educación.
4. Saludar e intercambiar ideas con autoridades educacionales: Sr. Ministro de Educación, Contralmirante don Arturo Troncoso Daroch; Directores generales de Educación, Secretario Ministerial Región Metropolitana, representantes de Superintendencia de Educación y otros (Colegio de Profesores de Chile, 1977).

La jornada finaliza con la designación como el primer socio honorario del Colegio de Profesores al dictador Augusto Pinochet en una ceremonia que se realizó en el Edificio Diego Portales, sede del gobierno mientras se reconstruía La Moneda – tradicional edificio de gobierno de Chile y bombardeada durante la ejecución del Golpe de Estado en 1973– y que reunió a un millar de profesores (Titulo honorario: Distinción de profesores al pdte. Pinochet, 1976).

Tabla 13 Inscritos y autorizados por región y país a marzo de 1977

Región	Colegiados	Autorizados	Total
I Región de Tarapacá	1969	80	2049
II Región de Antofagasta	2579	26	2065
III Región de Atacama	1281	91	1372
IV Región de Coquimbo	3778	167	3945
V Región de Valparaíso	8049	167	3945

Región	Colegiados	Autorizados	Total
Región Metropolitana de Santiago	26310	1634	27944
VI Región del Gral. Bernardo O'Higgins	2601	22	2623
VII Región del Maule	4631	137	4768
VIII Región del Biobío	10245	301	10546
IX Región de la Araucanía	5462	917	6377
X Región de los Lagos	4072	71	4143
XI Región del Gral. Carlos Ibáñez	480	13	493
XII Región de Magallanes	849	18	876
Titulados Extranjero	0	429	429
Total	72306	4245	76551

Fuente: Memoria del Colegio de Profesores de Chile 1976-1977

El segundo Congreso Nacional se realizó en La Serena entre los días 23 y 28 de mayo de 1977. Operativamente el congreso funcionó con comisiones que discutieron sobre ética, mejoras legislativas, condiciones de vida del profesorado, entre otras materias. Sus principales conclusiones permitieron aprobar el Código de Ética institucional, establecer demandas al Ministerio respecto de la mejora de remuneraciones y la recuperación de beneficios suprimidos por la dictadura, procurar modificaciones legales que permitieran a los integrantes de los Consejos ser liberados de sus funciones laborales y el cobro eficiente de las cuotas de los socios, la creación del Servicio de Bienestar del Magisterio y de un Servicio de Abastecimiento de alimentos para los profesores (Editorial: Aspiraciones del magisterio, 1977).

Las conclusiones fueron interpretadas, por los editorialistas de El Mercurio como una intromisión en las políticas económicas al proponer normas que limitan la libertad personal de los agremiados, lo que a juicio del editorialista es transformar, nuevamente, a los profesores en un agente de presión social (Editorial: Aspiraciones del magisterio, 1977)⁸¹

⁸¹ Otros acuerdos de la jornada que se verificó en La Serena dicen relación con los desempeños que obligatoriamente deberían asumir profesores de enseñanza básica y media antes de procurar su establecimiento en lugares más expectables. Al Colegio de Profesores no le corresponde patrocinar este tipo de iniciativas que, con el pretexto de servicio social, limitan la libertad y la movilidad de sus agremiados. Igualmente objetable es la idea de que los directores de escuelas-hogares entren a administrar las asignaciones familiares de los alumnos, "en beneficio de estos últimos", como se dice. Este sistema expondría a dichos funcionarios a reclamos y a posibles acusaciones de malversación.

En suma, las resoluciones del Segundo Congreso del Colegio de Profesores de Chile deberán sopesarse acuciosamente en el Ministerio de Educación antes de darles patrocinio, aún en principio. El deseable bienestar y perfeccionamiento profesional y ético de los maestros puede impulsarse por otras vías que no entran el rumbo de la política económica, ni dar la imagen de que los maestros vuelven a ser instrumentos de presión social. (Editorial: Aspiraciones del magisterio, 1977).

El tercer congreso fue realizado en Concepción entre los días 28 de noviembre y el 2 diciembre del año 1978. Se realiza en el contexto de instalación de la norma sobre carrera docente promulgada previamente. Sus implicancias en el desempeño laboral debían ser socializadas en la comunidad de profesores y los representantes designados del Colegio de Profesores en los consejos regionales. El objetivo de esta reunión sería una jornada evaluativa de las actividades de los diferentes consejos. El Mercurio lo describía:

Durante ese torneo los consejeros regionales darán cuenta de sus respectivas labores, mientras que el Consejo Nacional se referirá a su obra a nivel de todo el país. Asimismo se hará una evaluación del trabajo, como igualmente se darán a conocer los planes a futuro (Tercer Congreso celebra Colegio de Profesores: del 28 al 2 de diciembre en Concepción, 1978)

En entrevista con el mismo medio de difusión el vicepresidente del Colegio de Profesores Juan Eduardo Gariazzo sintetizaba la actividad de la organización en el plano institucional y asistencial

en la Región Metropolitana se han cumplido grandes metas: la adquisición de una propiedad en la capital –ubicada en calle Moneda 2390 –que servirá para dar alojamiento a los profesores de las regiones que vienen a Santiago, con capacidad para 100 personas; la instalación de dos salas cunas; el financiamiento del servicio médico dental que atiende a un promedio de 150 pacientes diarios; la futura instalación de un moderno equipo para realizar perfiles bioquímicos y otros que elaborará hemogramas (Recuento y proyecciones del magisterio en Concepción , 1978).

En la misma línea el directorio nacional propone la construcción del Hospital del Profesor. Proyecto que costaría seis millones de dólares de la época y que pondría a disposición de los docentes 100 camas, además de cubrir todas las especialidades médicas (Construirán hospital para los profesores, 2 de diciembre de 1978)⁸².

⁸² “Uno de los proyectos a futuro presentado al congreso por el consejo nacional fue la construcción de un hospital del magisterio, anhelo de más de 30 años en el profesorado, y para lo cual, incluso en una época se les descontaron cuotas para este efecto. Eduardo Gariazzo, vicepresidente de la orden, informó que el hospital contará con 100 camas y su costo será de 6 millones de dólares. Agregó que el proyecto, de largo alcance, está ya caminando y que se conversó con una firma norteamericana para su construcción, que será a través del sistema prefabricado, similar al Hospital Naval de Punta Arenas. El centro asistencial podría entregarse en un plazo de diez meses. El colegio tendría que aportar el terreno que significa alrededor de 7 millones de pesos, más la infraestructura para su instalación. La firma constructora entrega equipado el hospital y con las ambulancias correspondientes. La primera cuota alcanzaría a la suma de 500 mil dólares y el resto se haría con pago de un préstamo a 8 años plazo. La proposición fue apoyada en forma unánime por los 13 presidentes regionales que se comprometieron a unir sus esfuerzos para que este «sueño de tantos años» sea una realidad y que iría en beneficio, especialmente del profesor de provincia que acude a Santiago. El futuro hospital contará con todas las especialidades.” Construirán hospital para los profesores El Mercurio, 2-12-1978 pág. C19.

Iquique fue la sede de IV Congreso Nacional del Colegio de Profesores que se desarrolló entre los días 27 de agosto y 1 de septiembre de 1979. La temática central del evento estuvo ligada en torno a la evaluación de la ejecución de la Carrera profesional Docente decretada el año 1978. Las principales críticas se dieron en torno a la dificultad en el proceso de encasillamiento⁸³, la falta de incentivos para la provisión del servicio educativo en las zonas rurales y la inadecuada retribución del cambio del concepto de jornada completa docente, que implicó adicionar 14 horas semanales de trabajo⁸⁴ (Se estudiarán errores en los encasillamientos, 1979; Profesores critican carrera docente, 1979).

Entre los días 25 y 30 de mayo de 1980 se desarrolla el V Congreso Nacional del Colegio de Profesores en la ciudad de Puerto Montt. Nuevamente se da cuenta de los avances organizacionales en torno a la administración financiera, de capacitación y de la materialización del proyecto del Hospital. Durante la inauguración concurre Silvia Peña Morales, en su doble condición de Subsecretaria de Educación y de expresidenta de la orden, quien advierte al congreso la inconveniencia para el gobierno de solicitar mejoras económicas, más aún en la reciente ejecución del Decreto de Carrera Docente que significó la inversión de 120 millones de dólares en remuneraciones (63% de profesores intervino en jornadas de capacitación, 1980).

Los resultados, recogidos en extenso en la prensa, se focalizan en aspectos administrativos y de perfeccionamiento. Sin lugar a dudas, las conclusiones más relevantes dicen relación con una tenue defensa de la educación pública, frente a la educación particular que se materializa. Proponen que el Colegio de Profesores tenga algún grado de control en aquellos establecimientos educaciones particulares y se fiscalice la idoneidad (posesión de título habilitante) de quienes ejercen la docencia en ellos; por otra parte se plantea que ante la finalidad de estimular la “competencia entre enseñanza fiscal y particular se estima que el sector fiscal necesita mayor protección del Estado, dedicados los establecimientos

⁸³ Este es el proceso mediante el cual los profesores fueron ubicados, en virtud de sus antecedentes curriculares, en el escalafón de remuneraciones unificado de la administración pública chilena. Dicho proceso fue ejecutado con errores administrativos lo que causó incomodidad en el cuerpo de docentes. (Se estudiarán errores en los encasillamientos, 29 de agosto de 1979)

⁸⁴ La jornada completa tradicional de los docentes chilenos era de 30 horas pedagógicas semanales y con el decreto de carrera docente se pasó a una jornada semanal de 44 horas cronológicas a la semana.

particulares a subsistir con sus propios recursos” (Congreso en Puerto Montt: Extenso petitorio de profesores, 1980, pág. C8)

8.2.2.3. *Beneficios Sociales*

Al describir los contenidos de los Congresos hemos hecho referencia a las instituciones de ayuda a los asociados que fue construyendo el Colegio de Profesores: El servicio médico dental, el servicio de bienestar, el servicio de abastecimiento de alimentos para los profesores.

La más significativa de las obras realizadas fue sin duda la construcción del Hospital del profesor. Esta obra anunciada en el segundo Congreso sufrió innumerables retrasos y falta de recursos. La obra gruesa quedó finalizada en 1982, pero su inauguración sólo se realizó en 1988 debido a la falta de recursos para equiparlo. A pesar de que la construcción se realizó con recursos descontados a los profesores, finalmente funciona como clínica privada donde el profesorado colegiado no tiene ningún beneficio. En la actualidad pertenece a la Corporación de derecho privado y sin fines de lucro SERBIMA⁸⁵, institución que posee poco más del 70% de las acciones, (SERBIMA, 2016), en 2013 el Colegio de Profesores mantiene el 29% de la propiedad (Colegio de Profesores Independencia, 2013).

La segunda obra de inversión en el mercado se da con la creación de la AFP MAGISTER⁸⁶. El directorio de dicha institución estaba compuesto por el Consejo Nacional del Colegio de Profesores, el Sindicato Nacional de Transportistas AG, el Instituto de Especialidades Médicas y el Banco de Fomento de Valparaíso. Esta empresa buscaba participar del nuevo negocio de las administradoras de fondos para pensiones para asegurar jubilaciones dignas a los trabajadores de la educación. Para ello, los trabajadores aportarían mensualmente recursos provenientes de sus remuneraciones los que serían invertidos por la empresa con el

⁸⁵ Esta es una institución que nace como medio de protección social de los trabajadores dependientes del Ministerio de Educación, entre los que se encontraban los docentes, y que la dictadura le da autonomía en su funcionamiento, especialmente dado la cantidad de recursos económicos de los que disponía.

⁸⁶ Las Administradoras de Fondos de Pensiones son instituciones con fines de lucro, creadas para resguardar los ahorros previsionales obligatorios –que se descuentan de las remuneraciones– e invertirlos en el mercado de capitales o en infraestructura, para lo cual cobran una comisión. Ello fue parte del paquete de medidas que transformó en un mercado el sistema de pensiones.

objeto de obtener utilidades y aumentar los recursos individuales (AFP Magister busca integración de los gremios, 1981).

La propiedad, en 1983, se concentra en el Colegio de Profesores (96.8%) y el Banco de Fomento de Valparaíso (2,2%) con un capital de 1.500 millones (Superintendencia de Administradora de Fondos de Pensiones, 2016). Su presencia en el mercado siempre fue marginal hasta su fusión con otra entidad del mismo tipo en 2004.

8.2.2.4. *Negociaciones en Dictadura 1973-1985*

En la primera fase de la dictadura la negociación fue imposibilitada por los actos represivos a las organizaciones y sus dirigentes. La misión autoasignada por los militares de establecer el orden en el sistema educativo impediría cualquier espacio de diálogo social. Toda reunión podría ser considerada un acto sedicioso y punible a los ojos de los militares.

La creación del Colegio de Profesores en 1974 entregará, vía decreto ley, la

representatividad de todos los educadores chilenos a un selecto grupo de profesores partidarios del régimen y que harán funcionar a la institución como si fuese una dependencia anexa al Ministerio de Educación. Esa situación permitirá un diálogo directo entre el Colegio de Profesores y las diferentes autoridades del gobierno, donde ejecutarán el derecho de petición al soberano, quien decidirá magnánimamente si otorga la gracia solicitada o la rechaza. En la “Memoria del Colegio de Profesores de Chile 1976-1977” son reconocidas por la organización gremial 70 reuniones con las diferentes autoridades en el período que indican (Colegio de Profesores de Chile, 1977)

El Boletín del Colegio de profesores recoge experiencias de solicitudes a través de entrevistas con la autoridad ministerial o con el Presidente de la República.

Una de las entrevistas más valiosas del año 1976 fue la concertada con Su Excelencia el Presidente de la República General de Ejército don Augusto Pinochet Ugarte. En ella se le hizo presente los sacrificios sufridos por el profesorado en la reconstrucción de la Patria y la entereza demostrada por aquel, al levantar la frente e irradiar ante sus alumnos optimismo, alegría, orgullo patrio, actitudes que no se aprenden en los textos sino con el ejemplo diario del educador. Su excelencia, hondamente preocupado, compartió la inquietud de los dirigentes nacionales ante la situación económica que atraviesan los profesores, y su gravedad y trascendencia por el hecho de ser la función docente una actividad vital en el desarrollo de la vida ciudadana. El presidente, miembro de la H. Junta de Gobierno y autoridades están trabajando activamente por terminar con este problema que se arrastra tantos años, y lograr un aumento importante en el sueldo de los profesores, con el objeto de que estos profesionales tengan la tranquilidad económica necesaria, que les permita dedicarse por entero al ejercicio pleno de su trascendental misión (Aspiraciones del Magisterio, 1974)

Amparado en el precepto de la dignificación profesional la administración dictatorial permite la representación de la orgánica gremial en instituciones como el Consejo de Rectores, Consejo de Coordinación Nacional de Formación de Docentes (Los agradables entretelones, 1977, pág. 23) y el Consejo Económico Social.

El subsecretario de educación en ejercicio en 1977 manifestaba que

que en algunas ocasiones el Ministerio, antes de adoptar algunas medidas, ha estimado necesario consultar la opinión de este organismo [CP], a fin de tener mejores antecedentes para resolver. Prueba también de lo anterior constituye las constantes reuniones de las autoridades de este colegio profesional con el señor Ministro de Educación. De esta manera se ha forjado un diálogo permanente y constructivo entre las autoridades educacionales y las del Colegio de Profesores y cuyo beneficiado, en último término, será nuestro sistema educacional (El Subsecretario de Educación don Alfredo Prieto, 1977, pág. 11)

Otro espacio de petición, amparado en el decreto de creación del Colegio de Profesores (DL 678/1974) fueron los Congresos Nacionales. Durante el certamen realizado en la ciudad de La Serena, solicitan la instalación de fuero sindical y dispensa de la labor docente. Igualmente solicitaron cambiar la fecha de conmemoración del día del profesor a la fecha de creación del Colegio (Informe de Comisión N° 2 Legislativa, 1977). En el plano económico solicitan reponer la escala trienal, aumentar la asignación de título, asignación especial a directivos docentes y profesores rurales y solucionar la situación de los profesores jubilados. Proponen como medida de mejora remuneracional impulsar el pago en la enseñanza media y destinar esos nuevos recursos a esa misión. Además, asegurar estabilidad laboral al docente colegiado entre otras solicitudes de gestión de personal que constituyen un verdadero pliego de peticiones de carácter sindical (Informe de comisión N° 3 Líneas prioritarias de acción a corto, mediano y largo plazo, 1977).

El Ministerio de Educación, en su respuesta entregada la OIT respecto de la situación del personal docente en 1974 asegura que, si bien la responsabilidad de proponer y ejecutar la política educativa es de su completa y absoluta responsabilidad,

el personal docente participa de en esta tarea de manera directa, dando opinión y haciendo proposiciones por medio de consultas nacionales al comienzo de la elaboración de los planes y políticas. Esta participación se realiza en forma individual o por medio de comisiones formadas en los propios establecimientos educacionales [y] la organización del personal docente (colegio del Profesores) (Chile, Ministerio de Educación, 1974, pág. 7)

A pesar de esos intentos de otorgar un grado mínimo de participación a los profesores en los procesos de transformación del andamiaje administrativo y jurídico de la relación laboral y profesional del profesorado con el Estado, la percepción general fue que la mayor parte de las innovaciones no fueron consultadas, situación que aumentaba la desconexión de la organización gremial con sus bases (Candina, 2014). Considerando la coincidencia ideológica de los dirigentes del Colegio de Profesores con el régimen, es bastante evidente observar una obsecuencia de la directiva gremial

Así ha ocurrido con todos y cada uno de los decretos que han afectado profundamente la educación chilena y la situación del magisterio, entre ellos los relativos a la implantación del sistema de carrera docente, a la municipalización de los establecimientos educacionales fiscales, a las modificaciones de los planes y programas de estudios de la enseñanza básica, a la eliminación de la pedagogía como carrera privativa de la Universidad, etc. (Quezada, 1981)

A partir de la acción del Colegio de Profesores, se buscaba la neutralización del profesorado como fuerza social que cuestionara el orden instalado a través de movilizaciones y peticiones económicas que podrían ser consideradas exageradas para el contexto económico del país (Cox, 1985).

Con las reformas neoliberales iniciadas en 1979, en especial con medidas como la disolución de los colegios profesionales, la municipalización de las instituciones educativas y la privatización de las relaciones laborales de los docentes, las negociaciones se realizan de forma individual, regulada por las condiciones de mercado y no por norma especial. Es decir, cada profesor negocia sus condiciones laborales con su empleador en directa dependencia de las condiciones de un mercado laboral. Por ejemplo, se estimaba en 1985 que

el exceso de estudiantes y egresados de Pedagogía -al sobrecargar al mercado - tiende necesariamente a debilitar el poder de negociación de los profesores en servicio (Cox, 1985, pág. 185)

Lo anterior redundaría en la caída permanente de los sueldos. Ello, sumado al hecho que la liberalización de constitución de organizaciones gremiales, provocaría una atomización del gremio, la caída de su capacidad de actuar como grupo de presión, y consecuentemente, la disminución de su potencia como fuerza social de alcance nacional (Cox, 1985).

Desde el punto de vista administrativo, el régimen militar configuró a nivel municipal ciertos espacios de participación corporativa de las organizaciones locales (Asociaciones de

empresarios, juntas de vecinos, centros de padres de las instituciones educativas, centros de madres, clubes deportivos, etc.) en el Consejo de desarrollo comunal (CODECO). Castro (2010) sostiene que esa participación social fue más bien retórica y no hubo esfuerzos de las autoridades por utilizar esa orgánica institucional en contexto del miedo al autoritarismo represivo que se vivía. Por tanto, tampoco constituyó un espacio de negociación individual o colectiva del profesorado.

Con la emergencia de las organizaciones docentes de oposición como la Agech se hace pública la demanda por mayor participación en la toma de decisiones que afectan al profesorado y a nivel del establecimiento escolar. Esa reivindicación se argumenta como un derecho adquirido por los profesionales de la educación (Garretón, 1989). La Agech realiza una propuesta al respecto en su Anteproyecto de Estatuto Docente donde señala

que el personal afecto al Estatuto participará individual o colectivamente en la generación de las políticas educacionales y en el estudio o elaboración de los objetivos, planes y programas de enseñanza; que el Colegio de Profesores ejercerá la representación colectiva de los profesionales de la educación ante los organismos legislativos, gubernamentales y administrativos mientras mantenga un número de afiliados superior al 50% de los educadores inscritos en la carrera de la Profesión Docente; y que el Ministerio de Educación estará obligado a informar al Colegio de Profesores y a consultarlo previamente a la fijación de políticas y normas educacionales, incluyendo los objetivos, planes y programas de estudio, normas de evaluación, formación y perfeccionamiento docente (Garretón, 1989, págs. 129-130).

Esas propuestas que no fueron escuchadas por la dictadura, debido a que no eran coherentes con el proyecto modernizador que se estaba implementando y alejado absolutamente de constitución del mercado en el sistema educativo.

8.2.2.5. *Procesos electorales en el Colegio de Profesores democrático.*

En 1984 se realizó la primera elección del Colegio de Profesores AG, que tuvo una baja participación de los docentes. La Agech realiza un llamado a los profesores a no participar por no existir garantías de transparencia⁸⁷ en el proceso electoral.

⁸⁷ “La abstención fue la consigna levantada por el comando de democratización del colegio, al comprobar que el anunciado proceso «era una burla». De hecho, indica el presidente del comando, Gastón Gilbert, «los mecanismos imposibilitan que un dirigente no designado llegara a la directiva nacional. Sólo se renovaba el 40

Para la segunda convocatoria, el mecanismo electoral fue modificado y se verificó la elección que se tradujo en un giro para las dos organizaciones, pues la Agech decide disolverse y el Colegio de Profesores se suma a las organizaciones de oposición al régimen militar (Candina, 2014).

En esta primera elección, las fuerzas de oposición arrasan y obtienen 6 de los 7 cargos en disputa. Se presentaron siete listas, dos de oposición (una de los partidos socialdemócratas liderados por el Partido Demócrata Cristiano; otra de los partidos de izquierda marxistas lideradas por el Partido Comunista), dos listas pro régimen (una lista integrada por militantes del movimiento político Unión Demócrata Independiente –UDI– y otra liderada por el presidente en ejercicio Eduardo Gariazzo), las otras tres listas fueron integradas por profesores independientes y sin mayor respaldo político (Para una orientación respecto de liderazgos gremiales y tiempos de gestión ver Tabla 36 en Anexo I).

Resultados similares se repitieron entre las elecciones de 1985,1987, 1989 y 1992 todas ganadas de por amplio margen por Osvaldo Verdugo y su pacto electoral “Concertación de Profesores por la Democracia” como lo evidencia la Tabla 14.

En las elecciones de 1987 se procedió a renovar íntegramente la dirigencia del Colegio de Profesores desde los comunales hasta el directorio nacional. En dicha reforma se definió que los gobiernos gremiales, en todos sus niveles, tendrían una duración de tres años. La finalidad central de la reforma era aumentar la participación de los agremiados y democratizar completamente su estructura, aunque en términos generales, se mantiene la lógica administrativa diseñada por los líderes designados por la dictadura. (Profesores aprueban reforma a estatutos, 1986).

Para las elecciones de 1987, luego de un año y medio de gestión, la revista El Pizarrón realiza un diagnóstico de las acciones del Colegio de Profesores democratizado. En esa publicación se plantean críticas a la conducción de Verdugo por no propiciar la participación, y enfocarse en

por ciento de los cargos, y sólo las elecciones provinciales eran directas. Los dos tramos siguientes, regional y nacional, eran indirectos» (Luque, 1984, pág. 34)

el manejo burocrático empresarial de la camarilla que lo gobernaba. Pero que lo gobernaba mal. Un Colegio burocratizado, pero también endeudado (Elecciones libres... en el Colegio, 1987, pág. 14).

Entre los aspectos que se relevan están el trabajo coordinado con la Agech que permitió aumentar el grado de participación del profesorado en las movilizaciones sociales, en especial en aquellos temas que afectaban a los docentes como fue la finalización del proceso de municipalización y los despidos masivos de profesores (Elecciones libres... en el Colegio, 1987, pág. 14). Estas críticas, que también planteaban los sectores de izquierda, comienzan a mermar el apoyo del profesorado a la gestión de Osvaldo Verdugo, quien se mantendrá en el poder hasta 1995.

En términos generales, este período evidencia una constante baja en el censo electoral del Colegio de Profesores, perdiendo en la década de 1980 aproximadamente diez mil socios y la abstención se transforma en un conflicto, al superar en promedio el 25% en cada elección, situación que debilita la capacidad negociadora de la organización y de la representatividad frente al gobierno y los mismos profesores.

Todos los partidos en general ven reducida constantemente la cantidad de votos que reciben en el período, la excepción la constituye la elección de 1989 que presenta la más baja abstención, situación que se explica por el auge electoral que provocó el plebiscito de 1988 y la elección presidencial de 1989.

Los resultados por sector político entre 1985 y 1992 evidencian un claro predominio de los partidos políticos de oposición a la dictadura, en especial de los partidos agrupados en la Concertación Democrática de Profesores y los movimientos de izquierda liderados por el Partido Comunista.

Al interior del movimiento magisterial organizado en el Colegio de Profesores se generan movimientos que agrupan a alianzas políticas. Uno de los más reconocidos en esta fase fue el Movimiento de Recuperación Gremial que estaba integrado por los partidos de izquierda no afiliados a la concertación y de exintegrantes de la Agech. En ocasiones los pactos podían romper las alianzas de la política nacional, como fue el caso del Partido Radical, integrante de la Concertación y que se presenta de forma independiente en las elecciones internas del CP, confiando en poseer un amplio electorado entre los profesores. Una situación similar

vive la derecha pinochetista, que se presenta a las elecciones dividida en al menos dos listas, lo que reduce su efectividad electoral. Hacia el final del período la diferencia entre los profesores de la Concertación y los de Izquierda se reducen, potenciando el liderazgo de Jorge Pavez que obtiene la primera mayoría individual en 1992, pero su lista apenas logra superar a la votación de la derecha por mil votos.

El año 1995 se termina la transición democrática en el Colegio de Profesores, debido a que se rompe la alianza que el directorio democristiano mantenía con el gobierno, al asumir la conducción gremial Jorge Pavez, quien movilizará, junto a los diferentes directorios nacionales, a los profesores en torno a sus reivindicaciones económicas y mejoras al sistema educativo en general.

Pavez, en ese momento dirigente del profesorado del Partido Comunista, obtiene la presidencia con un 32,94% de los votos en la elección efectuada en 1995, superando ampliamente a la Concertación como lo indica la Tabla 15, para constituirse en la cabeza del directorio fue apoyado por la lista del Partido Radical que era encabezada por Pedro Chulak. El giro hacia la izquierda, luego de una década de procesos electorales, se da en el marco de un proceso de caída de 18.000 socios en 1985, con una abstención promedio cercana al 30% como se deducen de las Tabla 14.

Tabla 14 Resultados elecciones del Colegio de Profesores de Chile 1985-1992

Alianzas y partidos que los integran	1985 ⁸⁸	1987 ⁸⁹	1989	1992 ⁹⁰
Centro Izquierda (Partido Demócrata Cristiano, Partido Radical y Partido Socialista)	311354 (50,34%)	28859 (45,46%)	37961 (55,98%)	26857 (48,05%)
Izquierda (Partido Comunista, y otros)	10478 (16,94%)	12959 (20,41%)	7634 (11,26%)	11778 (21,07%)
Derecha (Unión Demócrata Independiente, Renovación Nacional y otros)	19183 (16,94%)	19904 (31,35%)	19071 (28,12%)	10745 (19,22%)
Total votación	69506	63475	67811	55892
Porcentaje de Abstención	28.34%	29.47%	22.06%	--
Total padrón	97000	90000	87000	--

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Revista El Pizarrón, 53 y Ljbetic, I (2004)

En la década en que administró el Colegio de Profesores Jorge Pavez se produjo una caída en el censo docente en 30 mil asociados y los índices de participación no alcanzan el 50% en todas sus elecciones, situación que no afectó la legitimidad y el apoyo del colectivo de los docentes. Este dirigente fue el que encabezó las más relevantes negociaciones de la primera década del siglo XXI, que afectaron progresivamente la condición laboral y de empleo del profesorado al mejorar sustantivamente los ingresos docentes, pero debió aceptar las

⁸⁸ “Siete listas se disputaron, bajo el sistema de cifra repartidora, el Consejo Nacional de la Orden. Las cuatro más importantes... representaron a: la Unión Demócrata Independiente (UDI) en la Lista A; la línea continuista de Gariazzo con la Lista B; la Alianza Democrática (AD) con la lista C; y la Intransigencia democrática (ID) con la lista D” (Sonó la campana para el régimen: Colegio de Profesores, 1985, pág. 33).

Fueron electos “además de Osvaldo Verdugo... Luis Cisternas y Jorge Mendoza –todos de la Alianza Democrática–, el representante de la Intransigencia Democrática, Ramón Meneses y el Oficialista Waldemar Cortés (UDI)” (Proclamada Directiva del Colegio de Profesores, 1986, pág. 12)

⁸⁹ Lista A (DC, PR, PS-Núñez, SD) encabezada por Osvaldo Verdugo; Lista C (MDP, PC, PS-Histórico, PS Almeida, MAPU, MAPU-OC e IC) liderada por Jorge Pavez; Lista D Oficialista encabezada por Waldemar Cortes (Oliva, 1987). La lista A obtiene 7 consejeros, Lista C eligió 3 consejeros y la lista D obtuvo 5 consejeros (Luque, 1987)

⁹⁰ “Lista A Integración y Participación docente de Waldemar Cortes y John Horsley; Lista B Educación para el progreso liderada por Verónica Monsalve y Mario Delannays; Lista C Concertación democrática de profesores de Osvaldo Verdugo, Julio Valladares, Carlos Vásquez, Pedro Chulak, Carlos Henríquez, María Rozas, Luigi Salerno y Luis Bunney; Lista D Movimiento de recuperación gremial Jorge Pavez y Gorky Díaz; Lista F Profesores Jubilados de Flor Leighton” (Elecciones en el Colegio de Profesores. Análisis general, 1989, pág. 8)

propuestas del gobierno de modernizar el sistema educativo bajo los lineamientos del *new public management*.

El ciclo de Pavez en la conducción del Colegio de Profesores finaliza en 2007, cuando triunfa la alianza del Partido Comunista con el Partido Socialista y es designado presidente de la orden gremial Jaime Gajardo.

Tabla 15 Resultado totales y porcentuales de elecciones del Colegio de Profesores 1995-2010 por Alianzas políticas

Alianzas	1995	1998	2001	2004 ⁹¹	2007 ⁹²
Concertación de Partidos por la democracia Partido Demócrata Cristiano, Partido Por la Democracia, Partido Socialista, Partido Radical	21769 (43,00%)	12933 (27,02%)	13.903	9573 (23,25%)	8928 (26,01%)
Izquierda Partido Comunista; Movimiento de Recuperación Gremial; Fuerza Social y democrática	16676 (32,94%)	29978 (62,63%)	19802	23814 (57,83%)	18825 (54,84%)
Derecha Unión demócrata Independiente; Renovación Nacional; Unión Gremial	8213 (16,22%)	3995 (8,64%)	6.074	5.413 (13,14%)	4.920 (12,49%)
Jubilados	2736 (5,40%)	s/i	s/i	s/i	s/i
Total Emitidos	50622	47858	s/i	41173	34321
Porcentaje De Abstención	36.72%	s/i	s/i	45%	53%
Total Padrón	80000	s/i	s/i	75000	72500

Fuente: Elaboración personal a partir de Ljbetic (2004) y El Mercurio (2004), El Siglo (1998), Punto Final (2001)

Pavez se presentó a las elecciones como militante de un referente político llamado Fuerza Social que intentó aglutinar a todas las fuerzas que diferían de la conducción comunista en el movimiento social y magisterial. Este movimiento se constituye como un referente desde la izquierda política que aglutine y articule las

⁹¹ Lista A Fuerza Social y Democrática elige 5 consejeros y liderada por Jorge Pavez; Lista B Alianza para el progreso de Verónica Monsalve con dos consejeros; Lista C Movimiento de recuperación Gremial de Jaime Gajardo (PC) logra elegir 4 consejeros; Lista D no elige directores y Lista E Concertación de profesores con 4 consejeros y liderado por Pedro Chulak

⁹² Lista A Movimiento de Recuperación Gremial (Partido Comunista), Lista B Alianza para el progreso (RN y UDI); Lista D Concertación de profesores (PDC; PS; PPD; PR); Lista E Humanista; Lista H Fuerza Social y democrática; Listas C, F y G no obtienen representación en el directorio

organizaciones sociales, movimientos populares y ciudadanos, con el objetivo de, entre todos, ser capaces de construir y presentar al país una alternativa político-social para enfrentar y superar el actual modelo económico, político, institucional y cultural imperante en Chile. Son muchos los sectores que han establecido orgánicamente esta línea de principios como corriente de opinión y de encuentro político al interior de sus organizaciones. Los trabajadores metalúrgicos, las enfermeras, estudiantes universitarios, trabajadores bancarios, entre otros, han estructurado la FSD con presencia propia al interior de sus organizaciones. La construcción que proponemos supone el esfuerzo por articular a todas aquellas personas o grupos de personas, con militancia política o sin ella, que coincidan en la necesidad de transformar la actual realidad. (Fuerza Social al pizarrón, 2001).

Las consecuencias políticas de las constantes críticas a la conducción del movimiento social por el Partido Comunista, que inicialmente integraba el movimiento, determinan que ellos se marginen de la organización y luego expulsen del partido a Jorge Pavez (Cartas al director: Profesores expulsados del PC: Siempre seremos comunistas, 2003)

La explicación del triunfo de Gajardo se relaciona con la permanente oposición de su líder de participar en la evaluación docente pactada y puesta en marcha por la administración de anterior, además del desgaste de una década de liderazgo de Pavez.

8.2.2.6. Movilización, despidos masivos y represión (1985-1990)

La democratización se desarrolla en el espacio legal que la misma dictadura define. Ese espacio de concesión de libertades facilitó enormemente el desarrollo de la oposición al régimen y la organización de un movimiento social que luchó por la caída de Pinochet. Los análisis posteriores explican que la dictadura se vio obligada a otorgar algún grado de libertad como resultado de las intensas protestas sociales sumada a la presión internacional, pero ello no significó el fin de la represión y de la existencia de detenciones ilegales, torturas y desapariciones.

En el anterior contexto el profesorado conducirá sus acciones por dos vías, en primer término se unirá a la movilización social que luchaba por el término de la dictadura y procurará mejorar las condiciones laborales del profesorado del país, sin distinción alguna del lugar de desempeño laboral.

El Colegio de Profesores democratizado y la Asociación Gremial de Educadores de Chile se incorporan a la Asamblea de la Civilidad, agrupación de Colegios Profesionales que

convocan a movilizaciones a nivel nacional. Los efectos fueron la detención de los presidentes convocantes entre ellos a Pavez y Verdugo, la detención, tortura y relegación de algunas directivas regionales y el allanamiento de sus dependencias o de las casas de sus dirigentes⁹³. Pero, sin duda, el mayor costo de la represión vivida fue el rapto y asesinato del profesor Manuel Guerrero, junto a otros dos profesionales.

Tabla 16 Profesores despedidos por regiones

Región	N°
I Región de Tarapacá	42
II Región de Antofagasta	50
III Región de Atacama	19
IV Región de Coquimbo	143
V Región de Valparaíso	1122
VI Región del Gral. Bernardo O'Higgins	143
VII Región del Maule	169
VIII Región del Biobío	1108
IX Región de la Araucanía	371
X Región de los Lagos	487
XI Región del Gral. Carlos Ibáñez	19
XII Región de Magallanes	39
Región Metropolitana de Santiago	2126
Total	6123

Fuente Colegio de Profesores: Extra, 1987.

Los efectos de las modernizaciones educacionales (municipalización del sistema público de educación, reducción de inversión pública y las modificaciones curriculares) tuvieron efectos adversos en el profesorado. El más significativo de ellos fue el despido de ocho mil

⁹³ En carta al Ministro de Educación Horacio Aránguiz la AGECH planteaba “en el allanamiento que realizaron Carabineros, Investigaciones, Ejército y CNI en la población La Victoria de Santiago, fue detenido el Vicepresidente de AGECH Metropolitana, colega Víctor Raúl Martínez Torres; es segunda vez que se le detiene. Recordará Ud. que el 11 de mayo también fue detenido, requerido posteriormente por el Ministerio del Interior, y después de estar más de un mes privado de su libertad fue dejado en libertad incondicional y definitivamente absuelto por los Tribunales de Justicia. Por otra parte, el domicilio del Presidente del Consejo Metropolitano de AGECH, colega Manuel Guerrero Ceballos, fue allanado en la madrugada del sábado 17 de noviembre por individuos de civil que no se identificaron. Sr. Ministro, es un hecho ya habitual que en nuestro país que se detengan ciudadanos, se les relegue, y aún más, se les haga desaparecer. Nosotros exigimos la inmediata libertad del profesor Víctor Raúl Martínez Torres. Exigimos además, que el gobierno especifique que organismo de seguridad es el que ha allanado y busca a nuestro presidente Metropolitano Manuel Guerrero Ceballos, e indique que cargos se le imputan (AGECH, 1984)

profesores municipalizados con el objeto de ajustar costos entre el verano de 1986 y marzo de 1987. Los cálculos preliminares de la Agech hablaban de la posibilidad que se decretaran 28 mil despidos, partiendo por los docentes jubilados aún en ejercicio y profesores sin título⁹⁴. Esta crítica situación permitió un trabajo mancomunado entre Agech y CP al constituir un comité coordinador de defensa de la educación que programó acciones en el verano (enero y febrero de 1987) como ollas comunes, caminatas y actividades callejeras, entre otras que permitieran sensibilizar la situación de los despidos (Colegio de Profesores de Chile, 1987).

Los alcaldes utilizaron el despido masivo para sacar de sus escuelas a los profesores que no comulgaban con las doctrinas políticas del régimen, entre los que se encontraban dirigentes de la Agech y del CP. Las regiones más afectadas fueron la V, VIII y la metropolitana donde se concentró casi el 50% de los despidos como muestra la Tabla 16.

En Valparaíso los profesores de la V Región iniciaron protestas espontáneas luego de ser comunicados los despidos, fenómeno que les permitió confluír en una organización de una Agrupación de Profesores Despedidos y que elabora un boletín entre los meses de enero y mayo donde denuncian los engaños a los que fueron sometidos por el gobierno nacional y las autoridades municipales. El liderazgo es asumido por profesores que se sumaron a los postulados de la Agech, por lo que intentaron aprovechar la coyuntura para crear los Consejos de Defensa de la Educación como un espacio de reflexión que incluyera a todas las organizaciones existentes y a la comunidad escolar⁹⁵.

Los argumentos del Colegio de Profesores y la Agech para oponerse a los despidos se sustentan en el principio de que la disminución de profesores en las escuelas municipalizadas,

⁹⁴ “Respecto de los maestros, se dice que en la primera etapa se solicitarán definitivamente el cargo a los docentes jubilados que aún siguen contratados, a los docentes con 40 o más años de servicio o 65 años de edad y a todos aquellos que cumplan los requisitos para jubilar. En una segunda etapa, el documento explica que se solicitará el cargo a los docentes sin título, los cuales deberán hacer clases hasta diciembre de 1986 y se les pedirá la renuncia antes de marzo de 1987 (Anuncian despido de Profesores, 1986)”

⁹⁵ A través de los comandos de defensa de la educación (CDE) los diversos sectores sociales, demuestran que la Educación es su Problema. Allí, en la base, practicando democracia participativa, elaboran acciones que eviten el total quiebre del sistema. Estos CDE contienen un tremendo potencial movilizador. La participación democrática de los padres y apoderados en los problemas educacionales, hace una realidad la consigna «La educación es un problema de todos». Algo que a este régimen le aterra, ya que cuando el pueblo toma en sus manos su propio destino, la dictadura tiene sus días contados” (Agrupación de profesores despedidos - V región, 1987b)

en permanente déficit por la insuficiente subvención, atenta contra las necesidades educativas de los niños y jóvenes más pobres del país. Proponen, la aplicación de las medidas diseñadas en 1986 por el Ministerio de Educación de reducir el número de estudiantes por curso y la cantidad de horas servidas por cada profesor (Garretón, 1989).

8.2.3. Disidencia gremial: Constitución de organizaciones paralelas

Álvarez (2012) plantea que el “general Pinochet solía hacer gala de estrategias políticas amplias, en ocasiones al borde de la ambigüedad” (pág. 105) siendo la política respecto de la organización docente una muestra más de ello. Mientras en septiembre 1974 se dictaba la norma que creaba el Colegio de Profesores y en 1978 se construía una carrera profesional docente que beneficiaba universalmente a los docentes, por otra parte, se comenzaba a restar facultades a los colegios profesionales de forma progresiva.

La primera medida fue el Decreto Ley 2.516 del 6 de febrero de 1979 que en sólo dos artículos elimina gran parte de los privilegios de los Colegios Profesionales existentes a esa fecha. En su Art. 1 liberaliza el cobro de honorarios profesionales y los establece como un aspecto a pactar entre las partes involucradas. Con el Art. 2 se elimina, como requisito de ingreso a la administración pública, la pertenencia a una orden gremial como mecanismo de aseguramiento de la idoneidad del profesional, reduciendo las exigencias para ser contratado a la mera posesión del título profesional.

En segunda instancia, y en el marco de las normas incluidas en el plan laboral⁹⁶, se dicta el Decreto Ley 2.457/1979 que transforma los antiguos sindicatos patronales o de empleadores en asociaciones gremiales. Cabe destacar que lo más relevante de esta normativa, respecto de la temática que se viene tratando, es el artículo 2° que define que

La afiliación a una asociación gremial es un acto voluntario y personal, y en consecuencia nadie puede ser obligado a afiliarse a ella para desarrollar una actividad ni podrá impedírsele su desafiliación (DL 2.457/1979).

⁹⁶ El Plan Laboral es una política elaborada por la dictadura mediante una serie de Decretos Ley, cuyo “objetivo fue crear un nuevo sentido común en las relaciones entre patrones y trabajadores, basado en el individualismo y la atomización social promovida por el neoliberalismo” (Álvarez, 2012, pág. 93)

Al ser específica esa norma, el anterior principio referenciado no afectaba a los colegios profesionales, quienes disponían de leyes específicas que establecían la obligatoriedad de afiliación, lo que, desde la perspectiva del régimen, significaba mantener monopolios y exclusividades que no se condicen con la libre asociación y la libertad de trabajo. En razón de lo anterior, el legislador dictatorial dicta el Decreto Ley 3.621/1981, que asimila todos los colegios profesionales a Asociaciones Gremiales, pero que además los desposee de la tuición ética y profesional de sus asociados así como de la obligatoriedad de afiliación.

En el caso específico del Colegio de Profesores, la ley que lo crea le entrega tres funciones administrativas específicas: a) Registrar a los profesionales docentes en ejercicio; b) Autorizar el ejercicio profesional a personas sin título; y c) representar a la autoridad las posibles mejoras a las normas que regulan el sistema escolar, la profesión docente, etc.

El proceso de desposesión de funciones se inicia con la eliminación del registro de profesionales, que es suprimido a todos los colegios profesionales que tenían esa función, mediante el Decreto con Fuerza de Ley 630/1981, transfiriéndola al Registro Civil, aunque le quita toda relevancia laboral o administrativa al establecer que “No será requisito para ejercer una profesión, el estar anotado en el Registro que por esta disposición se crea” (DFL 630/1981, art. 2). En septiembre de 1981, se dicta el Decreto con Fuerza de Ley 29/1981 que dictamina que se traspasen

al Ministerio de Educación Pública las funciones o atribuciones que correspondían al ex Colegio de Profesores de Chile, de acuerdo con su Ley Orgánica, para autorizar el ejercicio de la docencia en la educación parvularia, general básica y media (DFL 29/1981. Art. 1).

Con estas medidas se asegura, por una parte, desde la óptica de las autoridades del ministerio del trabajo, la libertad de trabajo al centrar en el individuo la posibilidad de fijar sus remuneraciones y la libertad de asociación al no hacer exigible la pertenencia a ninguna organización para optar a un empleo, desregulando con ello una parte del mercado del trabajo.

La prensa recoge las negativas opiniones respecto de las nuevas normativas de todos los colegios profesionales, con excepción del CP, quien no realizó ninguna declaración frente a las transformaciones liberalizantes realizadas por los distintos Ministerios de la Dictadura. La opción que se propuso fue la creación de sindicatos de profesores en el contexto de las

escuelas y liceos municipalizados o privatizados como el instrumento más adecuado para la defensa de sus intereses laborales (Quezada, 1981).

La aplicación de esas normas permitió la aparición en la década de 1980 de un grupo de asociaciones gremiales de profesores en varias regiones del país.

La oportunidad fue aprovechada por los profesores que se oponían a la dictadura para crear sus propias organizaciones al margen del CP. A modo de hipótesis a comprobar en futuras investigaciones, es posible afirmar que este mecanismo jurídico fue utilizado por los profesores traspasados a las municipalidades para crear organismos que los representaran en sus comunas o regiones. Se posee evidencia de la existencia de Asociaciones gremiales en Arica (Resolución 133/1989), Santiago (Resolución 98/1986) Puchuncaví, Quilpué⁹⁷ (Profesores de Quilpué se reunieron con el Ministro de educación, 1984/5) y Temuco (Resolución 90/1985).

A continuación, se presentan tres ejemplos de organizaciones que fueron fundadas gracias a las modificaciones legales reseñadas anteriormente.

8.2.3.1. Asociación gremial de profesores de Puchuncaví

Esta organización fue creada por profesores de la comuna en mayo de 1985 siguiendo los mecanismos necesarios para obtener su personalidad jurídica representando a 120 profesores.

⁹⁷ El 30 de mayo el ministro de educación Sergio Gaete Rojas, sostuvo una cordial reunión en su gabinete con la directiva de la Asociación Gremial de Profesores de la comuna de Quilpué, V región. El grupo formado por cinco profesores que representan a todos los establecimientos municipalizados de esa comuna, le planteó varias inquietudes al secretario de estado acerca de los traspasos al sistema municipal y, en especial, el tema del estatuto docente. Guillermo Mondaca, presidente de la Asociación, señaló que ellos fueron municipalizados hace cinco años y que los resultados, hasta la fecha, han sido positivos, obteniendo varios logros y convenios en lo que respecta a bienestar del profesorado. Por ello y porque, necesitan pronto la carrera docente en funcionamiento, consideran que todos los establecimientos del país deben estar en las mismas condiciones económicas, laborales y administrativas. “Estamos ciertos que existe una gran inquietud en el profesorado, con respecto a los traspasos y, sobre todo, en lo que los puede perjudicar económicamente y en su estabilidad laboral. Pero creemos que con la promulgación del Estatuto, más un reglamento interno que debe tener cada corporación y el decreto 2.200 que nos rige, estaríamos affatando el sistema», afirmó Mondaca La entrevista con el secretario de Estado fue catalogada por los profesores de muy grata y añadieron que confiaban en que el proceso podía culminar bien, a pesar del ambiente inquietante que se vive e hicieron un llamado a sus colegas pidiéndoles que tengan paciencia y fe, porque es deber de ellos ayudar al proceso desde adentro. Cabe recordar que la comuna de Quilpué tiene 24 establecimientos educacionales con alrededor de 15 mil alumnos y 600 profesores.

La organización se crea en el marco del proceso de municipalización. La Ilustre Municipalidad de Puchuncaví recibe los establecimientos educacionales de su territorio en 1981.

Esta organización gremial se propone “promover la racionalización, desarrollo, protección, progreso y prerrogativa de la profesión docente; su regular ejercicio y el bienestar de nuestros asociados” (Asociación Gremial de Profesores de Puchuncaví, s/f). Su primera directiva fue dirigida por Mario Barraza Durán, Presidente; Carlos Hernández Jara, Vice-Presidente; Nancy Velaztegui Contreras, Secretaria; Tomás Opazo Céspedes, Tesorero; Luis Silva Saldívar, Director; Silvia Alvarado Arancibia, Director; y Juan Carlos González Romo, Prosecretario.

Frente a la finalidad anterior, los trabajadores de la comuna realizan un diagnóstico sobre su situación frente a la municipalización que significó fundamentalmente pérdidas, entre las más sentidas perder los beneficios que significaban estar sometidos al Estatuto Administrativo para ser asimilados a las normas del trabajo generales. En la carta enviada al alcalde de la comuna, enumeran las pérdidas adicionales del magisterio:

- a) Pérdida de la propiedad del cargo (permanencia en el servicio); b) Pérdida de los trienios, aumento automáticos de 40% a los 3 primeros años y de un 10% por cada 3 años en servicio restante; c) Pérdida del escalafón docente, que reconocía antigüedad y mérito funcionario, con ascenso justo, confiable y objetivo; d) Pérdida del derecho a traslado a cualquier parte del territorio nacional por el mero trámite administrativo; e) Pérdida de los beneficios del Bienestar de SERBIMA; f) Pérdida del 5% de cátedra para los docentes de enseñanza media; g) Pérdida del perfeccionamiento, capacitación gratuita, como lo fueron los PPS (Perfeccionamiento profesores en servicio); g) Pérdida del Derecho de Jubilación a los 30 años de servicio; h) Pérdida del poder adquisitivo, con reajuste menores que el IPC entre los años 1981 y 1985; i) Postergación del pago por el decreto 3.551/80 (Asociación Gremial de Profesores de Puchuncaví, s/f)

Esta asociación gremial comienza a funcionar como un sindicato solicitando mejoras remuneracionales al Alcalde de la comuna y luego al ministerio de educación. La norma legal prohibía expresamente estas funciones a las Asociaciones Gremiales.

8.2.3.2. *La Asociación Gremial del Magisterio (AGREMA)*

Otra asociación de la que se poseen referencias es la Asociación Gremial de Magisterio, que su objetivo es la

dignificación de la profesión docente tanto en su aspecto material como espiritual..., [enfaticando que es una organización]...absolutamente gremial, siendo totalmente ajena a cualquier actividad que nos aparte de nuestra finalidad específica.

Esta asociación con sede en Santiago y presencia en tres regiones del país (Metropolitana, Séptima y Octava) contaba con cerca de 5000 profesores inscritos (AGREMA visita al presidente y al Ministro, 1987).⁹⁸

Es un organismo que busca permanente protagonismo en la actividad pública reuniéndose con los ministros del ramo (AGREMA se reunió con el Ministro de educación, 1987) e incluso siendo recibidos en audiencia por el general Pinochet en dos oportunidades (Reajuste Compensatorio para profesores municipalizados, 1988)⁹⁹.

La revista de educación destacaba la independencia y apoliticismo de los profesores en su entrevista con el ministro en 1988¹⁰⁰, a pesar de lo cual aparecen comprometidos en los actos

⁹⁸ AGREMA, que está formada por profesores independientes y cuenta con unos cinco mil asociados de las regiones Metropolitana, Séptima y Octava, fue invitada también, igual que otras asociaciones gremiales de profesores, por la Tercera comisión Legislativa encargada de estudiar el proyecto de Estatuto Docente. El presidente de AGREMA, profesor Julio Luengo junto a sus asociados, expresó sus puntos de vista y se comprometió a presentar un anteproyecto de escalafón complementario que podría ser aplicado a nivel nacional, tanto para profesores municipalizados como particulares subvencionados (AGREMA visita al presidente y al Ministro, 1987)

⁹⁹ El 10 de mayo el presidente de la república, general Augusto Pinochet, recibió a la directiva de la Asociación Gremial del Magisterio (AGREMA) que dirige el profesor Julio Luengo. En esa reunión se le plantearon al presidente diversas materias referentes a la municipalización que significa el desnivel de rentas existentes entre los profesores municipalizados y los que aún se mantienen dentro del sistema de educación fiscal. El presidente de la república les respondió que se estaba estudiando la posibilidad de otorgar un reajuste compensatorio a los profesores municipalizados y que ello podría concretarse en algunos meses más. En días posteriores los alcaldes de Providencia y Las Condes de la Región Metropolitana, Carmen Grez y Carlos Varas respectivamente, anunciaron que desde este mes de julio se nivelarán las remuneraciones de los profesores traspasados, a la cifra que en ese momento ganaban los docentes fiscales en igualdad de condiciones. De esa manera estas dos municipalidades se convirtieron en las primeras en solucionar un problema que pone fin a una evidente injusticia y corrige lo que los dirigentes de AGREMA, al finalizar su entrevista con el Presidente de la república, definieron como un «perjuicio» para los profesores municipalizados del país. (Reajuste Compensatorio para profesores municipalizados, 1988)

¹⁰⁰ La directiva de la Asociación Gremial del Magisterio AGREMA, sostuvo su primera entrevista con el Ministro de Educación Juan Antonio Guzmán, el pasado 12 de noviembre. El presidente de la entidad gremial Julio Luengo, señaló que sostuvieron un diálogo franco con el Ministro Guzmán al que plantearon sus

de campaña electoral de Pinochet en el Plebiscito de ese año (Presidente Pinochet recibe condecoración de profesores: masiva manifestación de apoyo, 1988)¹⁰¹

8.2.3.3. *La asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech)*

La Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech) es una de las más relevantes organizaciones surgidas luego de la creación del sistema de asociaciones gremiales. Su trayectoria organizacional se inicia en 1981, cuando confluyen las coordinadoras de docentes de las Regiones Metropolitana, de Valparaíso, y de las ciudades de Concepción y Talca. En ella se reúnen profesores opositores al régimen y que militaban en los diversos partidos políticos ilegalizados por la dictadura desde 1973 y que participaban de organismos de reflexión crítica a nivel de base (Cornejo, 2012; Candina, 2014; Matamoros, 2013; Núñez, 1984, 2002).

inquietudes. Entre éstas, la estabilidad del profesor en el sistema nacional de educación. Al respecto –expresó Luengo –que el ministro había señalado que no habrá exoneraciones masivas de profesores reafirmando la declaración realizada en este sentido por S.E. el presidente de la república. Así mismo, el presidente de AGREMA anunció que el ministro les había comunicado que en los próximos meses estará funcionando el Hospital del Profesor, en el que podrán participar todos los profesores. Y agregó que AGREMA continuaría con su plan de conversaciones con las autoridades que correspondan con las autoridades de otras secretarías de estado para plantear sus inquietudes dirigidas especialmente a mejorar la actual situación del magisterio. Julio Luengo concurre a la entrevista con el Ministro Guzmán, acompañado por el vicepresidente de AGREMA Leopoldo Fernández, el tesorero Julio Hinojosa y la directora Carlota Bravo. (AGREMA visita al presidente y al Ministro, 1987)

¹⁰¹ Por su destacada labor como docente de historia, geografía y geopolítica, y por ser el fundador de un nuevo Chile, la Asociación Gremial del Magisterio (AGREMA) condecoró con la medalla Claudio Matte Pérez a S.E. el presidente de la república, capitán general Augusto Pinochet Ugarte. La ceremonia se realizó en una multitudinaria manifestación de apoyo a la labor del gobierno y su obra, realizada el 11 de agosto en el Club Providencia de esa comuna de la Región Metropolitana, a la que asistieron más de dos mil profesores, quienes entusiasta y espontáneamente manifestaron su adhesión al Presidente Augusto Pinochet. Julio Luengo, presidente de AGREMA, refiriéndose al presidente de la república señaló que “es educador en el sentido profundo del formador de pueblos y por ser un estadista de talla excepcional”. El acto contó, además, con la asistencia del ministro de educación, Juan Antonio Guzmán; el subsecretario de la cartera René Salamé; el intendente de la Región Metropolitana Brigadier General Sergio Badiola; el presidente de los profesores por el SÍ Leopoldo Fernández; el presidente de UNIGED Waldemar Cortés y los dirigentes Marcelo Ruiz y Marilucy Valle. El presidente Pinochet recordó con gran gratitud a su primera profesora, doña Raquel, y señaló que los profesores de Chile son los artífices del progreso, «ser maestro –puntualizó–es mucho más que ser un simple profesional, porque tiene el futuro de la patria en sus manos; porque se requiere mística, vocación de servicio, para que todo se haga por algo grande, por el bien de la patria». Asimismo manifestó el deseo expreso del Supremo Gobierno de «de poner todo el empeño necesario en aras de acrecentar más todavía la dignidad del profesor de Chile». (Presidente Pinochet recibe condecoración de profesores: masiva manifestación de apoyo, 1988)

Según Núñez (1984) desde 1977 se genera al alero de la Iglesia Católica un proceso organizativo que permitió la confluencia de “grupos de educadores que discutían acerca del Colegio de Profesores y de la política educacional y laboral del régimen militar” (pág. 180), constituyéndose en agrupaciones de profesores descontentos en 5 zonas de la Región Metropolitana de Santiago, proceso que concluyó en la conformación de una Coordinadora Metropolitana de Profesores, como organización al margen de la normativa sindical o gremial, que planteaba su oposición a las políticas dictatoriales.

Para Jorge Pavez (2010), la creación de la Agech fue un arduo proceso de confluencia de personas y voluntades de trabajo, por sobre las direcciones partidarias que permitieron el nacimiento de esta organización. Ocupa un espacio que deliberadamente olvidó el CP, el espacio de la reivindicación democrática y la defensa de la dignidad de los profesores traspasados al sistema municipal que se enfrentan al mercado laboral docente de forma traumática, como fue reseñado anteriormente. Los despidos masivos, las persecuciones y la preocupación respecto de quienes le fueron violados sus derechos humanos, encuentran una voz en la Agech y su trayecto organizacional de cinco años.

La primera directiva fue encabezada por Jorge Bustamante y Jorge Pavez como presidente y vice-presidente, además de Luis Daniou ocupó el cargo de Tesorero, Alejandro Traverso el de Secretario General y Hugo Ávila Secretario. Debido a la pronta renuncia de Bustamante, Pavez asumió la presidencia hasta la finalización de la organización en 1986.

La organización declara un compromiso por la democratización del país y de la institucionalidad de los docentes, propició la instalación de una plataforma de lucha frente a las principales reformas de la dictadura, que la organización definía como

las grandes luchas gremiales y laborales contra el abuso de la municipalización y privatización de la educación, la lucha por un Estatuto Docente... [y] elecciones democráticas del Magisterio (Informativo Agech, 2002, pág. 81).

Sus objetivos específicos enfatizan la defensa de los derechos de los docentes trabajadores de la educación mediante ayudas jurídicas o para interponer reclamaciones ante las autoridades sean estas nacionales o locales¹⁰².

¹⁰² - Procurar una justa retribución económica para el ejercicio de la profesión; - Prestar protección a los asociados; - Otorgar asistencia médica, jurídica y otras a los asociados; - Organizar y efectuar estudios,

Una de las virtudes organizativas de la Agech fue su capacidad de trabajo con las bases sociales, constituyendo un espacio reflexivo y militante a casi 10.000 profesores y que se extendió por gran parte del país (Entrevista Jorge Pavez Palabra de un Dirigente, 2002). Su accionar se organiza desde las escuelas, lugar donde los profesores promoverán petitorios apoyados por la comunidad escolar y exijan de manera constante la dictación del Estatuto de la profesión docente (Cuarta Asamblea Nacional de la Agech, 1985), en el marco de los objetivos estratégicos de la organización que obligaban a la dirigencia a jugar un rol activo en las escuelas para de potenciar la concertación y movilización conjunta con todas las organizaciones sociales y escolares que permita constituir un movimiento pedagógico nacional liderado por el magisterio¹⁰³.

Ese movimiento pedagógico, centraba su análisis en el impacto de la intervención militar en la educación que había potenciado prácticas autoritarias en la cultura escolar, donde profesores eran capaces de denunciar a sus colegas y los directores que asumían un rol colaborativo con los organismos represivos. Por tanto, era necesario iniciar un proceso de renovación pedagógica y de democratización desde la sala de clases hasta el sistema en general. Reyes (2005) sostiene que la Agech “realizó esfuerzos destinados a preparar a sus asociados para generar una propuesta pedagógica propia” (pág. 182) financiados por la cooperación internacional del Sindicato de Educadores de Noruega y CMOPE (World Confederation of the Teaching Profession). Los objetivos de la cooperación eran: Apoyar la sindicalización, Promover una mayor participación de dirigentes femeninas, Democratización plena de las estructuras sindicales, Lograr una mayor participación del

cursos, seminarios, congresos y toda clase de eventos relacionados con la capacitación y perfeccionamiento de sus asociados en materias educacionales; - Proponer a las autoridades pertinentes proyectos que permitan mejorar y hacer progresar la educación de nuestro país; - Representar a los asociados que así lo soliciten en las acciones judiciales o reclamaciones que presenten ante los tribunales de justicia o ante las autoridades administrativas, cuando sean objeto de abusos, malos tratos o cualquier atropello a su dignidad o desempeño profesional; - Mantener intercambio y toda clase de vínculos con organizaciones de educadores nacionales, extranjeras o internacionales. (Quezada, Los profesores se organizan, 1982)

¹⁰³ El desarrollo y maduración de nuestra plataforma educacional, la construcción de un movimiento pedagógico transformador, la organización participativa de padres y apoderados en la Escuela, el desarrollo de la libre organización de profesores y alumnos, el impulso de mesas de concertación educacional que incorporen a estos sectores y a otros organismos de la comunidad, deberán conducirnos a un Congreso Nacional Educacional con la participación de toda la comunidad y bajo la dirección del Magisterio organizado (Cuarta Asamblea Nacional de la AGECH, 1985).

profesorado en los aspectos pedagógicos de su trabajo y de las políticas educativas (Batallán & Linnerud, 1994).

Uno de los proyectos desarrollados fue el de Capacitación Sindical de la Mujer Profesora que se desarrolló desde 1986 “en la modificación de los estilos verticalistas y autoritarios de la organización sindical tradicional, y en la integración de los aspectos reivindicativos laborales con los propiamente pedagógicos” (Reyes, 2005, pág. 182). La centralidad de las dimensiones pedagógicas y sindicales permitió potenciar liderazgos que impactaran en sus Escuelas mediante propuestas pedagógicas democráticas y participativas, que potenciaran la libre organización de los otros actores de la comunidad educativa, pero sustentado en la situación que vive el país.

8.2.4. Colegio de Profesores democrático y lucha contra la dictadura desde 1985

Con la normativa sobre asociaciones gremiales los antiguos Colegios Profesionales realizaron procesos democratizadores de sus estructuras directivas, la excepción fue el Colegio de Profesores, quien continuó siendo dirigido por el último presidente designado por el Ministerio de Educación, Eduardo Gariazzo. Para ello transformó los decretos ley de creación del colegio y de creación del reglamento del CP, en Estatutos Gremiales, los que fueron visados por el Ministerio del Interior y Justicia. En ese documento se aseguraron que el directorio vigente se mantuviese en el cargo por tres años y que la siguiente renovación del directorio fuese parcial, de forma de mantener la presencia de partidarios del régimen entre las autoridades electas.¹⁰⁴

La emergencia de otras organizaciones, según Quezada, motivó a la Directiva Nacional del CP a convocar a elecciones mediante la llamada Declaración de Las Vertientes, donde se

acordó... nombrar una Comisión Electoral Nacional, que tendría entre otras facultades, las de dictar el Reglamento electoral; proponer el calendario de los actos electorales y las

¹⁰⁴ “que la generación de la representatividad sea de carácter inverso para los efectos de las Asambleas Generales, bajo el sistema de representantes desde el nivel local hasta el nivel nacional para su operatividad; y por último que con posterioridad al período de duración de su primer directorio, entre otras razones, proponemos la renovación parcial de los Directores como una forma de permitir la continuidad de las tareas que se encuentran en realización.” (Colegio de Profesores de Chile, 1981)

modificaciones estatutarias que fueron necesarias para poder realizar las elecciones (Quezada, 1982, pág. 43).

Sin embargo, las elecciones no se realizaron debido al incumplimiento de los Estatutos de la organización que no fueron modificados para la convocatoria.

Al interior del organismo los profesores de oposición iniciaron una lucha coordinada desde 1983 mediante el Comando de democratización Gremial donde coexistían los movimientos y partidos políticos de oposición a la dictadura que reunían desde el Partido Demócrata Cristiano al Partido Comunista, además de una serie de fracciones del Partido Socialista. Los sectarismos mutuos de comunistas y democristianos impidieron que la consolidación de acuerdos que facilitaran la democratización del gremio (Díaz, 1986).

8.2.4.1. Demanda por la recuperación de una norma particular para la los docentes

Al interior del gobierno dictatorial se comenzó en 1981 a plantear la necesidad de regular de forma especial el trabajo docente, debido a los efectos no esperados que la liberalización absoluta del trabajo docente acarreó. Esa norma especial no era fácil de implementar, pues debía ser concordante con las reformas que crearon el mercado educativo nacional y el mercado laboral docente (Garretón, 1989).

Las autoridades observaron que los profesores eran despedidos en los meses de verano y recontratados al inicio del siguiente curso escolar, situación que impactaba directamente en el derecho a tener vacaciones remuneradas; también se observó que muchos docentes eran contratados por 48 horas cronológicas semanales y debían realizar docencia directa, cuidar por turnos los recreos, captar nuevos estudiantes y/o visitar alumnos que se ausentaban más del tiempo normal, teniendo como compensación financiera el sueldo mínimo¹⁰⁵, aunque existían casos en que las remuneraciones fueron mantenidas en iguales condiciones que antes de la municipalización (Espínola, 1991).

¹⁰⁵ El sueldo mínimo en Chile es creado para asegurar una renta a aquellas actividades laborales que son desempeñadas fundamentalmente por personal no calificado. Sin embargo, el capitalismo neoliberal y el espíritu de acumulación de los empresarios educativos y los sostenedores llevo a utilizar dicho sueldo a la hora de remunerar a los profesores.

Las organizaciones sindicales entre los años 1982 y 1983 entregan propuestas al Ministerio de Educación, que no son escuchadas (Agech, 1984). Sus lineamientos generales buscan regular de mejor forma las relaciones contractuales y laborales de los docentes municipalizados y subvencionados que son arbitrariamente despedidos, con salarios devaluados y en constante decrecimiento.

A pesar de las presiones ejercidas por las asociaciones gremiales, sólo en 1985 se da a conocer el Proyecto que la dictadura entendió como Estatuto Docente y que sólo se transformó en ley dos años después. Las organizaciones del magisterio planteaban la exigencia de su promulgación en ese período en reiteradas comunicaciones al Ministerio de Educación. En 1985 la Agech planteaba

Nos parece inexplicable la notoria dilación que ha sufrido su promulgación, aún más cuando Ud. en enero de 1984 nos entregó un anteproyecto y nos dio una semana de plazo para dar a conocer nuestra opinión. Cumplimos con la exigencia y sin embargo, ya han pasado 13 meses de aquel hecho y aún el Ministerio no da a conocer el contenido del Estatuto (Agech, 1985).

Las autoridades ministeriales y la junta militar dictan la Ley 18.602/1987, denominado en la prensa como Estatuto Docente, que recoge las demandas sociales en algunos aspectos, pues propone que todos los docentes quedan afectos a relaciones contractuales de derecho privado, pero establece excepciones como la jornada máxima reducida en 4 horas respecto de la regulada que es de 48 horas semanales, además limita a 36 las horas de desempeño en el aula y crea las horas de colaboración o *completación* que corresponden al diferencial que genera el límite antes señalado, además de crear una indemnización en caso de ser despedido antes de la finalización del año escolar (de marzo a febrero del año siguiente) que corresponde al total de las remuneraciones que debía percibir el docente hasta el final de su contrato, junto a lo cual obliga a pagar el período estival a los docentes. Por otra parte, obliga a las municipalidades o empleadores a especificar las funciones que desempeñan los docentes de aula y los directivos docentes, además de establecer la obligación de establecer un sistema municipal de carrera docente. Finalmente garantiza el derecho a traslado de escuela o municipio, aunque lo deja al arbitrio del empleador (Ley 18.602/1987).

La reacción del profesorado vinculados a la Agech fue de rechazo a la norma porque

no regula la mayor parte de las relaciones, situaciones y problemas del cuerpo docente, como acostumbradas las recomendaciones internacionales al respecto. Está lejos de

corresponder a la tradición chilena de legislación sobre status del profesorado. Quedan fuera de su texto materias tan significativas como derechos y deberes de los educadores, ingreso a la profesión, formación, perfeccionamiento docente, remuneraciones, cautela de la autonomía profesional, etc. (Sobre el pseudo-Estatuto, 1987, pág. 5).

Excluye a los docentes de escuelas privadas de toda la norma y a los docentes de escuelas subvencionadas en algunas específicas y no reconoce la existencia de la docencia en tanto profesión. Incluso algunas de las medidas establecidas en la ley no se aplicaron debido a las implicancias económicas que significaban (Ley 18.602/1987).

8.2.4.2. Propuesta pedagógica del Colegio de Profesores democrático 1985-1997

A partir de las sinergias del trabajo de la Agech y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE) con la cooperación internacional, se transfirió esa experiencia al Colegio de Profesores democratizado. En ese marco se desarrollan entre 1987 y 1989 unas experiencias de trabajo asociadas a la construcción de una propuesta pedagógica fundadas en la psicología social de Enrique Pichón Riviere, el constructivismo y la pedagogía crítica y metodológicamente en la Investigación Acción. Reyes (2005) plantea que los objetivos eran:

1) Construir un nuevo orden y una nueva cultura escolar generando condiciones propicias para que los alumnos puedan convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento.; 2) Insertarse en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores se convirtieran en los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente; y 3) Lograr entender la docencia en el sistema escolar como una labor de orden profesional y no meramente técnico. (págs. 188-189)

La operacionalización de esa propuesta pedagógica se realiza mediante los Talleres de Educación Democrática (TED), estas instancias de formación docente permitieron aglutinar a cerca de un millar de profesores. Ellos fueron ideados e implementados por el PIIE y luego sumados al área de capacitación del Colegio de Profesores en las Escuelas de Verano que lograron desarrollarse en cinco regiones del país. En estas experiencias de capacitación se propició que los docentes modificaran sus prácticas pedagógicas, constitutivas de su cultura escolar improntada por el autoritarismo y la ausencia de democracia. Para ello se proponía

que los docentes vivan procesos de aprendizaje que les permitan transformar las formas internalizadas de pensar y actuar, y para ello es necesario que se pregunten cómo se han

ido construyendo y por qué se han construido de esa manera (Assaél & Guzmán, 1996; 1992).

Los talleres fueron estructurados en torno a tres ejes: a) reflexión crítica de las prácticas pedagógicas cotidianas, en tanto espacio de autodiagnóstico que permita develar los significados simbólicos y prácticos de su labor de aula, además de evidenciar su rol en la cultura escolar instalada; b) construcción de una instancia de producción de conocimientos, investigando sus propias prácticas que le permitan develar

las contradicciones en las maneras que tienen los profesores de asumir su quehacer pedagógico; las formas de enajenación de su práctica; cómo han internalizado en forma natural su papel y cómo han llegado a sentirse cómodos en él (Assaél & Guzmán, 1996, pág. 65);

y c) construcción de una instancia de aprendizaje cooperativo y de participación democrática que pueda ser transferido por sus docentes a sus prácticas de aula. La aplicación de esos ejes propicia la modificación de las formas de aprender y se espera que con esos aprendizajes se favorezca nuevas formas de aprendizaje de sus alumnos.

Estos ejes derivaron de la experiencia del Grupo Espacio¹⁰⁶ y Freinet, integrantes de los movimientos de renovación pedagógica nacidos durante la dictadura inspirada en las teorías activas de la pedagogía. Ellos diagnostican que la dictadura logró que las escuelas fueran el vehículo más eficaz para transmitir la cultura autoritaria, que valida su viabilidad como gobierno, y conforma una definición político-pedagógica que es anterior a la instalación de la dictadura (Brunner, 1981).

Según Guzmán (1990) el modelo autoritario pedagógico se manifiesta en

“las relaciones sociales que se establecen al interior de la escuela, las cuales se encuentran marcadas por el verticalismo, especialmente en la relación profesor alumno. En ella el profesor juega el rol de autoridad y el alumno el de la sumisión. [y] En los tipos de aprendizaje que el profesor favorece. La relación entre el alumno y el conocimiento se caracteriza porque éste es presentado en forma de dogma intocable. Al alumno solo le corresponde memorizarlo y repetirlo como verdad revelada. Así la legitimidad del conocimiento se avala en la autoridad del profesor. A su vez, en muchos casos, el profesor adopta idéntica actitud y apoya su saber en las autoridades que figuran en textos y programas (pág. 51).

¹⁰⁶ Agrupación de Profesores apoyados por el PIIE que propicia la reflexión pedagógica como herramienta de superación de las trabas que el sistema escolar le instala a los docentes, alumnos y apoderados en el ejercicio de una pedagogía preocupada de la calidad de los aprendizajes y de la superación del autoritarismo inspirado por el régimen militar (Reyes, 2005; Guzman, I, 1990).

La escuela democrática debe propiciar el aprender a aprender, desafiante y estimulante para el estudiante y contextualizado a su realidad social, afectiva y psicológica. Los docentes deben buscar nuevas metodologías que se enfoquen en los aprendizajes, sin olvidar las dimensiones afectivas y volitivas de los sujetos que aprenden, incorporando a los niños y jóvenes en las decisiones curriculares del proceso de aula. De esa forma se construirá la percepción en los alumnos que el aprender está ligado a sus vidas, y el placer de realizar esta acción le permite adquirir competencias para enfrentar los retos de su vida cotidiana presente y futura (Guzmán, 1990; Assaél & Guzmán, 1996; 1992).

El éxito de la experiencia de los TED contribuiría de forma directa al desarrollo profesional del docente, pues adquiriría la capacidad de

diagnosticar situaciones complejas, de comprender que los alumnos enfrentan dificultades diversas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen estilos diferentes de aprender y que requieren, por consiguiente, de distintas estrategias de enseñanza que respeten la heterogeneidad de sus experiencias de aprendizaje [así mismo, demuestra] más iniciativa, mayor flexibilidad, más originalidad y creatividad, y visión de mayor globalidad. En definitiva, posee más control sobre su acto de enseñar (Assaél & Guzmán, 1992)

Gran parte de estos postulados serán recogidos en la reforma curricular que se realizará en el segundo gobierno democrático (1994-2000) y que corresponde a un ajuste a la neoliberalización, coetánea con las reformas neoliberales en otras latitudes del continente americano. Esto, permitió la perdurabilidad del modelo instalado por la dictadura, el ajuste curricular y metodológico a las demandas de la globalización y la sociedad de mercado, impulsado por los organismos de financiamiento internacionales como el FMI, BM y el BID.

8.2.5. Propuestas educativas del Colegio de Profesores 1997-2005:

Entre las principales propuestas del liderazgo de Jorge Pavez estaba articular, junto a las demandas económicas un posicionamiento gremial respecto de las políticas educativas y su implementación a nivel escolar y de las aulas. Para desarrollar ese principio funda la Revista Docencia y realiza dos congresos educativos. Ambas acciones permitirán articular una propuesta en materia educativa, además de un incipiente Movimiento Pedagógico.

8.2.5.1. *Revista Docencia*

La revista docencia editada desde 1996 hasta la actualidad se convertirá en un referente para quienes buscan comprender los procesos vividos por la organización docente y su proceso reflexivo sobre el sistema educativo chileno. Esta revista nutrirá su contenido del aporte de académicos e investigadores nacionales e internacionales y de la actualidad gremial y profesional del profesorado chileno. Participa de ella un equipo de profesores y asesores educativos que constituirán su equipo editorial.

El objetivo de la revista es convertirse en un

...espacio concreto de búsqueda y de encuentro de reflexión y de propuesta; de modo tal que en el corto plazo sea capaz de perfilar nítidamente el pensamiento educacional del magisterio chileno. Ojalá, teniéndolo convertido en activo protagonista del cambio educacional que esperamos se abra paso en nuestra tierra, con el acento, la voz, y el perfil indispensable del profesor de aula (Pavez, 1996a, pág. 2)

Para concretar esos objetivos se proponía inicialmente, ser un espacio que resumiera la experiencia de los docentes chilenos, contribuyendo a la mejora de sus prácticas profesionales. De esa forma el profesorado será considerado un referente en las futuras transformaciones del sistema educativo y una voz experta a la hora de implementarlas en las instituciones educativas y las aulas. Potencia la capacidad investigativa mediante una reflexión pedagógica permanente que le permita desarrollar y proponer una alternativa a la educación imperante en Chile (Pavez, 1996a).

8.2.5.2. *Primer Congreso Nacional de Educación 1997*

Con similares intenciones que la revista, el CP llama a toda la comunidad educativa del país a participar en un congreso que en forma conjunta debata y construya una alternativa más democrática del sistema educativo chileno vigente a 1996. Pavez (1996b).plantea que como gremio

Hemos dado este paso porque creemos que es una responsabilidad que tenemos que asumir como gremio. Cuando desde hace 25 años que no hemos tenido la posibilidad de debatir ampliamente acerca de nuestra educación (1996b, pág. 2).

Más aún cuando las innovaciones introducidas al sistema educativo en búsqueda de calidad y equidad se habían realizado “lamentablemente, sin un marco amplio de debate ni de reflexión profunda sobre la crisis que vive nuestro sistema educativo” (1996b, pág. 2). Los debates que hasta el momento se habían realizado al interior del Ministerio de Educación eran desestimados por su carácter cupular y técnico, en clara referencia a la comisión nacional de modernización de la educación chilena.

El certamen se desarrolló en fases que se iniciaban en cada establecimiento y continuaban siguiendo la estructura administrativa del país (comunas, provincias y regiones) e involucró a más de 80 mil profesores y miembros de otros sectores de la sociedad como académicos, estudiantes y padres. Esas propuestas se reunirían en el Congreso Nacional, publicándose las conclusiones y dándolas a conocer a la sociedad en general.

Para guiar la discusión se elaboró un documento guía que contenía 11 temas que realizaban un diagnóstico de las condiciones del sistema educativo a siete años del retorno a la democracia. En términos generales el Congreso propone reestructurar el sistema educativo colocando al Ministerio de Educación como eje articulador, aunque preservando significativos grados de descentralización

Las recomendaciones relevan la significación social de la educación pública por ser la única garante de una educación democrática, universal, gratuita y laica. (Ver Tabla 38 en el Anexo II). A partir de la esta educación, se pretende la reorganización de las finalidades políticas y axiológicas de la educación desde principios individualistas y economicistas, hacia una más democrática, activa, reflexiva, tolerante y solidaria, fundada en los principios de los derechos humanos y comprometidos con el destino del país. Facilitando con ello, la inserción armónica de los niños, niñas y jóvenes en la sociedad, la familia y el mundo del trabajo (Colegio de Profesores de Chile, 1997).

En concordancia con el modelo curricular que se encontraba en fase de instalación el Congreso propone un currículum con pertinencia local, nacional y regional, que considere las condiciones sociales y culturales de los educandos. Que incluya las finalidades axiológicas y antropológicas que promuevan la solidaridad social y que sea elaborado por todos los agentes del sistema educativo (profesores, padres y alumnos), además de la tecnocracia del nivel central o ministerial (Colegio de Profesores de Chile, 1997).

En la misma línea, propone el congreso que la mediación curricular del docente no debe quedarse en el marco de la transmisión de conocimientos transitando hacia la construcción de aprendizajes significativos que desarrollen en los sujetos competencias y habilidades que contribuyan a su desarrollo vital en el contexto que les corresponde vivir. Se le demanda por tanto al profesor, el uso de metodologías participativas y activas, en las cuales el alumno sea un sujeto activo mental, afectiva y físicamente en el logro de sus propios aprendizajes, para ser capaz de construir sus propios sistemas de conocimiento (Colegio de Profesores de Chile, 1997)

A nivel sistémico, el Estado debe garantizar la educación gratuita y de calidad para los que opten por la educación pública, por lo que requiere aumentar la inversión pública y reemplazar el sistema de subvención a la demanda por uno a la oferta. Potenciar la educación pública e impedir el crecimiento de la educación particular subvencionada, aumentando el poder fiscalizador del MINEDUC que impida el lucro con recursos públicos a los sostenedores privados, entre otras medidas sintetizadas en la Tabla 39 en el Anexo II.

El Estado debe resignificar el sistema nacional de evaluación de la efectividad de las escuelas de forma que permita obtener información para la mejora y alejarlo de interpretaciones mercantilistas que generen información para jerarquizar escuelas en relación a puntajes, leídos en ese contexto como calidad. Por tanto

Se rechaza el SIMCE como instrumento de medición de la calidad de la educación, pues el uso de sus resultados lo ha convertido progresivamente en un instrumento restrictivo (sólo contenidos), punitivo (premios y castigos) y estigmatizador (escuelas buenas y malas) (Colegio de Profesores de Chile, 1997).

Los congresales piden mantener el principio de descentralización creando organismos territoriales que se hagan cargo de las instituciones educativas públicas en reemplazo de las municipalidades. Donde participen los agentes del sistema público, el CP, padres y estudiantes. En el mismo sentido interpretan la descentralización como una democratización de la gestión escolar aumentando la participación de los agentes educativos y relevando la autoridad del Consejo de Profesores en materias pedagógicas (Ver Tabla 40 en el Anexo II).

Respecto de las condiciones de empleo y trabajo docente proponen que las remuneraciones sean justas y equitativas en relación a los ingresos de otros profesionales como médicos y abogados. Para aumentar su grado de profesionalización, plantean como necesidad de

aumentar en los docentes la habilitación técnica y responsabilidad ético-social de forma que se potencie su autonomía profesional participando con conocimientos técnicos en la gestión pedagógica y administrativa de las Escuelas. El logro de ese objetivo requiere de una formación inicial y en servicio de calidad entregándoles las herramientas necesarias que lo sitúen en la sociedad como un profesional reconocido y que sea sometido a un sistema estatal de evaluación de desempeño elaborado en conjunto por todos los incumbentes (Colegio de Profesores, Ministerio de Educación y Sostenedores del sector público) (Tabla 41 y Tabla 42 ambas en el Anexo II).

Finalmente mandata al Colegio de Profesores a actuar de interlocutor del profesorado frente a las autoridades y gestionar la implementación de los acuerdos. Además conmina a la organización gremial a mejorar sus sistemas de asistencialidad a los afiliados y a invertir en empresas como una aseguradora de salud privada para lo cual sería relevante recuperar el Hospital del Profesor, el Servicio de Bienestar del Magisterio, entre otros (Tabla 41 en el Anexo II).

8.2.5.3. Primer Congreso Pedagógico Curricular 2005

Durante el año 2005 el Colegio de Profesores se plantea la necesidad de reflexionar respecto del currículum escolar que se aplicaba en Chile y proponer lineamientos para construir socialmente una oferta curricular alternativa y crítica. Para ello se definieron como objetivos para el certamen los siguientes:

1. Reflexionar crítica y activamente acerca del actual sistema curricular chileno, confrontando con los elementos fundamentales de la sociedad que aspiramos.
2. Construir un conjunto de elementos orientadores que permitan a nuestro país el diseño de un currículum pertinente para favorecer una sociedad más equitativa, justa, solidaria y democrática (Colegio de Profesores de Chile, 2005a, pág. 48).

Esos objetivos se establecen para concretar y sistematizar la posición crítica de la organización docente respecto del orden social, político y económico, instalados en Chile como resultado de la dictadura militar y de las administraciones concertacionistas en el marco de la globalización y del neoliberalismo. Este posicionamiento contextual, ha facilitado la instalación de opciones paradigmáticas del currículum en el sistema educativo sin ninguna

mediación o discusión democrática (Colegio de Profesores de Chile, 2005a; Colegio de Profesores de Chile, 2005b).

El congreso curricular se desarrolló en fases sucesivas que se inician en el mes de junio en cada una de las Escuelas del país y finaliza en Octubre en una jornada de tres días donde se sintetizaron los continuos aportes comunales y regionales (Primer Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores de Chile, 2005). Para ello el CP elaboró junto a un equipo de académicos nacionales e internacionales que le planteaba algunos cuestionamientos que guiaran la conversación y la discusión¹⁰⁷.

El Congreso diagnóstica que la sociedad chilena ha sido impactada por

comportamientos comunes tales como: un individualismo creciente que nos lleva a la incomunicación y al aislamiento; falta de compromiso y participación en lo social; competencia por alcanzar el éxito a costa de todo; consumismo descontrolado; contradicción personal entre el pensar, sentir y actuar; violencia en los distintos ámbitos (Colegio de Profesores de Chile, 2005b, pág. 11).

Los que fueron generados por actitudes tendientes a la competitividad, el materialismo y el consumismo que son agudizadas por la mala distribución de la riqueza, el desconocimiento de los derechos esenciales y la exclusión de los más vulnerables (Colegio de Profesores de Chile, 2005b). El CP propone que la actual situación debe ser modificada mediante políticas educativas que busquen el desarrollo social guiado por “los principios de equidad, justicia social y solidaridad, que supone, por tanto, de un currículum reflexivo-crítico, de carácter dialógico participativo y dirigido a la atención de la diversidad” (Colegio de Profesores de Chile, 2005b, pág. 14), que garanticen la instalación y el desarrollo de una sociedad

¹⁰⁷ “Tras la lectura, los docentes debieron conversar y discutir las siguientes preguntas: ¿Cuáles serían las características más relevantes de la persona que nos gustaría y sería factible formar, considerando los actuales comportamientos individuales y sociales? ¿Para qué tipo de sociedad? En el currículum que se encuentra en aplicación en nuestro país, ¿qué elementos rescataría y cuáles modificaría? ¿actualmente existen las posibilidades para que el profesor participe en la generación del currículum? ¿por qué? Para la defensa y promoción de la Educación Pública, ¿qué concepción curricular sería pertinente desarrollar? ¿con cuál concepción curricular identifican ustedes nuestra práctica pedagógica? ¿de qué manera el currículum puede fortalecer la identidad nacional o local ante el tema de la globalización? ¿qué desafíos implican a la profesión docente lo planteado en las interrogantes anteriores? ¿en qué medida creen ustedes que los demás actores (alumnos, padres, trabajadores, empresarios, etc.) comparten nuestra mirada de lo que debe ser el currículum en nuestro país? (Noticias del Congreso Curricular: Con gran entusiasmo y participación del conjunto del Magisterio, se realizó primera etapa del Congreso Curricular, 2005, págs. 93-94).

democrática que sea garante de los derechos humanos. A partir de ello se define que la educación debe estar

centrada en la persona, [potenciar en él la] capaz de asumir la diversidad (ideológica, religiosa, cultural, de género, étnica, orientación sexual, etc.), que privilegie el accionar democrático en la práctica cotidiana. Una educación que proporcione real igualdad de oportunidades, consolidando normas de justicia social en todos los ámbitos de la vida nacional, por tanto, que valore y preserve el patrimonio sociocultural y natural. Aspiramos a una educación integral, que forme y promueva la humanización de la sociedad, del ser humano, de su entorno físico, respetando los equilibrios ecológicos (Colegio de Profesores de Chile, 2005b, pág. 16).

Consecuentemente se asume la imperiosa necesidad de eliminar del Currículum los enfoques racionotécnicos, cambiándola por otros que se sitúen en enfoques sociocríticos. Para los que definen una serie de acciones que permitirán ejecutar ese cambio que van desde la concepción de educación hasta corrección del currículum y que se muestran en la Tabla 43 en Anexo II. Propuestas que no se materializarán sin una apropiación de la propuesta por el colectivo de profesores en ejercicio, por lo que les demanda un compromiso con las ideas elaboradas en el seno del congreso y un cambio profundo en la cultura profesional desarrollada en el marco del neoliberalismo (Colegio de Profesores de Chile, 2005b, pág. 14).

8.2.5.4. Estrategias Diálogo social del Colegio de Profesores: Negociaciones entre el Colegio de Profesores y Gobierno 1990-2006

Con el retorno a la democracia el movimiento sindical pacta con los partidos de la Concertación su desmovilización con el objeto de apoyar la democratización del país. En ese contexto el Colegio de Profesores se autodefinía como una organización colaboradora del proceso de estabilización de la democracia, en el contexto de vigilancia que asumían las Fuerzas Armadas en tanto garantes de la institucionalidad que les otorgaba la Constitución de 1980 y las leyes de amarre (Valladares, 1990). Esta actitud colaboracionista, la política de diálogo social y la necesidad de pagar la lucha gremial por el retorno a la democracia, explican el compromiso asumido por los partidos y el gobierno por generar espacios de diálogo y negociación.

Según Assaél y Pavez (2002) la estrategia de diálogo no fue exitosa para el sindicalismo en general y para el Colegio de Profesores en particular, dado que los acuerdos construidos en

las negociaciones fueron debilitados en el parlamento, donde la derecha heredera de la dictadura ejercía su poder de veto. Según los autores

Los gobiernos de la Concertación han privilegiado la búsqueda de acuerdos con el movimiento social y sindical dentro del limitado marco de la institucionalidad heredada del régimen militar, evitando toda diferencia que pueda terminar en conflicto o confrontación, pues conciben al disenso como factor de debilitamiento democrático (Assael & Pavez, 2002, pág. 74).

En términos estratégicos, el Colegio de Profesores procurará ser un interlocutor válido para todo el sistema político desarrollando la capacidad de dialogar y/o influir sobre el poder ejecutivo y legislativo, actuando como grupo de presión basado en su representatividad y capacidad movilizadora (Valladares, 1990).

A partir de ello, se pretendía propiciar la democratización del sistema educativo mediante el reconocimiento, integración y participación del profesorado, dado que

el cambio educativo y el buen funcionamiento de la educación requieren de la negociación y de la participación activa del profesorado; está comprobado de que nada se puede hacer si no se cuenta con la adhesión de los profesores, ya que la educación no se cambia por decreto (Valladares, 1990, pág. 97).

Estrategia que para Assael y Pavez (2002) también fracasa. Aunque el gobierno reconoce la relevancia de la implicación protagónica de los docentes en los procesos de reforma que impulsó, sólo les otorgó un rol activo en los procesos pedagógicos al interior de las escuelas y liceos, dado que es allí donde los profesores, en tanto profesionales de la educación, pueden y deben demostrar sus competencias y habilidades. La acción en ese espacio protagónico se reduce a recoger las opiniones de los docentes mediante encuestas o consultas y a la ejecución de los diseños curriculares. Con ello se les niega la capacidad de proponer políticas educativas que radicarán exclusivamente en el personal técnico del ministerio de educación y en los políticos del parlamento.

En ese complejo escenario, el Colegio de Profesores consigue ser reconocido como una organización sindical con capacidad negociadora, aunque sin un reconocimiento legal de la misma, pues las normas laborales impiden que los trabajadores del Estado y de aquellas empresas que reciben financiamiento público puedan organizar sindicatos y negociar colectivamente. Esta situación, vigente en la actualidad, se justificó en la época mediante el argumento de que una paralización de la administración pública afectaría al desarrollo

económico del país y a la sociedad en su conjunto (Candina, 2014; Matamoros, 2013, 2013b; Núñez, 1986, 1990, 2000)

El reconocimiento de este derecho laboral permitió la instalación de mesas de negociación bipartitas, entre el gremio y el Gobierno, o tripartitas, a las que se sumaba la asociación de municipalidades como empleadores mayoritarios del profesorado del país. Estas mesas de negociación serán permanentes durante el gobierno del presidente Aylwin, aunque no siempre se protocolizaban los avances de esas negociaciones. Posteriormente, durante el gobierno del presidente Frei Ruiz-Tagle, Ricardo Lagos y Michelle Bachelet se acordarán plazos para negociar los aspectos salariales y un diálogo consensuado ante las situaciones emergentes o de ajustes al sistema educativo (Mizala, 2007; Bellei, 2001).

Entre 1990 y 2010 se realizaron doce negociaciones que finalizaron con celebrados acuerdos, muchos de ellos posteriores a largas movilizaciones¹⁰⁸. Estas negociaciones responden a una política laboral diseñada para generar óptimas relaciones con el sector público

El Gobierno manifiesta que ha puesto en práctica una política laboral en el sector público, cuyos ejes son la institucionalización de las instancias de diálogo laboral y el establecimiento de incentivos salariales al desempeño, con el fin de dignificar la función pública y, a la vez, mejorar la calidad de los servicios que los entes del Estado proporcionan a los ciudadanos, particularmente a aquéllos de menores recursos (OIT, 1998).

Derivada de ella, la política salarial implementada buscaba incrementar las remuneraciones de sectores específicos de la administración pública, quienes adicionalmente acordaban con el gobierno incentivos económicos

el Gobierno estima acertada la política salarial, a través de la cual se han puesto en ejecución incentivos sectoriales para los funcionarios de los servicios de salud, los docentes, y se han acordado mecanismos remuneracionales de igual naturaleza con los funcionarios municipales y de la administración centralizada del Estado (OIT, 1998).

Las negociaciones del sector magisterial se han focalizado principalmente en las mejoras remuneracionales, también se alcanzaron relevantes acuerdos relacionados con el sistema educativo como el Estatuto docente, la evaluación docente, la instalación de estímulos económicos colectivos e individuales a los profesores, la acreditación obligatoria de los

¹⁰⁸ Las negociaciones se realizaron los años 1991, 1993, 1994, 1995, 1996, 1998 2000, 2003, 2006 y 2008. Posteriores al período de estudio se han realizado negociaciones los años 2010 y 2014.

programas de pedagogía y la eliminación de los programas especiales de titulación para profesores que no se ajustaban a criterios de calidad en sus procesos. En primera instancia se evidencia una convivencia entre la dirigencia gremial y el gobierno en materias de la política educativa, pero muchas divergencias en materias salariales. La vinculación, que propondrá el gobierno, entre remuneración y desempeño dificultará el avance de los diálogos y los acuerdos.

La actuación de los presidentes del CP a lo largo de este período, sin importar la militancia de ellos, fueron evaluadas como condescendientes con el gobierno al aceptar la permanencia de la municipalización escolar, del modelo de financiamiento a través de vouchers a la demanda y la instalación del modelo de *accountability* en la función docente que requería la modernización neoliberal que instaló los gobiernos de Frei Ruiz-Tagle y Lagos.

8.2.5.4.1. *Primera Negociación 1990: Estatuto Docente*

La primera negociación entre el Colegio de Profesores y gobierno democrático liderado por Patricio Aylwin, pretendía concordar una norma que reconociera las características diferenciales del trabajo docente y los mecanismos que regularan el desempeño docente en las instituciones educativas del país, mediante la elaboración de un Estatuto Docente (Assaél, 2009).

Esta demanda gremial se realizaba en un contexto dramático puesto que las condiciones laborales, derivadas de la municipalización del sistema escolar, pauperizaron económica y contractualmente las condiciones laborales de los docentes del país. En dicha norma el CP buscaba la recuperación de los derechos conculcados por la dictadura al perder su condición de funcionario público, por ejemplo la propiedad del cargo, el derecho a jubilación a los 30 años de servicio, el traslado de institución educativa o de región del país, el sistema remuneracional, etc.

La coyuntura política y los pactos de gobernabilidad que buscaban la normalización de los procesos democráticos en el país, acarrearón la alteración el ritmo de las demandas sociales. Leonora Reyes (2005) explica que las negociaciones entre las organizaciones sociales y los partidos políticos, significaron que las primeras cedieran el protagonismo político en la transición en lo que se conoce como el Pacto democrático. En ese contexto, el Colegio de

Profesores compromete su desmovilización con el objeto de asegurar la democratización de la sociedad post-dictatorial y evitar el retorno de los militares al poder político.

Con la ascensión al poder de Patricio Aylwin y el nombramiento de Ricardo Lagos como Ministro de Educación se inicia una etapa de diálogo político entre el gobierno y el CP. Para ello se crea una comisión bipartita entre que se encargará de establecer el itinerario de reformas que se estudiarán. Con ello se reconoce el derecho del profesorado a participar en la generación de las políticas del sector educativo, aunque no en exclusividad, pues reconoce el derecho de participar en la discusión de los otros agentes educativos, sean ellos los tradicionales como son padres y apoderados, estudiantes, funcionarios, docentes, etc. y los nuevos incorporados por las reformas pinochetistas como son los alcaldes, las corporaciones municipales y los sostenedores privados¹⁰⁹ (Lagos, 1991).

Ese diálogo primigenio permitirá con posterioridad al Colegio de Profesores, devenido en sindicato, negociar con el Estado que reasumirá su rol de empleador de la mayor parte del profesorado, a pesar de ser trabajadores dependientes de las municipalidades, las que funcionaban como instituciones independientes del poder central. El Estado instalará en la negociación con el gremio sus propuestas de mejora al sistema educativo con el objeto de desarrollar procesos educativos de calidad y equidad en el marco de la no alteración del sistema neoliberal de la educación chilena.

El CP elabora una propuesta estatutaria¹¹⁰ que busca la mejora del magisterio en general con siete propuestas:

¹⁰⁹ “Hemos empezado por reconocer la representatividad del Colegio de Profesores y el derecho del magisterio a participar, junto con otros sectores en la gestación de las políticas educativas, sin perjuicio de las facultades de los poderes políticos y de su propia autonomía como orden profesional. Se ha establecido una comisión bipartita que estudia las medidas que gradualmente irán abordando los grandes problemas que afectan al magisterio” (Lagos, 1991).

¹¹⁰ “La propuesta de Estatuto del Colegio de Profesores había sido construida con el aporte de académicos e intelectuales de centros alternativos críticos que se había desarrollado durante la dictadura, muchos de ellos al alero de la iglesia católica [PIIE y CIDE]. Estos intelectuales, algunos de los cuales habían permanecido durante todo el tiempo en el país, y otros, a través del exilio habían adquirido nuevas miradas respecto a los fenómenos educativos, fueron acercándose, comprometidos políticamente, al Departamento de Educación del Colegio de Profesores, donde elaboran una propuesta de Estatuto Docente que parte de una mirada de cambio estructural al modelo vigente y que, por tanto, significa vincularse fuertemente con las aspiraciones de cambio del magisterio. Cuando asume el primer gobierno de la Concertación, prácticamente todos estos sectores académicos alternativos asumen responsabilidad de gobierno de distinta naturaleza. Y la propia realidad política que significa una salida dentro del marco establecido por la dictadura los lleva a que abjuren de los

1) Ha sido tradicional en la legislación chilena el reconocer a los docentes mediante una legislación especial y es el mecanismo que los educadores reconocen como garante de su dignificación, protección y de mejora de sus condiciones de trabajo. 2) Que la aplicación del Estatuto debe ser universal y acoger a todas las personas que ejercen la función docente en el sistema educativo nacional, más allá de quien administre cada establecimiento. 3) Que existen al menos tres funciones específicas de los profesionales de la educación: docencia, administrativa y la técnico-pedagógica, las que deben tener una carrera profesional definida en tramos sucesivos. 4) Establece el Consejo de Profesores de cada establecimiento como un organismo consultivo permanente. Medida que apunta a la democratización de los centros escolares. 5) Reconoce la existencia de las Escuelas y liceos subvencionados, pero proponen que el Estado sea quien pague las remuneraciones de los docentes. 6) Propone la jubilación por años de servicio y condiciones especiales para los profesores en edad cercana a la jubilación y a las profesoras con hijos menores de un año. 7) Que el perfeccionamiento sea gratuito y obligatorio, además de estar contemplado en la jornada de trabajo. (Estatuto Docente: Anteproyecto del Colegio de Profesores, Mayo de 1991)

En términos generales, se propone retrotraer las condiciones laborales y profesionales a las establecidas en el Estatuto administrativo de 1960, pero las negociaciones recortaron de forma significativa esas reivindicaciones. La norma finalmente aprobada en el parlamento en 1991 estableció que el Estatuto era aplicable íntegramente sólo a los profesores municipales y facilitó la recuperación de algunos de los derechos laborales que le fueron conculcados al ser traspasados a los municipios. El resto de la comunidad de profesores del país debió seguir sometido al derecho laboral privado, aunque se consiguió crear algunas medidas especiales para ser aplicadas a los docentes del sector particular subvencionado (ver Tabla 17).

Esta norma configuró la forma en que se ejerce la profesión docente hasta la actualidad, aunque se le han hecho significativas modificaciones con el paso de los sucesivos gobiernos, no han alterado el modelo neoliberal de la relación laboral de los enseñantes con sus empleadores.

El Estatuto estableció como requisito para ingresar a la docencia en todo el sistema la posesión de un título profesional que avale la idoneidad de sus conocimientos. Definió igualmente, las condiciones de desempeño laboral comunes: a) Jornada de trabajo de 44 horas cronológicas como máximo, las que pueden ser fraccionadas según los requerimientos de la institución; b) Las funciones están divididas en labores de docencia de aula y actividades curriculares no lectivas; c) Las remuneraciones se deben ajustar a la renta básica mínima

planteamientos gruesos propuestos en conjunto con el gremio para adecuarlos a una realidad en la cual se mantiene el rol subsidiario del Estado” (Assael & Inzulza, 2008, pág. 28)

nacional (RBMN) como mínimo y d) Una bonificación salarial para el desempeño de la función docente en condiciones difíciles o extremas.

Una de las diferencias fundamentales establecidas en las normas del Estatuto respecto del magisterio municipalizado y el particular subvencionado, dice relación con la salida del docente del establecimiento donde presta servicios. En el caso del profesorado del sector subvencionado, pueden ser desvinculados según las normas del Código del Trabajo, con dos excepciones: a) Comunicar la término de la relación contractual o despido con 60 días de anticipación al inicio del siguiente año escolar, y b) Que las remuneraciones del período de vacaciones estivales o de cierre obligado de la institución escolar sean íntegramente pagadas al docente.

El profesor municipal puede adquirir la condición de titular de su cargo mediante concurso de antecedentes y sólo puede ser desvinculado mediante sentencia de un sumario administrativo que compruebe que el docente cometió

falta de probidad, conducta inmoral o incumplimiento grave de las obligaciones que impone su función (Ley 17.071, art. 52).

Tabla 17 Síntesis de las normas establecidas en el Estatuto Docente para docentes que se desempeñan en Establecimientos subvencionados privados y municipales (1991)

Normas Comunes a los Profesores del sector Municipalizado y particular subvencionado privado	Normas exclusivas para los profesores que trabajan en el sector municipal
El carácter profesional de la docencia, estableciendo la obligatoriedad que los docentes sean titulados, y en el caso de no serlo, contar con un permiso especial del Ministerio de Educación que los habilite para ejercer la docencia.	Una asignación de experiencia, que se aplica por sobre la RBMN; que la incrementa en un 6.76% por los primeros dos años de servicio y en 6.66% por cada dos años adicionales, con un tope y monto máximo de 100% de la RBMN para aquellos docentes que totalicen 30 años de servicio.
Una renta básica mínima nacional (RBMN), para todos los docentes que prestan sus servicios en establecimientos educacionales, que fija un valor mínimo de hora cronológica de hora de clase, Contempla un aumento significativo del monto de ésta en una gradualidad de cuatro años, así como su reajustabilidad anual.	Una asignación de perfeccionamiento docente, que puede alcanzar un porcentaje de hasta 40% de la RBMN, calculada de acuerdo a los años de experiencia del profesor y las horas de los cursos de perfeccionamiento realizados en cualquier institución, siempre y cuando éstos sean acreditados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación.
Una asignación por desempeño en condiciones difíciles, para aquellos docentes que trabajan en establecimientos calificados como de desempeño difícil por razones de ubicación geográfica, marginalidad, extrema pobreza y otras características análogas.	Asignaciones de responsabilidad directiva y técnico pedagógica, que alcanzan porcentajes máximos de 20% y 10% calculados sobre la RBMN.

Normas Comunes a los Profesores del sector Municipalizado y particular subvencionado privado	Normas exclusivas para los profesores que trabajan en el sector municipal
La jornada de trabajo de los docentes, no pudiendo exceder de 44 horas cronológicas para el mismo empleador.	Normas para ingresar a la carrera de los profesionales de la educación del sector municipal, estableciendo dos tipos de calidad de contrato: a) titulares, aquellos que pueden acceder a través de concurso público de antecedentes, obteniendo contratos indefinidos; b) contratados (a plazo fijo), cuyo ejercicio docente está vinculado con actividades transitorias, optativas o de reemplazo a titulares.
La estructuración de la jornada de trabajo, en horas de docencia de aula y horas de actividades curriculares no lectivas. Con un contrato de 44 horas, la docencia de aula no puede exceder de 33 horas, el horario restante es destinado a horas curriculares no lectivas. Establece que la duración de la hora de aula es de 45 minutos; y define las horas de actividades curriculares no lectivas como aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula	Derecho a la participación, con carácter consultivo, en el diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de las actividades de la unidad educativa, así como en los consejos de profesores, en los que tendrán derecho resolutivo sólo en materias técnico pedagógicas, en conformidad al proyecto educativo del establecimiento y su reglamento interno
Legalización de vacaciones de verano, durante los meses de enero y febrero, o el tiempo que medie entre el término de un año escolar y el inicio del próximo, estipulando que los docentes pueden ser convocados durante ese período a perfeccionamiento hasta por tres semanas	.

Fuente: Elaboración personal

Una segunda dimensión que diferencia los tipos de profesores reconocidos por el Estatuto dice relación con las remuneraciones. Para el profesorado del sector municipal se estableció un mecanismo de pago mediante bonos especiales de experiencia y formación continua, que mejorarán las condiciones económicas del profesorado que trabaja en ese sector del sistema educativo. Mientras que los maestros de instituciones educativas subvencionadas sólo podrán negociar de forma individual sus contratos y remuneraciones y desde 1990 podrán negociar colectivamente a través de los sindicatos que pueden constituir en cada Escuela o Liceo.

El estatuto docente negociado no logró alterar el espíritu de las reformas neoliberales de la educación chilena al no producir cambios en el modelo de financiamiento, el sistema previsional privatizado. Tampoco logró democratizar la institución escolar al mantener la hegemonía de la micropolíticas escolar a directores y sostenedores, menos aún mejoró la relevancia del consejo de profesores que mantuvo su condición de órgano consultivo y no resolutivo. Todo esto agravado por la falta de un modelo de carrera profesional que incentivara a la mejora mediante ascensos que permitan un desplazamiento horizontal o vertical en escalafones o funciones a los profesores (Assaél & Inzulza, 2008).

Es importante consignar que el Estatuto no fue acogido como un avance por todo el gremio, planteándose críticas a las omisiones reseñadas precedentemente, y especialmente por no modificar la municipalización de las instituciones escolares públicas y mantener el sistema de subvención a la demanda. La lectura de las autoridades de gobierno y de los líderes gremiales fue que el Estatuto representó un avance a las condiciones de desregulación que sufrió el cuerpo docente desde el inicio de la municipalización, pero que requería de ajustes posteriores para recuperar la totalidad de los derechos laborales y profesionales adquiridos antes de la entronización de la dictadura.

Una positiva consecuencia del proceso negociador del Estatuto fue que el gobierno reconoció al Colegio como representante indiscutible de todo el profesorado y facultado, por tanto, para negociar las condiciones de empleo del sector (Assaél & Inzulza, 2008).

Las sucesivas mesas negociadoras bipartitas o tripartitas se fueron limitando progresivamente a materias remuneracionales, según Núñez (2005), ello se debe a la falta de propuestas pedagógicas o educativas desde el gremio. Al revisar las negociaciones se denotan una serie de acuerdos en torno al funcionamiento del sistema educativo y a la función docente que son relevantes en el proceso de constitución de la identidad docente neoliberal chileno, aunque no es fácil identificar la autoría de las propuestas que se discutían en las diferentes mesas negociadoras.

8.2.5.4.2. *Segunda Negociación 1993 Defensa del Estatuto docente*

La segunda negociación se desarrolló entre mayo y septiembre de 1993 y finalizó con la firma de un Protocolo de Acuerdo. Las demandas gremiales fueron establecidas en una Asamblea General Extraordinaria realizada el 7 de mayo y se refirieron al cumplimiento de los preceptos y prescripciones establecidos en el Estatuto Docente, la generación de mejores condiciones de empleo y trabajo para los profesores municipalizados, subvencionados y corporativizados, la eliminación de las diferencias remuneracionales entre profesores básicos y secundarios, establecer derechos sindicales para los representantes del CP en todos sus niveles organizacionales y potenciar el derecho a negociación colectiva a aquellas instituciones educativas que no lo poseían.

Relevante para el profesorado fue la propuesta de establecer un sistema de evaluación docente vinculado a una carrera profesional que mejore las remuneraciones y la convocatoria a la constitución de una Comisión que busque un acuerdo nacional para la modernización de la educación (Plataforma reivindicativa del Colegio de Profesores: Acta de la asamblea general extraordinaria del 7 de mayo de 1993, 1993). Ambas marcarán considerablemente las futuras negociaciones y los cambios que se instalarán en el sistema educativo.

El gobierno, por su parte, propuso una negociación que acogía buena parte de sus demandas, pero que no coincidía en las exigencias económicas, especialmente aquella que se refiere al aumento de la RBMN. Entre los objetivos prioritarios definidos por el gobierno estaba la regulación efectiva de la evaluación docente, generando un mecanismo que regule el ejercicio de la profesión docente “fundado en la responsabilidad colectiva e individual por desempeño y orientado a establecer un sistema de incentivos a la calidad, tanto de carácter moral como material” (Arrate, 1993, pág. 9).

Las bases del Colegio, representada en su Asamblea General, que reúne a todos los directivos electos desde el nivel comunal al nacional, convocan a su primera paralización indefinida en el período de transición democrática¹¹¹, pero perdió respaldo al no ser apoyada por los dirigentes nacionales demócratacristianos. A pesar de la convocatoria a realizar una movilización y de los disensos al interior del gremio, el conflicto termina con la firma de un protocolo de acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores que no fue ratificado por los integrantes de izquierda del directorio. (Assaél & Inzulza, 2008; Pavez, 2010).

El Protocolo de Acuerdo identifica tres materias en las que concurrirán conjuntamente en el estudio de:

- i) Situación actual de las remuneraciones del magisterio; ii) Modificadores y ajustes legales administrativos a la normativa laboral vigente, y iii) Necesidad de generar un Diálogo que permita alcanzar un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Chilena (Ministerio de Educación de Chile- Colegio de Profesores de Chile, 1993).

¹¹¹ En 1991 se convocó a una paralización de 24 horas el día 27 de septiembre de 1991 para exigir la aplicación del Estatuto Docente en todas las municipalidades y colegios subvencionados del país. (El verdadero sentido de nuestra movilización [separata], 1991).

Respecto de las remuneraciones, el Ministerio de Educación se comprometió a fijar una renta mínima de \$100.000 para los profesores que posean un contrato de 30 horas semanales, crear bonos especiales para mejorar las remuneraciones y complementos económicos para quienes reciban remuneraciones inferiores a la indicada. El CP se comprometió con el gobierno a aceptar algunas modificaciones futuras al Estatuto Docente. Así quedó de manifiesto en la tramitación en el Senado de la República, donde el subsecretario de la cartera lo manifestaba en la Comisión de Educación de dicha cámara del Congreso chileno (Comisión de educación, cultura, ciencias y tecnología, deportes y recreación del Senado de la República, 1993)

El acuerdo más relevante de la negociación fue la convocatoria a un diálogo social para construir un Acuerdo nacional por el mejoramiento de la calidad de la educación y su modernización, que será conocida posteriormente como Comisión Brunner, aunque está no será convocada hasta 1995.

Este acuerdo se tradujo en un proyecto legislativo que tuvo una tramitación expresa en el Congreso nacional, puesto que ingresó el proyecto de ley el 17 de noviembre de 1993 y fue promulgado el 1 de diciembre del mismo mes, aunque su publicación sólo ocurrió el 13 de diciembre del mismo año (Ley 19.278/1993). La iniciativa legislativa fue justificada en

la necesidad de un estudio permanente de la legislación educacional que tienda a complementar los avances logrados en este período con las modificaciones introducidas a la ley de subvenciones educacionales y con la dictación del Estatuto Docente, ha estimado indispensable abocarse de manera urgente al mejoramiento de tales normas... y, principalmente, con la iniciación de un diálogo que permita obtener un Acuerdo Nacional para la modernización de la educación chilena (Cámara de Diputados, 1993, pág. 1910)

y concitó acuerdos transversales en los grupos parlamentarios que facilitaron su tramitación en los tiempos que el ejecutivo impuso legalmente al parlamento.

Se estableció como objeto de la norma la mejora de las remuneraciones de los profesionales de la educación que se desempeñan en establecimientos educacionales de dependencia municipal, particular subvencionada y para aquellos establecimientos educacionales técnico profesionales de administración delegada. Para ello se crearía la Unidad de Mejoramiento profesional (UMP)

que es un incentivo de carácter económico tendiente al mejoramiento permanente de la calidad de la enseñanza y del desempeño profesional. Consiste en un bono fijo mensual, imponible, que se pagará en su monto máximo para quienes tengan una jornada semanal

igual o superior a treinta horas cronológicas a contar desde el mes de diciembre del presente año (Cámara de Diputados, 1993, pág. 1910)

Los beneficios de esta norma se aplicarán a los docentes de los sectores educacionales indicados que se desempeñen en la educación primaria y secundaria, quedando excluidos las profesionales de la educación pre-escolar y todos los docentes del sector privado, aunque en el caso de los docentes del sector subvencionado, la mantención futura de dicho beneficio quedará supeditado al contratos colectivos, negociados entre las organizaciones sindicales o grupos negociadores y el sostenedor del establecimiento.

Producto de las negociaciones se determinó que los profesores con antigüedades superiores a los 11 años de servicio recibieran un bono especial que se iniciaba en poco más de un dólar estadounidense ¹¹² y finalizaba en los U\$ 14, 6 dólares. Este nuevo bono sería pagado exclusivamente a los docentes de la enseñanza básica y media municipal.

La política de aumento de remuneraciones mediante bonos consagrada en la Ley 19.278/1993, se hará permanente. Los aumentos generados por este mecanismo quedan afectos a los descuentos contemplados en las leyes previsionales y de salud, pero excluida del cálculo del valor hora de los docentes. Ello se puede explicar como una estrategia gubernamental para evitar la inflación de las remuneraciones de los docentes, con lo cual reduce la oposición de los sostenedores de establecimientos educacionales.

El financiamiento de esta norma se tramitó previamente en el presupuesto de la nación de 1994, donde se creó el Fondo de Excelencia Docente, con aumentos especiales de subvenciones escolares y el aumento de remuneraciones del sector público. La suma de estos valores permitiría que los docentes chilenos alcanzaran una renta mensual de \$ 100.000 pesos, equivalente a U\$ 243,93.¹¹³ El informe de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados destacaba

que tal mejoramiento, unido al aumento del 15 por ciento acordado recientemente para el sector público, significará dar satisfacción a una sentida aspiración del gremio

¹¹² Calculado a partir del valor observado por el Servicio de Impuestos Internos para el 1 de noviembre de 1993 que fue estimado en 410 pesos chilenos por cada dólar estadounidense. Más detalles respecto de los diferentes valores de esa moneda extranjera en el año indicado en: <http://www.sii.cl/pagina/valores/dolar/dolar1993.htm>

¹¹³ Ver nota anterior.

educacional. Como efecto de ello, ningún docente quedará con una renta inferior a los 100 mil pesos mensuales (Cámara de Diputados, 1993, pág. 1975)

En la discusión en el Plenario de la Cámara los diputados de gobierno sostienen la necesidad de mantener la igualdad entre las remuneraciones de todos los docentes en ejercicio en el sistema. El diputado Viera-Gallo lo afirma que

es muy importante que en el sistema educacional se fijen, hasta donde sea posible, criterios igualitarios para todos los trabajadores de la educación, de manera que no se produzca una especie de escalada entre los profesionales de los establecimientos privados y los de estas corporaciones, con lo cual unos siempre quedarían en desmedro respecto de los otros (Cámara de Diputados, 1993, pág. 1979).

En el Senado, desde los sectores de la derecha se critica que el proyecto sea financiado centralizadamente por el Estado, que en algunos de los bonos contemplados en la norma discrimine a favor del profesorado del sector municipal y que el acuerdo se haya construido luego de una movilización.

La senadora Olga Feliú, declara el convencimiento de que las remuneraciones deben crecer de forma flexible y en relación a la mejora de la calidad de la educación en un sistema descentralizado¹¹⁴.

La divergencia argumental en las cámaras de diputados y senadores evidencia las posturas del gobierno de la concertación por propiciar el modelo de políticas remuneracionales que define que a igual labor el salario percibido debe ser equivalente, mientras que la oposición de derecha plantea que las remuneraciones deben mejorar asociadas a la mejora de los resultados del sistema educativo. Esta temática será central en las siguientes negociaciones, especialmente cuando la centro-izquierda gobernante cambie su postura respecto del modelo de mejora salarial.

¹¹⁴ La senadora Feliú plantea “quiero recalcar que para dar cumplimiento a la necesidad de incrementar las remuneraciones debería considerarse que el mejoramiento sea flexible, y sobre la base de la calidad de la educación, pero en ningún caso centralizado, por cuanto está comprobado que el nivel de la enseñanza se funda, naturalmente, en la descentralización del sistema (Senado de la República, 1993)

8.2.5.4.3. *Negociación 1994: Incentivos al desempeño colectivo*

Los constantes incumplimientos de parte del gobierno respecto de los derechos adquiridos en el Estatuto y la falta de recursos en las arcas fiscales llevan a reactivar el diálogo entre el gobierno y el CP.

Este diálogo se tornó imperioso a partir de la presentación de un proyecto de ley que flexibiliza los despidos reglados en el Estatuto Docente y que no respondía a los acuerdos previamente concertados en la negociación de 1993.

Ernesto Schiefelbein describió su proceso como ministro de educación en 1997 en la Revista Perspectiva de educación comparada. En ese documento describe que el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle realizar una profunda intervención al sistema educativo, para lo cual se propuso propiciar un consenso social sobre la mala calidad de la enseñanza y la necesidad de realizar a lo menos tres cambios educativos fundamentales en el proceso de modernización

- a) Aumentar el tiempo disponible para aprender y vincularlo a los sueldos de los profesores; b) proporcionar ordenadores; y c) generar incentivos para una buena enseñanza y mejorar las posibilidades de aprendizaje en la enseñanza básica y media. (Schiefelbein, 1997, pág. 649)

Los diagnósticos realizados hablaban de que los docentes en ejercicio en el sistema realizaban prácticas tradicionales de enseñanza; especialmente mayoritaria era la práctica de dictar lecciones magistrales las que no estimulaban actitudes positivas hacia la democracia, desalentaba la iniciativa personal y la reflexión sobre las prácticas docentes. Algunas de las experiencias de innovaciones educativas ejecutadas en el gobierno anterior, permitieron evaluar positivamente la aplicación de módulos de aprendizajes y diseñar un nuevo rol para la docencia (Schiefelbein, 1997). Sumado a las negociaciones con los sostenedores se comenzó a negociar una norma que permitiera el ajuste de la dotación docente en virtud de la matrícula con el objeto de mejorar las condiciones financieras de los establecimientos educacionales afectos al estatuto docente y con ello además motivar la mejora de los docentes en sus prácticas de enseñanza y pasar de la enseñanza frontal a la enseñanza personalizada (Unesco; Unicef; Banco Mundial; Pnud; Bid, 1994). Ingresando a la cámara de diputados el “Proyecto de ley que introduce modificaciones a la ley n° 19.070 y decreto con fuerza de ley n° 5 de educación, de 1993, y establece los beneficios que indica” en abril de 1994.

No existe acuerdo entre los *policy makers*, técnicos y políticos de como diseñar una política de largo plazo sobre el profesorado. Por un lado los funcionarios ministeriales no validan las competencias del profesorado en servicio, puesto que “creían que la única manera de mejorar la enseñanza era llevar a cabo un reciclaje general del profesorado” (Schiefelbein, 1997, pág. 648), mientras que las investigaciones demostraban que los docentes eran “capaces (y estaban deseosos) de impartir una buena enseñanza siempre que dispusieran de buenos materiales de aprendizaje (Schiefelbein, 1997, pág. 649).

El Ministro Ernesto Schiefelbein enfocó sus esfuerzos en realizar una campaña disuasiva de la comunidad nacional de forma de hacer imprescindible la reforma educativa. Entre los mensajes distribuidos en la sociedad estaba el de mejorar los sueldos a los profesores como medida justa en virtud del cambio que sufriría la función profesional del profesor al verse obligado a trabajar más horas y al cambio hacia la enseñanza personalizada, pero no necesariamente a establecer los puentes necesarios entre los agentes educativos implicados en la reforma educativa (Schiefelbein, 1997).

En ese contexto el ministro se negó a dialogar e instalar mesas de trabajo con el CP lo que generó alertas en el colectivo de profesores respecto de la posibilidad de que se instalara una perniciosa norma legal que facilitara el despido del profesorado del sector municipal, lo que lleva a una nueva convocatoria de paralización indefinida del profesorado a partir del 1 de octubre de 1994.

El Presidente Frei Ruiz-Tagle modifica la dirección de la cartera ministerial, designando a Sergio Molina, el que recibe como mandato impedir la movilización del profesorado, por lo que reabre la mesa de negociación la que finaliza con la firma del Acuerdo salarial Ministerio-Colegio de profesores de 1994. En este documento se establece un itinerario que busca la modernización del sistema educativo y el fortalecimiento de la profesión docente. Este acuerdo planteado a dos años permitirá que los sostenedores municipales ajusten la planta docente a la demanda educativa, mejorar las condiciones de desempeño y remuneracionales de los profesionales de la educación. El CP acepta finalmente las propuestas ministeriales y obtiene compromisos del gobierno de aumentar las remuneraciones en un 50% en un lapso de dos años.

Los acuerdos firmados permiten fijar algunos objetivos comunes que impactarán en los procesos modernizadores de la reforma educativa que se comenzaba a estudiar. Esos objetivos se relacionan con la calidad de la educación subvencionada prebásica, básica y media, enfatizando en la educación de la población más pobre, propiciar el desarrollo de la educación pública, mejorar los índices de retención escolar y el número de horas de clases. Concuerdan en la necesidad de incentivar prácticas activas de enseñanza con el objeto de modernizar las prácticas docentes en el aula (Ministerio de Educación de Chile y Colegio de Profesores de Chile, 1994).

La materialización legislativa de esos acuerdos se materializan mediante la dictación de la ley 19.410/1995, que crea tres nuevos bonos, además define la fijación de una Remuneración total Mínima de los docentes del país, dado que algunos empleadores utilizaban vacíos y/o resquicios legales para mantener las remuneraciones lo más baja posible¹¹⁵.

Una segunda medida instalada por la ley 19.410/1995, fue la creación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED). Esta norma lo define como un incentivo de carácter colectivo que premia al 25% de los establecimientos educacionales del país con mejor rendimiento en una serie de indicadores cuantitativos asociados a evaluaciones de los estudiantes. Al cumplir satisfactoriamente con los requisitos, son certificados por el Ministerio de Educación como establecimientos que poseen excelencia académica. Los beneficios económicos son repartidos al conjunto del cuerpo docente del establecimiento (Valenzuela, Sevilla, Bellei, & de los Ríos, 2010). Este incentivo remuneracional es concordante con la idea de mercado educativo: a pesar de propiciar el reparto colectivo de los beneficios que otorga la ley genera un ranking de instituciones, situación que se estimó redundaría en el crecimiento de la matrícula de los establecimientos que poseen la

¹¹⁵ Los docentes “que integran una dotación comunal o se desempeñan en establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley No. 5, del Ministerio de Educación, de 1993, respectivamente, tendrán una remuneración total que no podrá ser inferior a \$ 130.000.- mensuales [U\$ 320 dólares estadounidenses de enero de 1995], a partir desde el 01 de enero de 1995 para quienes tengan una designación o contrato de 30 horas cronológicas semanales. A partir desde el 01 de enero de 1996, la remuneración total a que se refiere el inciso anterior, no podrá ser inferior a \$ 150.000 [U\$ 368 dólares estadounidenses de enero de 1996] mensuales. Para aquellos profesionales de la educación que tengan una designación o un contrato diferente a 30 horas cronológicas semanales, lo dispuesto en los incisos anteriores se aplicará en proporción a las horas establecidas en sus respectivas designaciones o contratos”(Ley 19410, Art. 7°)

certificación, propiciando la competencia. El mismo incentivo crea por primera vez una asignación variable por desempeño, aunque en este caso es colectivo

Se introdujo por primera vez el concepto de una remuneración aplicada en función del desempeño. En efecto, el 25% del reajuste fue distribuido en función del desempeño de los establecimientos educacionales y se distribuiría a los profesores que estaban en estos establecimientos y que habían sobresalido por sobre el resto (Molina, 1999, págs. 74-75).

El tercer bono creado fue el Bono SAE. Este incentivo económico entrega recursos a los profesores al fin del año escolar, los cuales provienen del remanente de la Subvención Adicional Especial que es pagado al sostenedor de la institución, con el objeto de mejorar las remuneraciones a aquellos profesores que no alcanzan la remuneración mínima nacional, el cual debe ser íntegramente destinado a remuneraciones docentes. La ley definía que la Subvención Adicional Especial debía ser pagada a través

de un bono proporcional a las horas de contrato de cada profesor, para lo cual se destina el 80% del monto [total mensual] de esta subvención. El 20% restante se destina al pago de la planilla complementaria, que tiene por finalidad incrementar la remuneración de profesores que no alcancen la remuneración básica mínima nacional (Álamos & Madrid, 2013, pág. 2).

Como se ha planteado el costo de los aumentos remuneracionales será la flexibilización de los despidos según las necesidades y demandas de plazas en cada uno de los ayuntamientos del país, aunque esta norma fue aplazada en su aplicación hasta 1996. Para ejecutar el ajuste se debieron realizar significativos ajustes a los conceptos incorporados en el Estatuto docente. Para ello los ayuntamientos deben formular un Educativo Municipal, el que deberá contemplar

- a) Un diagnóstico de la situación de cada uno y del conjunto de los establecimientos educacionales del sector municipal de la comuna. Para estos efectos, deberán considerarse los aspectos académicos, extraescolares y administrativos que deberá formular el personal directivo de cada establecimiento y las opiniones y propuestas formuladas por el Consejo de Profesores, las organizaciones de padres y apoderados y los representantes del personal no docente y estudiantil de enseñanza media.
- b) La situación de oferta y demanda de matrícula en la comuna, así como en los subsectores que parezcan relevantes. En ese marco, evaluar la matrícula y asistencia media deseada y esperada en los establecimientos dependientes de la Municipalidad para el año siguiente, y para los años posteriores.
- c) Las metas que el Departamento de Administración de Educación Municipal o la Corporación y cada establecimiento pretendan alcanzar.

d) La dotación docente y el personal no docente requerido para el ejercicio de las funciones administrativas y pedagógicas necesarias para el desarrollo del Plan en cada establecimiento y en la comuna [...]

e) Los programas de acción a desarrollar durante el año en cada establecimiento y en la comuna.

f) El presupuesto de ingresos, gastos e inversión para la ejecución del Plan en cada establecimiento y en el conjunto de la comuna.

Dicho Plan será elaborado tomando en consideración el proyecto educativo del establecimiento, en conformidad con el artículo 15 de la ley No. 19.070, se enmarcará en los objetivos comunales de educación y se adecuará a las normas técnico - pedagógicas y programas del Ministerio de Educación (Ley 19.410/1995, art. 4)

Se modifica el concepto de dotación docente, que originalmente se refería a la cantidad de profesionales contratados para la correcta prestación de servicios educacionales, para referirse –a partir de esta norma- a la cantidad de horas necesarias para cubrir integralmente la oferta académica municipal. Esta medida propende a

establecer un marco normativo que permita una eficiente gestión de la administración de los recursos humanos en el sector municipal, con el consiguiente beneficio sobre la calidad de la educación recibida por los niños y jóvenes de menores recursos del país. En este contexto se contemplan normas que junto con posibilitar una real adecuación de las dotaciones docentes de cada establecimiento y comuna, otorguen a los profesionales de la educación indemnizaciones por aplicación de aquellas (Presidente de la República, 1994).

8.2.5.4.4. *Negociación 1996: Aumento de la Renta Básica Mínima Nacional*

El cambio en la conducción del gremio había dado por terminado el pacto de gobernabilidad que significó la desmovilización del gremio y el descrédito de la organización frente al profesorado que no se siente representado por el Colegio.

El gran objetivo de negociación planteado por el gremio para la negociación de 1996, fue situado en aumentar la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN), más aun cuando se estaban negociando relevantes cambios en las condiciones laborales del profesorado con la reforma educacional en la enseñanza media y básica. Un segundo objetivo fue propiciar que las municipalidades cancelen las remuneraciones adeudadas respecto de los bonos de perfeccionamiento, propiciar un plan que permita renovar la planta docente mediante incentivos al retiro de los docentes en edad de jubilar y solucionar el pago de la deuda histórica (Assaél & Inzulza, 2008).

La actitud del gobierno frente a la demanda fue de insistir en el modelo de generar asignaciones especiales y no modificar el valor de la remuneración mínima docente. Ello se debe a tres razones políticas: a) Respetar los acuerdos de gobernabilidad existentes con la derecha de no alterar el modelo económico en ninguna de sus áreas; b) Necesidad política de no impactar negativamente al sistema escolar subvencionado y privado, pues al modificar la RBMN se decreta el aumento de los costes de dicho sector de la enseñanza chilena; y c) La necesidad de respaldo parlamentario de la oposición para llevar adelante sus iniciativas legales en el sector (Assaél & Inzulza, 2008).

El CP responde la intransigencia gubernamental con una movilización de 15 días y la realización de la Marcha por la Dignidad del Magisterio que recorrió todo el país y finalizó en la capital con una concentración de 20.000 profesores y profesoras. Estas acciones obligó a negociar al gobierno a pesar de su oposición a realizarlo en contexto de movilización debido al apoyo que concitó en la sociedad civil y los partidos políticos (Assaél & Inzulza, 2008).

La movilización finaliza con un acuerdo entre el gobierno y el gremio firmado en el mes de octubre de 1996.

Para materializar este acuerdo el gobierno presenta el proyecto de ley titulado “Otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación que señala” en diciembre de 1996 y que fue tramitado hasta junio de 1997 con una consulta sobre la constitucionalidad del mismo al Tribunal Constitucional.

El acuerdo en primer término consiguió elevar la Renta Básica Mínima Nacional y con ella todas las asignaciones docentes que dependen de ella, además del mantenimiento del Bono SAE. Fija la renta mínima nacional para aquellos profesionales de la educación que estén contratados por 44 horas cronológicas en establecimientos educacionales que reciban subvención fiscal por sus servicios, en \$ 269.867 para el año escolar de 1997 y en \$309.907 para el curso 1998, para lo cual se aumentará la subvención que reciben las instituciones educacionales de forma de financiar este aumento remuneracional. Adicionalmente autoriza a las municipalidades a indemnizar con un mes de salario por cada año de servicio a quienes se jubilen o pensionen y renuncien a las horas contratadas en dichas corporaciones. (Ley 19.504/1997).

8.2.5.4.5. *Negociación de 1998: Aumento salarial sin acuerdo*

Las negociaciones de 1998 fue una de las más arduas que se ha desarrollado en contexto democrático. Ello se debió al cambio en la conducción del CP, la crisis económica que vivía el país y el impulso sostenido de los gobiernos de la Concertación por reducir la capacidad de negociación de las organizaciones sindicales de carácter nacional, para que ella sea asumida por las organizaciones de base y sus empleadores directos.

El Colegio planteó en el mes de abril de 1998 una Negociación con demandas que superan extensamente los mínimos aceptables para la organización¹¹⁶. En el mes de julio se firmó el protocolo de acuerdo entre el CP y el gobierno donde fueron fijados los temas que serían abordados y los plazos en que serían resueltos.

Entre los puntos más destacados se encuentra la calificación de los docentes, la participación del Colegio de Profesores en la evaluación que hará el Ministerio de la reforma educacional, la subvención adicional especial y la deuda previsional, que a la fecha asciende a más de 10 mil millones de pesos (L.P, 1998, pág. 6)

En términos remuneracionales el profesorado pretendía alcanzar una remuneración mínima nacional (RBMN) de \$214.200 pesos¹¹⁷, mejorando en un 123% las remuneraciones percibidas en 1998 que era de \$174.000 pesos antes de impuestos o retenciones de la seguridad social (I.P, 1998)

Otro foco prioritario para el Colegio de Profesores se refiere al sistema de evaluación del desempeño de los docentes nacionales. Hasta este momento el Estatuto establecía un sistema de calificaciones dependiente de los empleadores que el gremio pretendía eliminar debido a su arbitrariedad, pero que el gobierno pretendía se mantuviese mientras no exista otro sistema de evaluación, aunque se venía mostrando dispuesto a su mejora¹¹⁸.

¹¹⁶ En el lenguaje que han construido los negociadores sindicales ello se denomina “pliego con tejo pasado”, es decir se plantean demandas superiores al piso que pretenden obtener en las negociaciones, de forma de mostrar a la contraparte la disposición a ceder en el proceso de construcción de acuerdos.

¹¹⁷ El valor del dólar estadounidense promedio para 1998 fue de \$460.25 pesos (USD/CLP - Dólar estadounidense Peso Chileno, 2017) por lo que la petición era de U\$ 46,40 mensual o U\$5.584,80 anuales.

¹¹⁸ En 1998 el Colegio de Profesores en su negociación con el Ministerio de Educación, plantea la derogación del sistema de calificaciones, sin embargo el MINEDUC rechaza esta demanda, aludiendo que sólo están dispuestos a discutir el mejoramiento del reglamento de calificaciones y no su derogación. El Colegio de Profesores rechaza esta postura, pero continúa debatiendo el tema hasta que en el año 2000 surge luz blanca, la cual arroja como resultado “, firmada por el MINEDUC y el Colegio de profesores. “Los Criterios Fundantes para una Propuesta de Desempeño Profesional” (Revista DOCENCIA, N° 10, junio 2000)

El gobierno nuevamente envía el reajuste de remuneraciones al Congreso Nacional sin acuerdo con el gremio. Para asegurar su tramitación firma un acuerdo con los parlamentarios de los partidos de gobierno. Ello facilitó su tramitación legislativa, pero no impidió la movilización del profesorado que paralizaron por 30 días durante el mes de octubre y sólo se protocoliza un acuerdo a fines de noviembre, donde se establece:

[Un] reajuste de la Renta Básica Mínima Nacional para el sector municipal y [un] bono especial para los [profesores del sector] particular subvencionado...; Detener el proceso de calificaciones docentes establecido en el Estatuto y compromiso del gobierno de elaborar en conjunto con el Colegio de Profesores un sistema de evaluación en los marcos resueltos por el Congreso Nacional de Educación; Garantizar el pago de perfeccionamiento y deudas previsionales; Conseguir un fondo de becas para la educación superior de hijos de docentes; Conseguir que el Ejecutivo asuma el problema de los profesores a contrata¹¹⁹; Compromiso de realizar una evaluación conjunta de la Reforma, particularmente de la Jornada Escolar Completa; Garantizar una nueva negociación de carácter nacional (Assaél & Inzulza, 2008, pág. 35).

Los acuerdos fueron traducidos en el proyecto de ley enviado al Congreso el 20 de octubre de 1998, tramitándose expeditamente en ambas cámaras del Congreso Nacional en menos de 60 días.

8.2.5.4.6. *Negociación 2000: Los primeros incentivos de desempeño individual*

La Negociación del año 2000 constituirá uno de los hitos fundantes del movimiento sindical docente en lo que va recorrido del siglo XXI. La dirección gremial entendía que las críticas, frente al poco avance en los aprendizajes de los alumnos que evidenciaban las evaluaciones del SIMCE, recaerían sobre el profesorado, por lo que se hacía necesario actuar a nivel del sistema político. La consigna política de la “Defensa de la educación pública” agrupó a buena parte del movimiento estudiantil, de los sostenedores municipales, rectores de las universidades estatales e incluso el candidato a presidente de la República Ricardo Lagos.

A partir de esos acuerdos previos, el Directorio Nacional propone una negociación que tuviera como eje la defensa de la educación pública, la evaluación de la Reforma educativa, el aumento de la participación del profesorado organizado en la elaboración y gestión de las

¹¹⁹ El personal a contrata es un tipo de contratación que realiza

políticas públicas del sector educativo, y mejorar las rentas del profesorado. Según Assaél e Insulza (2008) los objetivos específicos fueron:

1. Concordar e iniciar, a la brevedad, una evaluación de la Reforma Educacional en marcha, centrando el esfuerzo en la Jornada Escolar Completa;
2. Concordar modificaciones a la LOCE, lo que resulta fundamental para un efectivo fortalecimiento de la Educación Pública, impulsando para ello un trabajo conjunto Ministerio y Comisiones de Educación del Parlamento;
3. Desarrollar un análisis y revisión del actual sistema de financiamiento de la educación para concordar futuras modificaciones, independientemente que a corto plazo, para suplir los problemas más urgentes, se establezca con el Mineduc un procedimiento que permita entregar subvención especial para los establecimientos que atienden a los sectores más pobres, asegurando que estas efectivamente lleguen a potenciar el sistema educativo y no signifiquen enriquecimiento de los sostenedores;
4. Avanzar en la creación de una Superintendencia de Educación;
5. Crear Consejos Provinciales de Educación, lo que permitiría concretar efectivas formas de participación del magisterio;
6. Saldar el deterioro de las rentas del magisterio, que de acuerdo con los estudios del Colegio de Profesores se elevaba a un 61,7% para el profesorado chileno;
7. Concordar y asegurar mecanismos comunes de contrato docente: concursos, titularidad de las horas que permitieran dar estabilidad al profesor y regularidad en el proceso educativo;
8. Reducir la cantidad de alumnos por curso, como factor ineludible de mejoramiento de la calidad de la educación y atención a la diversidad;
9. Concordar una nueva normativa de organización del trabajo docente y distribución de la carga horaria de modo que se contemple tiempo efectivo para el diagnóstico, la planificación, evaluación, elaboración de proyectos, pero, sobre todo, para la reflexión pedagógica, el trabajo en equipo y el perfeccionamiento en servicio, como parte del contrato laboral y ligado a las prácticas;
10. Revisar y readecuar la duración del año lectivo, considerando tanto el aumento real de horas producto de la jornada extendida como la necesidad de recuperar el tiempo de vacaciones docentes;
11. Concretar mecanismos que permitan una jubilación de los docentes de mayor edad.;
12. Generar un marco legal para enfrentar el problema de las enfermedades profesionales que afectan al magisterio;
13. Nivelar y mejorar las pensiones de los profesores jubilados;
14. Establecer mesas de trabajo para abordar temas pendientes: deuda de perfeccionamiento, estructura de remuneraciones y evaluación de la Jornada Escolar Completa (Assaél & Insulza, 2008, págs. 38-40).

Después de una negociación de nueve meses sin acuerdos y del rechazo de la última oferta del ministerio, el CP se entrevistó directamente con el Presidente de la República quien flexibilizó las posturas gubernamentales.

Los principales puntos del disenso entre las partes fueron: En primer lugar, la decisión del gobierno de proponer un modelo remunerativo que se fundara en la diferenciación salarial, donde se premiara o incentivara mediante premios económicos a quienes demostraran mayor competencia profesional, responsabilidad y óptimo desempeño en los sectores vulnerables. Ese modelo rompía con la lógica que había predominado hasta ese momento “ante igual función, igual remuneración” (Weinstein, 2007, pág. 69). A ello se sumaba la falta de una

carrera profesional que motivara la permanencia de los buenos docentes en el sistema educativo público.

Un segundo punto de disenso estaba en el hecho de que los profesores habían conseguido sumar, al aumento salarial conseguido en sus negociaciones, las que obtenían los funcionarios públicos. El gobierno pretendía que desde el año 2000 las mejoras salariales fueran indexadas a las negociaciones de la ANEF o en su defecto, desafectar de ese sector al gremio docente (Weinstein, 2007; Pérez & Sandoval, 2009).

El protocolo de acuerdo firmado el 14 de noviembre de 2000 permitió el diseño de la política educativa para sexenio 2000-2006. Con este acuerdo el gobierno buscaba disminuir el impacto de las movilizaciones docentes en la política nacional y que tanto afectaron al gobierno de Frei Ruiz-Tagle desde 1995. Además con ello se diseñaba una hoja de ruta legislativa que impactaría a profesorado en todos los sectores, pero especialmente a quienes trabajaban bajo la dependencia municipal.

Se definieron en forma conjunta seis prioridades para trabajar en el sexenio del gobierno de Ricardo Lagos¹²⁰: Incrementar las remuneraciones generales de los profesionales de la educación; Mejorar las condiciones laborales; Fortalecer la profesión docente y ofrecer nuevas oportunidades de carrera; Perfeccionar la jornada escolar completa; Fortalecer las capacidades de gestión y fiscalización del Ministerio de Educación y Ampliar espacios de participación de los docentes.

Mediante la Ley 19715/2001 se intenta resolver las primeras tres prioridades que se focalizan en la labor docente. El mensaje del presidente al Senado con el que se inicia la tramitación del proyecto de ley declara que

el proyecto mantiene la política de incremento de la remuneración total mínima de los profesionales de educación... [y se precisa] que todos los recursos que por aplicación de

¹²⁰ 1. Perfeccionar la jornada escolar completa. 2. Fortalecer las capacidades de gestión y fiscalización del Ministerio De Educación. 3. Incrementar las remuneraciones generales de los profesionales de la educación. 4. Mejorar las condiciones laborales: a) Aumento de una hora no lectiva; b) Duración del año lectivo; c) Perfeccionamiento de normas de contratación de los docentes; d) Enfermedades profesionales y jubilación; e) Apoyo especial a docentes que se desempeñan en condiciones de vulnerabilidad; f) Reducción del número de alumnos por curso. 5. Fortalecer la profesión docente y ofrecer nuevas oportunidades de carrera: a) Normas sobre perfeccionamiento; b) Pasantías en Chile; c) Evaluación del desempeño profesional; d) Asignación a la Excelencia Pedagógica, e) Red de “maestros de maestros. 6. Ampliar espacios de participación de los docentes (Weinstein, 2007; Pérez & Sandoval, 2009).

esta ley reciban los sostenedores de los establecimientos particulares subvencionados, deberán destinarse exclusivamente al pago de las remuneraciones de los profesionales de la educación que se desempeñan en los establecimientos que administran (Presidencia de la República, 2001).

Operativamente se define que se reajusta alguno de los bonos creados con anterioridad y reasigna a la RBMN parte de otros, además clarifica jurídicamente el procedimiento de cobro de la asignación de perfeccionamiento. Se incorpora la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) como incentivo individual para fortalecer la calidad de la educación y favorecer y destacar el mérito de los docentes de aula y para que ahí permanezcan (Presidencia de la República, 2001). Finalmente, se crea una red de docentes reconocidos con la anterior asignación llamada Red Maestros de Maestros.

Establece modificaciones al Estatuto Docente para ampliar en una hora cronológica el tiempo no lectivo a los docentes que habían sido incorporados a la Jornada Escolar Completa (JEC) siempre y cuando tengan contratadas entre 38 y 44 semanales (Presidencia de la República, 2001). El acuerdo fue ratificado en menos de 30 días en el parlamento.

8.2.5.4.7. *Negociación del año 2003: La evaluación docente y los incentivos individuales por desempeño*

Después del publicitado acuerdo del año 2000, se esperaba que la negociación del año 2003 se instalara y desarrollara en un clima de cordialidad y confianza mutua. Sin embargo, la cordialidad se trocó en tensión, inmediatamente después de entregado el petitorio del CP al Ministerio en el mes de abril. En forma inmediata la subsecretaria ministerial define como alejada la realidad las peticiones en el plano económico y no son destacadas las peticiones en otros planos presentadas. (La Segunda, 2003)

La solicitud de la organización gremial se focaliza en mejorar diferentes ámbitos del sistema educativo:

a) Establecer sistemas de control y fiscalización;

Reconocemos que en el Proyecto JEC enviado al Parlamento, así como en el Proyecto de rediseño del Mineduc, que aún está en discusión, se percibe cierta intencionalidad de entregar mayores facultades al Mineduc, pero considerando que por ahora ello constituye una mera expresión de intenciones, reiteramos nuestra demanda de recrear una Superintendencia de Educación que cautele el cumplimiento de disposiciones reglamentarias y legales, en el uso de recursos y en la aplicación de lo concerniente a lo técnico pedagógico (La Segunda, 2003)

b) Acreditación de programas de formación inicial docente

Establecer carácter obligatorio a la acreditación de carreras para la formación inicial de los docentes (La Segunda, 2003).

c) Procedimientos de ingreso a la función docente municipal;

Concordar mecanismos de contrato docente: concursos, titularidad de las horas que aseguren estabilidad a todos los profesores, lo que permitirá poner término a los contratos a plazo fijo, que se renuevan año a año (La Segunda, 2003).

d) Condiciones laborales del ejercicio profesional

Cambiar la actual distribución de la carga horaria, de modo que se considere tiempo efectivo dentro del contrato las labores ligadas al proceso educativo, tales como diagnóstico, planificación, evaluación, elaboración de proyectos, reflexión pedagógica, trabajo en equipos, perfeccionamiento en servicio, etc... Fijar la duración del año lectivo, limitándolo a 38 semanas de clases. (La Segunda, 2003)

e) Continuar con las mejoras económicas

Si bien reconocemos los esfuerzos que los gobiernos de la Concertación han realizado, lo concreto es que la situación laboral y profesional de los docentes no ha mejorado sustantivamente, señalan los docentes, y agregan que en lo económico proponen: [1] Continuar con el mejoramiento de rentas del magisterio, que permita superar el actual deterioro, que de acuerdo a nuestros estudios se eleva a un 54%, respecto al Índice general de sueldos y salarios, en un proceso gradual, que concluya en el más breve plazo y de ninguna manera exceda el mes de febrero del 2006, vale decir, dentro del período de vigencia del actual Gobierno, lo que según nuestros economistas es perfectamente posible. [2] Asegurar que los recursos destinados por ley a esta finalidad eleven los sueldos de todos los profesores, pertenezcan éstos al sector municipalizado, particular subvencionado o corporados dependiente del DL 3.166. [3] Cancelar la Asignación de Zona a todos los profesores del país, en los mismos términos que se paga a los funcionarios del Estado, incluyendo al sector docente que se rige por el D.L. 3.166 que actualmente no recibe ningún tipo de asignación de zona. [4] Reponer la Asignación de Título, a la que tienen derecho todos los demás funcionarios de la Administración Pública, asignación que al año 1973 significaba un incremento de un 25% en sus rentas. [5] Cancelar al personal docente la Asignación por Experiencia hasta el término de su actividad laboral. [6] Establecer normativas explícitas que aseguren que los reajustes y beneficios legales favorezcan a los profesores del sector particular subvencionado, impidiendo que existan sostenedores que no traspasen el aumento sin recibir fiscalización ni sanción alguna (La Segunda, 2003).

La tensión en las relaciones entre el gobierno y el CP se evidencian en el retraso de la respuesta al petitorio que propició que el gremio diseñara una campaña de movilización progresiva y que finalizó con la presentación ante la OIT de una queja oficial.

La estrategia movilizadora significó la realización de tres paros parciales. El primero en el mes de agosto (4 horas de clases, dos en la jornada de la mañana y dos en la jornada de la tarde el 13 de agosto), el segundo fue convocado el 30 de septiembre por 24 horas, y el tercero fue una paralización por 48 horas los días 23 y 24 de octubre¹²¹. (Libertad y desarrollo, 2003)

El principal foco de diferencia se centraba en la demanda salarial, que según el Ministro Bitar, quien reemplazó a la Ministra Aylwin

“los profesores saben y entienden que es imposible financiar el reajuste de 11,7 por ciento durante cuatro años, como solicita el magisterio”...explicó que la petición de los docentes significa 55 por ciento el cuarto año, además de la inflación, señalando que “ninguna economía del mundo lo resiste (Ministro Bitar: “Paro de profesores es inconveniente e innecesario”, 2003)

En ese contexto el CP concurre a la OIT donde presenta una queja contra el Estado chileno por la vulneración ejercida a la libertad sindical al no responder el petitorio gremial. Esta petición para investigar realizada el 29 de octubre de 2003 fue contestada el 30 de abril del año 2004 por el gobierno, cuando el conflicto ya se había resuelto.

Los fundamentos de la organización fueron:

La organización querellante alega que, con fecha 9 de abril de 2003, presentó al Ministro de Educación un petitorio que expresó las demandas y reivindicaciones de los profesores, tanto en sus aspectos profesionales, pedagógicos, como salariales, con el cual se dio inicio al proceso de negociación correspondiente al año 2003, que fue suscrito por el Directorio Nacional más todos los presidentes regionales. Si bien es cierto que la autoridad accedió a negociar con nuestra organización, constituyendo varias comisiones de trabajo bipartitas, al objeto de tratar los puntos comprendidos en el citado petitorio, en lo fundamental, a la fecha de presentación de esta queja, no ha dado respuesta formal alguna a los puntos del petitorio en especial a aquel relativo al incremento salarial solicitado por el gremio. La organización querellante señala que esta actitud deja en evidencia que la autoridad no ha tenido la voluntad real de negociar y concordar un acuerdo salarial, entre otras materias; la autoridad se limitó a descalificar ante la opinión pública el petitorio pero sin que en momento alguno se haya preocupado de entregar una contrapropuesta, formal y seria, con montos y fórmulas de distribución concreta del incremento salarial prometido. La organización querellante precisa que esta negativa a negociar que da cuenta del ejercicio de una potestad ilícita y abusiva de la autoridad llevó a convocar, de acuerdo con los mandatos de la Asamblea Nacional, dos huelgas. La primera de ellas para el día 30 de

¹²¹ “la Asamblea Nacional extraordinaria del Colegio de Profesores aprobó por mayoría la decisión de paralizar sus actividades el 23 y 24 de este mes [octubre], de no llegar a un pronto acuerdo con el ministerio de Educación (Mineduc) en materia de reajuste salarial para el año 2004, cuyo plazo límite fijado por los docentes vence a mediados de la próxima semana. La información fue entregada a El Mostrador.cl por el presidente del magisterio, Jorge Pavez. “La última propuesta de la autoridad (del jueves 9 de octubre) es inaceptable”, dijo Pavez. Detalló que en la reunión del magisterio, de los 148 delegados nacionales presentes, 96 respaldaron a la mesa negociadora con el Gobierno y aprobaron la paralización de 48 horas en caso de que no se llegue a un acuerdo con el Mineduc. La medida fue rechazada por 52 representantes regionales. (Profesores renuevan bríos de paro por reajuste salarial, 2003)

septiembre de 2003 y, como a pesar de ello no hubo respuesta de la autoridad, a una segunda para los días 23 y 24 de octubre del mismo año. Estas huelgas han tenido como motivación única y exclusivamente los intereses económicos y profesionales, al margen de consideraciones políticas o de otro tipo, por lo que se encuentran dentro del marco de protección institucional dado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2004).

El acuerdo de las partes sólo se alcanzó después de siete meses, el 9 de diciembre de 2003, firmando un Protocolo de Acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores. Para validar el acuerdo alcanzado, el gremio lo sometió a una consulta que se desarrolló en los centros educativos municipales y subvencionados del país, el que obtuvo un 81.62% de aprobación (Mizala, 2007).

Los acuerdos alcanzados permitieron importantes transformaciones en la cultura docente, al sistema educativo escolar y universitario, además del compromiso por mejorar la calidad de la educación, el fortalecimiento de la profesión docente y el desarrollo económico con equidad. En el ya referido protocolo, las partes declaran haber acordado

un importante incremento de las remuneraciones generales docentes, incluyendo dentro de ello el refuerzo y el establecimiento de asignaciones variables, tanto de naturaleza colectiva como individual, en el común propósito de ambas partes de contribuir a la calidad de la educación.

Más allá de las legítimas diferencias, durante la negociación hubo un ánimo constructivo y ambas partes impulsaron diversas medidas que apuntan al fortalecimiento de la educación y la profesión docente, tales como: la puesta en marcha del sistema de evaluación Normativa del desempeño de los docentes del sector municipal; el proyecto de ley que permite pagar la deuda por perfeccionamiento; el proyecto de ley sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior en lo relativo a la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía; el decreto -en trámite- que modifica la normativa sobre autorización y habilitación para el ejercicio docente; el estudio epidemiológico de salud ocupacional de los docentes, entre otras iniciativas que están en pleno proceso de concreción. Ambas partes reafirman su -voluntad de presentar, próximamente, una propuesta de reforma de la composición del Consejo Superior de Educación para incorporarle representantes del mundo escolar (Chile, Ministerio de Educación; Colegio de Profesores, 2003).

En el acuerdo se fijó una duración de tres años (2004 a 2006), un reajuste salarial de 15% para el período, el cual se dividía en componentes que aumentan el salario base y otro componente que se asignaba a partir del desempeño individual. Además se acordó pagar un bono especial de término de conflicto de cincuenta mil o 25 mil pesos¹²². Se acordó mejorar

¹²² Corresponde a U\$ 83,30 o 41,60 respectivamente para 2004 y 94,30 o 47,15 para 2006. Estos cálculos fueron generados a partir del dólar observado por el SII de Chile al último día hábil del mes de diciembre del respectivo año. Obtenido en julio de 2017 en: <http://www.sii.cl/pagina/valores/dolar/>.

el SNED y vincular el ADVI a la evaluación docente. Se acordó crear una asignación de responsabilidad y otra de asignación por desempeño colectivo, que beneficia a los equipos de gestión del sistema educativo financiado con subvención fiscal (Mizala, 2007).

Tabla 18 Porcentaje de aumento nominal pactado entre el Colegio de Profesores y Mineduc en 2003

Año	Porcentaje Aumento sueldo fijo	Aumento por desempeño individual y/o colectivo	Total
2004	2,9	0,1	3,0
2005	4,0	1,5	4,5
2006	5,5	2	7,5
Total	11,4	3,6	15,0

Fuente: Protocolo de Acuerdo Mineduc- Colegio de Profesores de Chile (2003)

Entre los acuerdos políticos se establecen regulaciones para el ingreso de los docentes al sistema educativo municipal mediante prescripciones relacionadas con la concursabilidad de los cargos y se concordó endurecer los procedimientos que autorizan el ejercicio docente sin posesión de título profesional habilitante. Establecer la obligatoriedad de la acreditación de los programas de formación pedagógica (Chile, Ministerio de Educación; Colegio de Profesores de Chile, 2003).

En relación al ejercicio profesional se acordó reducir de 45 a 40 estudiantes por cada aula en aquellos establecimientos educacionales que sus estudiantes presenten altos índices de vulnerabilidad económica. (Chile, Ministerio de Educación; Colegio de Profesores de Chile, 2003).

Este acuerdo fue ratificado por el parlamento mediante la aprobación de las tres leyes. La ley 19.933/2004 que regula los aumentos salariales fijados en el protocolo, la ley 19.961/2004 que reguló el sistema de evaluación docente acordado y la ley 20.129/2006 que define el sistema de acreditación institucional y de programas universitarios, donde se incluye la obligatoriedad para la formación inicial docente¹²³

Para Pérez y Sandoval (2009), esta negociación y las normas derivadas de ellas implicaron la instalación de una política gubernamental de atraer a postulantes con altos puntajes en la prueba de selección universitaria a la docencia a través del aumento de las remuneraciones de dichos profesionales

¹²³ El proyecto de ley que inicia el proceso legislativo fue ingresada al parlamento en el 2 de abril 2003.

8.2.5.4.8. *Negociación 2006: Consolidación de la evaluación docente*

La negociación de 2006 será la última que se desarrollará en el marco de la Ley 18.962/1990, asimismo, será la última liderada por Jorge Pavez como presidente del Colegio de Profesores. Este proceso de diálogo laboral se desarrollará en el marco de las movilizaciones estudiantes secundarios que instalarán en la agenda política la necesidad de reformar el sistema educativo con el objeto de hacerlo gratuito y de calidad, además de eliminar la Ley Orgánica Constitucional de Educación. Sus movilizaciones contaron con un amplio respaldo social incluyendo a los medios de comunicación. Por su parte el profesorado, con la intención de separar los conflictos y negociaciones, se mantienen al margen, en un primer momento, para luego sumarse a las demandas de los estudiantes y movilizarse junto a ellos durante los meses de mayo y junio de 2006 (Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2010a).

En ese contexto, se inician las negociaciones en junio de 2006 con la entrega del pliego de peticiones al Ministro de Educación Martin Zilic, quien será removido de su cargo en el mismo mes. Las solicitudes contempladas en dicho documento se dividen en tres categorías: Relacionadas con la política educativa, las condiciones de desempeño profesional y el reajuste de remuneraciones.

En la primera categoría de peticiones, el CP busca eliminar el neoliberalismo del sistema educativo nacional, a pesar de lo cual no proponen claramente una recentralización en el Estado.

Cambios profundos en la Constitución de 1980 y derogación de la LOCE. Chile necesita leyes constitucionales de educación que hagan primar el derecho de la educación por sobre el derecho a la libertad de enseñanza, a la propiedad y a la libre empresa; Un cambio del actual sistema de financiamiento. La ley de subvenciones sólo entrega criterios económicos para administrar la educación, lo que en el actual contexto significa dejar los objetivos educativos en manos de las fuerzas del lucro y del mercado. Como en el resto del mundo, todo establecimiento particular que reciba financiamiento del Estado no debiera lucrar con los recursos públicos y garantizar el derecho a la Educación de todos los niños/as y jóvenes del País. La selección escolar de cualquier tipo, para estos establecimientos, debe quedar expresamente prohibida; Un cambio profundo en la normativa que dio curso a la Municipalización de la educación, abriendo paso a la desmunicipalización, para lo cual es necesario garantizar la existencia de un organismo estatal descentralizado que administre la educación; Creación de una Superintendencia de Educación, para que el Ministerio de Educación pueda reconstruir un sistema sólido y altamente capacitado para supervisar todas las escuelas que reciban financiamiento público” (Colegio de Profesores de Chile, 2006, págs. 3-4)

En el plano profesional se insiste en la adecuación de la jornada laboral al reducir el tiempo destinado a la docencia directa, mejorar la calidad de los programas de formación continua al recentralizarlos en el CPEIP y estructurar una carrera profesional docente (Colegio de Profesores de Chile, 2006).

Finalmente, en el plano económico se solicita recuperar la asignación de título profesional, modificar el sistema de aumentos salariales bienales vigentes, hacer permanente el pago de indemnizaciones por años de servicio a los profesores que se jubilen y un aumento del 5% por año de duración de la negociación por sobre el aumento del sector público (Colegio de Profesores de Chile, 2006).

La negociación se desarrolló en tres meses firmando el acuerdo el 15 de octubre de 2006, fecha final del plazo entregado por el CP al gobierno, luego que su asamblea nacional ratificara por unanimidad el inicio de un paro indefinido desde el 17 de octubre. Es evidente que el gobierno respetó la fecha indicada, pues la opinión pública no habría aceptado una nueva movilización, luego de un mes de protestas y movilizaciones estudiantiles entre los meses de mayo y junio (Colegio de Profesores dio ultimátum al Gobierno, 2006).

El gobierno publicita el acuerdo alcanzado por las partes en su revista de Educación N° 324 del año 2006, donde destaca la brevedad del proceso de negociación, la amplitud temporal del acuerdo (4 años), la consolidación del modelo de remuneración asociado al desempeño que implicó una revalidación de la evaluación docente (el aumento remuneracional del sector sólo se aplicaría a los incentivos al desempeño individual y colectivo), la recuperación del bono remuneracional por poseer el título profesional y la generación de incentivos para la salida de profesores en edad de jubilar, lo que implicó la renovación generacional de la dotación de profesores del sector municipal. Entre las concesiones que realizó el Colegio de Profesores, la que más se destaca es la renuncia al aumento diferenciado de remuneraciones del sector educación, puesto que ahora sólo obtendrían los aumentos remuneracionales del sector público (Chile, Ministerio de Educación; Colegio de Profesores de Chile, 2006; Mizala, 2007).

El acuerdo alcanzado, además contempla una dimensión política que se refiere al consenso social, generado como respuesta el movimiento estudiantil, de la necesidad de modificar el marco jurídico institucional del sistema educativo nacional, que se traduce en

la necesidad de revisar las leyes constitucionales de educación, establecer un adecuado equilibrio entre el derecho a la libertad de enseñanza y el derecho a la educación. Ciertamente, el proyecto de reforma constitucional sobre el derecho a una educación de calidad es un punto de partida en que hay amplias coincidencias (Yasna Provoste, Ministra de Educación: Necesitamos promover una cultura de la excelencia, 2006, pág. 13).

Para concretar dichos cambios fue convocada una comisión asesora presidencial con representantes del mundo político y social, además de un acuerdo político con la oposición de derecha que permitió que se destrabaran las reformas constitucionales y las reformas a las normas de carácter constitucional.

Las bases del CP fueron consultadas en relación al acuerdo mediante un plebiscito en el que participaron 58.512 profesores de los sectores municipal y subvencionado, siendo aprobado por el 60% de ellos (Profesores aprueban propuesta del Gobierno y ponen fin al conflicto, 2006).

La sanción legal del acuerdo se realiza mediante la dictación de la Ley 20.158/2006 que fue tramitada en el congreso nacional durante el mes de diciembre del año indicado.

Para el gobierno el foco de este acuerdo estaba en

reafirmar la tendencia a asociar las retribuciones a los docentes a incentivos colectivos o individuales vinculados a la calidad de los desempeños profesionales, como una estrategia central para avanzar en la calidad de la educación. También se refuerza el premio a las demostraciones del dominio de los saberes disciplinarios y pedagógicos que se requieren en la enseñanza, más allá de las certificaciones convencionales sobre la formación docente (Presidenta de la República, 2006).

Para ello se refuerza el instrumento de evaluación docente mediante incrementos en la remuneracional colectiva denominada, desde 1995, asignación por Desempeño de Excelencia, asimismo se mejora

la asignación variable de desempeño individual que pueden obtener los docentes de aula del sector municipal que voluntariamente se sometan a un proceso de acreditación de su excelencia pedagógica, rindiendo la prueba de conocimientos disciplinarios... (Presidenta de la República, 2006)

Se crean incentivos a los equipos docentes encargados de la gestión asociados al cumplimiento de metas convenidas con el objeto de establecer procesos de gestión escolar de calidad en todas las instituciones educativas subvencionadas por el Estado.

El gobierno declara que con la creación de la bonificación remuneracional de reconocimiento profesional (BRP) se establece un

nuevo principio remunerativo, con efecto sobre el mejoramiento de la enseñanza... [debido a su] efecto simbólico de reconocimiento del profesionalismo docente... [y] viene a reforzar una política pública de mejoramiento de las capacidades docentes. (Presidenta de la República, 2006)

Este nuevo bono reemplazará progresivamente al denominado Unidad de Mejoramiento Profesional (UMP), la cual desaparecerá definitivamente de las remuneraciones docentes en 2010.

Finalmente, la norma crea incentivos a los profesores que se encuentren en edad de jubilar mediante indemnizaciones a quienes se acojan a jubilación cuando cumplan el requisito de edad establecido en la ley.

8.2.5.5. *Otras negociaciones no remuneracionales*

Las negociaciones directas entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación han sido permanentes desde el retorno a la democracia. Durante el primer lustro las negociaciones se mantuvieron de forma bilateral en el marco de la democracia de los pactos y el diálogo social que permitiera consolidar la experiencia democrática en la civilidad y el mundo militar.

Entre 1990 y 1995 las negociaciones se dieron en el marco de la elaboración e instalación del Estatuto docente. Espacio que el CP ocupó de forma activa y resultados fueron descritos más arriba. En las medidas administrativas y académicas derivadas de dicho cuerpo legal y que buscaban aumentar la profesionalización de los docentes en ejercicio, el gremio jugó un rol secundario e incluso ausente (Núñez, 2003; OCDE, 2004).

Desde la llegada al poder de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, el gobierno incorporó a las negociaciones sobre las políticas públicas nuevos actores del sector educativo, con el objeto de propiciar mecanismos de diálogo social que facilitaran la concertación de intereses políticos y económicos. Entre los grupos incorporados destacan los partidos políticos de derecha, los intelectuales y tecnócratas de todos los sectores políticos, los sostenedores educacionales públicos (municipalidades y corporaciones municipales) y privados (fundaciones sin fines de lucro, iglesias, empresas educativas con fines de lucro, los empresarios y sus respectivos gremios), representantes de padres y apoderados, las universidades, los profesores organizados en el Colegio de Profesores y las centrales sindicales mayoritarias.

Estos espacios de diálogo fueron convocados por los presidentes de la República con el objeto de asesorar la instalación de reformas y su rápida tramitación en el parlamento, al ser precedidas por el consenso social y político. Pérez y Sandoval (2009) explican que este mecanismo responde a la necesidad de que las políticas “interpreten a la mayor proporción de ciudadanos” (pág. 25), para lo que había que estar dispuesto a transar las propuestas originales en este proceso de negociación en pro de la mayor legitimidad posible de las políticas públicas.

Algunas de estas instancias de diálogo fueron respuestas a la demanda de la comunidad organizada como fue la “Comisión de Modernización de la Educación” de 1994 solicitada por el Colegio de Profesores desde 1993 o el “Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación” que fue constituido por la Presidenta Bachelet como respuesta al movimiento estudiantil de 2006 y otras como iniciativas del gobierno que le permitieran escuchar la opinión de los investigadores locales o internacionales respecto de diversas temáticas relevantes para las reformas emprendidas en las políticas públicas educativas.

Picazo (2003) sostiene que las comisiones fueron convocadas para constituir una “comunidad de políticas públicas”, que propicie, desde su pluralidad la construcción de acuerdos nacionales, facilitados por el consenso y el compromiso que adquirirían sus integrantes al ser convocados. Ello implicó que ningún grupo se atrevería a situarse fuera de los acuerdos sociales y democráticamente constituidos (Mizala, 2007). En ese sentido la participación del CP se transformó en un arma de doble filo, debido a que quedaban atrapados en espacios de diálogo que los dejaba en minoría y sus opiniones son rápidamente descartadas por mayorías más neoliberales. Concordantemente Assaél y Pavez (2002) definen esos espacios de diálogo como

esfuerzos por constituir consensos... [que] reúne a actores de diferente peso en una sociedad aun no plenamente democratizada, en la que no existen igualdad de condiciones ni procesos reales de participación, de modo que generalmente termina imponiéndose la voz de los que tienen mayor poder. (pág. 78)

Durante el período de tiempo comprendido entre 1990 y 2008 se alcanzaron consensos sociales y políticos que guiaron las reformas e inversiones desarrolladas por los gobiernos de centro izquierda:

1. La necesidad de mantener la estructura de mercado del sistema educativo diseñado por la dictadura,
2. Generar mecanismos que reduzcan el impacto de la educación neoliberal en los sectores pobres, propiciando la instalación de un estándar de equidad y calidad educativa.
3. La necesidad de modernizar el sistema educativo para ajustarlo a la postmodernidad en temas de infraestructura, currículum y prácticas pedagógicas de enseñanza.
4. La responsabilidad de los docentes en el aprendizaje de los alumnos y la necesidad de profesionalizar la actividad mediante mejoras de la formación inicial y continua.
5. Mejorar de forma significativa los salarios y modificar la política de salarios igualitarios, por otra que incentive desempeños laborales de calidad, tanto colectivos como individuales.
6. Instalar mecanismos de evaluación docente que permitan remover a los profesores de bajo desempeño.
7. Necesidad de modificar la Ley Orgánica Constitucional de Educación.

Para el economista Luis Crouch (2005) el éxito del dialogo entre el gobierno el Colegio de Profesores se debe a la calidad de los liderazgos en las partes negociadoras y a la intencionalidad economicista que le dieron los gobiernos democráticos al colocar en la dirección del Ministerio de Educación a economistas y al vínculo permanente con los Ministerios de Hacienda, Economía y Planificación.

Las finalidades y objetivos del CP, como se ha evidenciado en los párrafos anteriores de esta investigación, siempre ha estado relacionado con las características personales de las autoridades que ejercen la presidencia, quienes improntan sus motivaciones personales en la gestión institucional. En el período en que se producen las negociaciones, que se describen en este apartado, el CP es liderado por Jorge Pavez, quien es reconocido como un líder político que plantea que la misión de las negociaciones y la acción del Colegio debe sobrepasar la dimensión económica del trabajo del profesorado e incorporar al gremio a la discusión de las políticas educativas potenciando la instalación de un movimiento pedagógico (Cornejo & Reyes, 2008; Núñez, 2003). Existen otras posturas más críticas que

sitúan en ese liderazgo la aceptación de un modelo de gestión del cuerpo de profesores supeditado al modelo neoliberal y su constante evolución (Zapata, 2013; Matamoros, 2016).

8.2.5.5.1. *Negociación de la reforma curricular o la modernización educativa 1995-2006*

Dentro del periodo comprendido entre los años 1995 y 2000 el gobierno se aboca a instalar una reforma educacional modernizadora, para ello fue necesario negociar con todos los agentes educativos que participan en su teorización, planeación, administración y ejecución. Esto como parte de la política de los consensos desarrolladas por los gobiernos de la Concertación por la Democracia, que tiene un claro componente persuasivo de la comunidad nacional.

En primer término, el Ministerio de Educación desarrolla una campaña que consigue sensibilizar a la sociedad en la necesidad de reformar el sistema educativo por la mala calidad de los servicios y su inequidad con los grupos más desposeídos de la sociedad (Schiefelbein, 1997). Para superar esa situación se recomienda reformar el currículum académico de la enseñanza prebásica, básica y media, ampliar la cantidad de horas anuales de docencia al instalar la jornada escolar completa, mejorar la infraestructura y el acceso a la tecnologías de la información en las escuelas y liceos del país, mejorar las prácticas docentes mediante un proceso de profesionalización del magisterio nacional y la instalación del modelo de mejora continua que se desarrollaron mediante programas de mejoramiento e innovación pedagógica (Arellano, 2001; Cox C. , 2003).

Para validar esas intencionalidades en 1993 fueron invitadas todas las organizaciones internacionales¹²⁴ que propiciaban el modelo de educación neoliberal. Las conclusiones que

¹²⁴ Unesco, Unicef, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo. Integrada por “UNESCO: Jefe de Misión fue Juan Carlos Tedesco, Director del BIE, Ginebra y estuvo integrada por Víctor Ordoñez, Director de Educación Básica, París. Jacques Hallak. Director Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO, París; José Rivero, Director a.i. de OREALC, Santiago y Juan Casassus, Especialista de la OREALC, Santiago. UNICEF: Vicky Colbert, Especialista Regional en Educación y Joseph Farrel, Consultor del Ontario Institute for Studies in Education, OISE, Canadá. BANCO MUNDIAL: Julián Schweitzer, Jefe de Dirección de Recursos Humanos para el Grupo de Países de América Latina y el Caribe y Juan Prawda, Especialista Senior en Educación. PNUD: Fernando Reimers, Consultor, Universidad de Harvard, Estados Unidos y Bernardo Toro, Director de Proyectos del Grupo Fundación Social de Colombia. BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO: Luis Ratinoff, asesor especial en materias sociales del Presidente del BID y Richard Pelczar, especialista en educación.

obtuvo esta Misión Interagencial validaron las acciones emprendidas por los primeros gobiernos de la Concertación que pretendía desarrollar

una política responsable y estimulante hacia el magisterio; la modernización de la gestión educacional en todos sus niveles y el incremento gradual de los recursos que se invierten en educación mediante el esfuerzo compartido de la sociedad y del Estado (Unesco; Unicef; Banco Mundial; Pnud; Bid, 1994, págs. 47-48).

8.2.5.5.2. *Comisión Brunner 1995*

Como segundo paso en la generación de consensos y la sensibilización de la comunidad nacional, fueron convocadas dos instancias de diálogo. La primera de ellas fue la convocatoria de un grupo de expertos y teóricos de la Educación chilenos, que habían participado de las ONGs (PIIE, CIDE, UNESCO; FLACSO) que durante la dictadura elaboraron un *background* teórico e investigativo sobre el sistema educativo chileno y desarrollaron propuestas para la educación de la transición democrática, además de un grupo de intelectuales identificados con la derecha (Picazo, 2007; 2013). La característica común de estos intelectuales fue que la mayor parte de ellos interpretaban como exitoso el modelo neoliberal de la educación en consonancia con las organismos internacionales que buscaban su instalación en el continente. Este “Comité Técnico Asesor de la Presidencia de la República” sería el encargado de validar las decisiones tomadas en el gobierno anterior de mantener el modelo, pero además de avanzar hacia su modernización a través del *new public management* (Verger, Altinyelken, & De Koning, 2013). Las organizaciones docentes, al carecer de propuesta educativa a la luz de la lectura de las autoridades políticas (Núñez, 2003), no son incluidos entre dicho comité creado a través del Decreto Supremo 351/1994. El objetivo de esta instancia era

elaborar un informe sobre la modernización de la educación entre otras materias, adaptándola a la realidad actual de la educación chilena, poniendo énfasis en los requerimientos que desde diversos ángulos se le formulan, en la perspectiva del ingreso al nuevo siglo y, al mismo tiempo, en los dilemas o cuestiones que el país debe resolver para modernizar la educación (Decreto Supremo 351/1994)

La propuesta del Comité Técnico Asesor fue analizada en 1995 por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, donde sólo 5 de sus integrantes son representantes del Colegio de Profesores y la Central unitaria de Trabajadores (CUT), mientras que empleadores y empresarios, académicos y políticos de gobierno y oposición son la mayoría absoluta de la Comisión (19 de 35 integrantes es decir el 54,3%, ver Tabla 19).

Los resultados de las comisiones técnica y nacional se transformarán en el referente teórico desde donde se planearán todas las futuras reformas educativas hasta el año 2006 inclusive.

La comisión Brunner estableció los siguientes objetivos:

- i) Aumentar la Cobertura en educación; ii) Aumentar los salarios de los profesionales de la educación; iii) Mejorar los currículums, ideando contenidos mínimos y obligatorios para cada nivel de enseñanza; iv) Incorporación de Tecnología en el proceso educativo; v) Mejorar la infraestructura de liceos y colegios públicos y privados incorporados al sistema público; vi) Mejorar y distribuir textos de estudio a todos los alumnos del sistema público; vii) Implementación y desarrollo de la Jornada Escolar Completa para elevar la calidad en la educación primaria y secundaria; viii) Entregar alimentación a los alumnos del sistema público, tanto en educación primaria como secundaria y ix) Asistencia focalizada a los grupos sociales más vulnerables. (Fundación Sol; Doniez & Kremerman, 2008, pág. 6)

Tabla 19 Tipos de integrantes de la comisión nacional para la modernización de la educación de 1995 (número y porcentaje)

Tipos de integrantes	Total	Porcentaje
Gobierno y partidos de gobierno	4	11,4
Parlamento (senado y cámara)	2	5,7
Empleadores (municipales y privados) y empresarios	10	28,6
CP Y CUT	5	14,3
Padres	2	5,7
Estudiantes	6	17,1
Académicos	5	14,3
Otros	1	2,9

Fuente: Elaboración personal

Respecto de los temas laborales docentes, propone la incorporación de incentivos de desempeño individual y colectivo en el trabajo del profesorado, rompiendo con la política que prescribía que ante labores similares o iguales se obtenía iguales remuneraciones consagrada en el Estatuto Docente. Ello en concordancia con las reformas gerenciales del *new public management* que

tienden a modificar las condiciones de trabajo de los docentes y sus responsabilidades, así como la manera en que el desempeño de los profesores es evaluado y juzgado por el Estado y la sociedad. Las reformas administrativas también cuestionan la condición profesional de los maestros y transforman la enseñanza como profesión. En cierta medida... convierte a los maestros en objetos de intervención y activos para ser manejados (Verger, Altinyelken, & De Koning, 2013, pág. 2)

Otro elemento que se reiterará constantemente, es la aplicación de encuestas muestrales para validar y dar a conocer las reformas a la comunidad educativa y al profesorado. Esta medida puede ser interpretada como una negación de las organizaciones docentes y un realce de la figura del profesor como sujeto individual y aislado en la institución educativa, situando en

los profesores en ejercicio la capacidad de decidir sobre la viabilidad y operación reformas, además de exigir de ellos la responsabilización de los éxitos y fracasos de estas transformaciones educativas (Torres, 2000; Vidal, 2012). Lo anterior se condice, según Assaél y Pavéz (2002), con las contradicciones del modelo de profesionalización y protagonismo docente que impide la reflexión y participación del profesorado en el diseño de las políticas educativas, territorio excluyente de los *Policy Maker* y de los parlamentarios. El profesor debe demostrar su profesionalidad en la Escuela y el aula.

Las evaluaciones posteriores hechas por el CP respecto del rol jugado por la organización en estas negociaciones fueron muy críticas. Assaél y Pavéz (2002) son drásticos al afirmar que “la opinión real del magisterio no estuvo efectivamente representada en la comisión” (pág. 75) debido al alineamiento de la Dirección de Osvaldo Verdugo con la coalición de partidos gobernante, la estrategia de pactos del sindicalismo que significó evitar las movilizaciones para negociar y pactar las necesarias mejoras salariales (Núñez, 2003). Situación que lleva al CP a solicitar que se articule

la participación de los sujetos individuales con la de los colectivos, superando la práctica de recoger opiniones solo a partir de encuestas o consultas... para abrir paso a otra forma de participación, en la que deben jugar un rol fundamental las organizaciones magisteriales, construyendo propuestas educativas democráticas y técnicamente fundadas, mediante procesos de dialogo, discusión y búsqueda de acuerdos con todos los sectores de la sociedad. (Assaél & Pavez, 2002, págs. 79-80).

8.2.5.5.3. *Cambios en el currículum escolar*

El currículum de enseñanza básica y media son intervenidos directamente por el Ministerio de Educación en la década de 1990. Ello a partir de los consensos generados en los nefastos efectos que las políticas desarrolladas por la dictadura desde 1980, que significó inequidad y baja calidad de los servicios educativos, y de la coyuntura de la política educativa generada con la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1991 que estableció entre sus objetivos que los alumnos del sistema escolar debían conocer una serie de contenidos mínimos y que no fueron definidos por los legisladores de la dictadura (Cariola, Bellei, & Núñez, 2003; Cox C. , 2003)

La reforma implicó modernizar el sistema educativo, actualizar el currículum de tal forma de mejorar la formación ciudadana y mejorar la competitividad internacional del capital

humano. En síntesis, entregar conocimientos a los estudiantes chilenos más acordes a la sociedad del conocimiento y a la postmodernidad (Magendzo, 2008)

La estrategia de cambio de la política curricular del sistema educativo para el ministerio incluyó la participación de los agentes del campo político y educativo. Ello se funda en que durante las diferentes fases del diseño del nuevo currículum educacional de la educación básica y media se contempló la participación de la comunidad educativa directamente en los establecimientos educacionales. Esto se demuestra en al menos dos experiencias desarrolladas entre 1991 y 1997.

La primera experiencia fue una consulta en el marco de la reforma curricular que se materializó en 1991, cuando fue convocada la “Conversación Nacional sobre la educación media” organizado por el ministerio del ramo con el objeto de recoger las opiniones de las diferentes escuelas y liceos del país sobre las reformas que requería la educación secundaria chilena en el marco de la democracia de los consensos. El procedimiento de aplicación del conversatorio nacional convocaba “a los establecimientos educacionales y a las instituciones y organizaciones de la comunidad a conformar libremente grupos de discusión para discutir los temas propuestos y después enviar sus conclusiones al ministerio” (Cariola, Bellei, & Núñez, 2003, pág. 125).

La segunda expresión de la consulta se desarrolló al final del proceso de elaboración curricular. Durante 1997 el ministerio convocó la segunda consulta nacional y que contempló tres fases. En la primera se realizó un seminario de un día en algunas instituciones educativas para que una muestra representativa del profesorado nacional conociera la nueva propuesta curricular; en segundo lugar se solicitó la opinión escrita de 61 instituciones con vínculos con el sistema educativo, incluido el Colegio de Profesores y la fase final fue una discusión en todos los establecimientos de enseñanza media mediante un cuestionario basado en el documento preliminar de Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos de la enseñanza media del país. Según Cariola, Bellei y Núñez (2003), el Ministerio evaluó positivamente esta experiencia debido a que se consideró un mérito del procedimiento el “haber involucrado en una discusión sustantiva al conjunto de docentes. Además de recoger las opiniones de los docentes y directivos, esta consulta era una forma de motivarlos y un medio para que se interiorizaran en los cambios propuestos” (pág. 132)

A pesar de esos esfuerzos el profesorado y el colegio de la orden entendió el proceso de elaboración curricular como una acción política centralizada e impuesta desde el nivel central o “desde arriba” (Picazo, 2007). Para Abraham Magendzo (2008) las críticas desarrolladas por los docentes y el Colegio de Profesores al currículum se sustentan más en la cultura educacional del país, que siempre cuestionará la acción del organismo centralizado que lo diseña por autoritario, en caso de regular específicamente los procesos de enseñanza, o de ineficiente cuando este es poco estructurado. Por tanto, la reacción de los docentes y el Colegio de profesores frente a la reforma curricular no fue más que una expresión de esa cultura educacional.

Belleï (2001) y Vidal (2012) sostienen que ello se debió a la mala estrategia comunicacional desarrollada por el gobierno al enfatizar los cambios en la cultura escolar que requería el cambio curricular, por sobre la mejora de las condiciones materiales y simbólicas en que se desarrolla la docencia, esto a pesar de las importantes inversiones desarrolladas en la profesionalización académica de los docentes. Una segunda razón de la sensación de no reconocimiento de la opinión docente fue la falta de retroalimentación de las opiniones del profesorado, más aún cuando no queda claro cuáles aportes se recogieron en la elaboración del documento final que se constituirá en el marco curricular que estará vigente hasta 2015.

Si bien el Colegio de Profesores es invitado a formar parte de todo el proceso de reforma curricular y apoya muchas de las decisiones finales adoptadas en las diferentes fases de la elaboración del currículum nacional, siempre se consideró una voz más y que debía acatar lo emanado desde la autoridad (Cariola, Belleï, & Núñez, 2003, pág. 125; Picazo, 2007; Magendzo, 2008).

8.2.5.5.4. *Negociación de la Evaluación docente (1995-2005)*

El profesorado adscrito al régimen municipal de enseñanza y al Estatuto Docente de 1991 debía ser sometido a un procedimiento de calificación de desempeño mediante un comité integrado por un representante del alcalde, el director de la institución educativa y un representante electo del profesorado (Avalos & Assaél, 2006), en un sistema de calificación bastante similar al utilizado en el Estatuto Administrativo de 1960. A pesar de la prescripción jurídica del acto evaluativo, no fue aplicada hasta el año 2003, cuando entró en régimen un

modelo evaluativo consensuado con los tres agentes educativos del sistema municipal: Sostenedores representadas por las Asociación Chilena de Municipalidades; el ente regulador liderado por el Ministerio de Educación y sus organismos técnicos y los trabajadores de la enseñanza encabezados por el Colegio de Profesores (Fin de las calificaciones: Nuevo Sistema Nacional sobre Evaluación del Desempeño Docente, 2003)

El recorrido de la negociación contempla una fase bipartita, entre el CP y el Mineduc, donde se aplazó el procedimiento evaluativo de forma constante y la instalación de una evaluación colectiva que premiaba a un grupo de instituciones educativas con una certificación de excelencia y un aumento de las remuneraciones anuales de los docentes.

Con la llegada del nuevo siglo la autoridad pública concentró en el trabajo docente la responsabilidad del estancamiento de los resultados en las evaluaciones estandarizadas de los alumnos. Este proceso valida como una necesidad del sistema educativo la diferenciación salarial por mérito y muestra claramente el éxito de corrientes neoliberales de los partidos de gobierno.

Desde las primeras mesas de negociación en la década de 1990 el CP manifestó la necesidad de procurar un sistema evaluativo del profesorado sometidos al Estatuto docente, por lo que se sucedieron en el tiempo una serie de mesas de diálogo que significaría enfrentar el tema de la evaluación docente.

El CP utilizaría esta temática en sus negociaciones como una moneda de cambio con el objeto de maximizar los beneficios en otras dimensiones, más aún cuando la opinión pública comenzaba a cuestionar el trabajo del profesorado y culparlos del estancamiento de los resultados (en mediciones estandarizadas) de los estudiantes del sistema educativo nacional, situación que fue aprovechada por la derecha política y por sectores de la alianza de gobierno para propiciar un cambio en la estructura remuneracional del sector, para premiar a los profesores exitosos y despedir a los profesores que no presenten resultados acordes al estándar definido.

Los primeros acuerdos relevantes respecto de la evaluación docente se alcanzan en el marco de las negociaciones remuneracionales de 1995, mientras el CP es dirigido por Osvaldo Verdugo. En ese contexto se resolvió instalar el SNED como mecanismo de mejora

remuneracional que beneficia al trabajo colectivo en instituciones educativas que cumplen determinados requisitos asociados al desempeño de los estudiantes

Según Mizala y Romaguera (2000, 2002; 2004) este medio de evaluación es concordante con el modelo de liberalización de la elección de establecimiento educativo por parte de los padres, puesto que genera un ranking de instituciones que obtienen la certificación de excelencia. Por tanto, más que una evaluación directa al docente se observa en el proceso a toda la institución mediante indicadores que miden la efectividad y superación de los resultados de sus estudiantes en el SIMCE, la gestión educativa mediante las iniciativas de mejora educativa, de las condiciones de trabajo de profesores y asistentes de la educación y el desarrollo de políticas institucionales de equidad o igualdad de oportunidades. La aceptación de este medio evaluativo y de información al mercado educativo, se debió a las constantes mejoras de las remuneraciones y las políticas de profesionalización que mejoraron las condiciones de trabajo docentes, la aceptación del gremio a las propuestas del informe Brunner, que el SNED focaliza su influencia en la acción colectiva más que en la individual y la presión social desatada desde el año 2000 (Mizala, 2007; Vegas, 2008).

Posteriormente, las negociaciones permitieron que en 1999 se publicara el Informe del Comité “Criterios Fundantes de un Sistema de Evaluación de Profesionales de la Educación” donde se acordaron las bases del sistema de evaluación docente.

El debate al interior del comité se centró en:

- a) El carácter del procedimiento evaluativo. En ese sentido se acordó que la evaluación sería formativa, es decir propiciar la mejora de los docentes, descartando inicialmente su carácter sumativo o punitivo respecto de la continuidad contractual de los docentes.
- b) Se definirían estándares de desempeño acordes a los niveles de enseñanza y a la experiencia docente.
- c) Que los procedimientos evaluativos se realizarían mediante un sistema complejo de instrumentos de recogida de información.
- d) Necesidad de que el sistema sea implantado gradualmente dado que era necesaria la instalación de una cultura de la evaluación y de la responsabilidad profesional.

- e) No existencia de acuerdos respecto de los incentivos al desempeño y la cobertura de la evaluación –incorporación de los docentes del sector particular subvencionado– (Avalos & Assaél, 2006).

Durante la Negociación de 2000, se crea un segundo mecanismo de evaluación de carácter voluntario denominado AEP. Corresponde a una certificación de calidad al desempeño de los docentes que implica una serie de beneficios económicos (bonos o asignaciones salariales y la autorización de emprender como profesional al prestar servicios de asesoría a personas o instituciones) y otros que pretendían aumentar el prestigio profesional de quienes posean la certificación (Red maestro de maestros). Este mecanismo evaluativo no punitivo, es una de las primeras que incluye a los docentes del sector privado subvencionado, pero que no se esperó, dada su voluntariedad, fuese un mecanismo masivo. Ello permitió la aceptación por parte del CP de este proceso evaluativo que entregará importantes experiencias de externalización de procesos (propiciando la existencia de un mercado en el ámbito de la evaluación docente) y validación de procedimientos que serán utilizados posteriormente en el diseño de la Evaluación docente propiamente tal.

Durante el mismo año 2000 se inicia la segunda parte de la negociación de la evaluación docente, al incorporar a los municipios a través de sus representantes, al constituir una comisión tripartita que tenía como finalidad establecer un reglamento de calificaciones para el magisterio aplicable a contar del año 2001 (Comisión de evaluación docente se constituye próxima semana, 2000). Los acuerdos alcanzados reiteran en buena medida los criterios establecidos en 1999, además de definir operativamente el sistema. Se definió, por ejemplo, que la evaluación debía considerar al menos una fase autoevaluativa y una externa realizada por pares la que debía considerar diversas evidencias recogidas por una batería de instrumentos. Las principales demandas del CP, en ese contexto del debate, fue la instalación de una carrera profesional, la evaluación de los equipos directivos, la realización de acciones formativas para los evaluadores pares, mejorar los instrumentos de recogida de información e impedir la pérdida de beneficios vigentes como las asignaciones de perfeccionamiento, antigüedad, entre otros.

Para optimizar el trabajo de los comisionados se crean dos subcomisiones: una dedicada a la definición de los estándares de desempeño docente y otra para definir el sistema de evaluación.

La subcomisión de estándares elabora insumos para la posterior elaboración, por parte del Ministerio de Educación de un Marco para la Buena enseñanza que recoge la reflexión tripartita del profesorado, el ministerio y las municipalidades, la experiencia internacional respecto a estándares de desempeño docente y los estándares para la formación inicial docente elaborados en el país (Chile, Ministerio de Educación, 2003). Para guiar el trabajo reflexivo la subcomisión estableció tres preguntas que se constituirán en el eje del trabajo. En primer lugar se preguntó: ¿qué necesita saber un docente para tener un buen desempeño? Y ¿qué necesita saber hacer? Para medir esos desempeños se preguntaron ¿cuán bien se debe hacer? O ¿cuán bien se está haciendo? Según Bonifaz (2011)

Las respuestas a estas preguntas se tradujeron en el desarrollo de un marco conformado por cuatro dominios que agrupaban a su vez veinte criterios de ejercicio profesional, que ayudan a orientar el trabajo profesional del docente de aula. Los dominios y criterios del MBE, así como los descriptores más específicos en que éstos se descomponen, establecen los principales aspectos por los cuales los docentes deben ser evaluados y permiten identificar su nivel de desempeño (pág. 29)

La convicción de la necesidad de la elaboración de los estándares de desempeño derivó, según el Ministerio de Educación (2001), tras la “realización de la Jornada de Reflexión sobre Evaluación Docente, del 2 de marzo [de 2001], y del Seminario Internacional sobre Profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza, de mayo [de 2001]” (pág. 24). Ambas experiencias permitieron concluir que existe una importante experiencia de construcción de sistemas de evaluación de desempeño docente a nivel internacional y que deben ser abordados como políticas de largo plazo que requieren de instalar y naturalizar los procedimientos que se emplearan, además quedó meridianamente clara la relevancia de definir estándares de desempeño de forma participativa, de tal forma de que la legitimidad del instrumento esté garantizada a la hora de su implementación. Para ello se definió un cronograma de trabajo que daba plazos a las diferentes entidades que elaboran el documento técnico, para la realización de una consulta nacional (Chile, Ministerio de Educación, 2001, pág. 26), que pretendía

En primer lugar... identificar la pertinencia y relevancia que otorgan los profesores a los componentes del Marco para la Buena Enseñanza: los dominios y criterios al interior de

cada uno de ellos, teniendo como referente los diferentes contextos en que trabajan los profesores. En segundo lugar... que los profesores analicen la propuesta de “Marco para la Buena Enseñanza” y opinen acerca de sus ejes centrales” (Chile, Ministerio de Educación, 2001, pág. 27).

Además se buscaría conocer la opinión de los docentes respecto de

las posibilidades de utilización del marco en el contexto escolar, como referente del profesionalismo docente, como guía para el mejoramiento del ejercicio profesional (personal y en equipo) y sobre las perspectivas de concretar los acuerdos suscritos entre el MINEDUC, el Colegio de Profesores y los sostenedores, específicamente sobre los alcances posibles de la evaluación formativa. Se recogerán opiniones, comentarios y sugerencias sobre los aspectos positivos de la propuesta y aquellos que se identifiquen como riesgosos o preocupantes (Chile, Ministerio de Educación, 2001, pág. 27).

La consulta nacional realizada se debió ejecutar en dos fases producto de que la primera convocatoria no fue masivamente trabajada por los docentes, debido a que se desarrolló en la fase de final del año escolar 2001. La directiva del Colegio de Profesores y el presidente de la Asociación de Municipalidades de Chile solicitan ampliar los plazos de la consulta debido a que sólo el 10% del profesorado participó del proceso consultivo (Magisterio rechaza consulta nacional de evaluación docente , 2002; Matamoros, 2016). La segunda fase de la consulta se realizó en el mes de abril de 2002 con mejor respuesta de los docentes. Según cifras de Bonifaz (2011) en la primera consulta participaron casi 73.000 profesores (50% del censo de profesores en ejercicio en el país en 2001, que registro 146.918 profesionales en todos los niveles del sistema educativo¹²⁵) quienes constituyeron 2.371 grupos en diciembre de 2001 y 4.325 grupos en abril en abril de 2002. El resultado fue la aprobación del Marco de la Buena enseñanza y su publicación en 2003. Debido a que las regulaciones del trabajo docente se realizan mediante la dictación de normas, el Ministerio de Educación debió emitir la Resolución Exenta 3.225/2002 para definir los estándares de desempeño profesional docente que serán evaluado en “el proceso nacional de acreditación para la percepción de la asignación de excelencia pedagógica prevista en la ley N° 19.715” (R.E. 3.225/2002, art. 1)

La subcomisión que definiría procedimientos avanzó en la identificación de los profesionales que deberían someterse al proceso evaluativo, su periodicidad y los instrumentos que se consultaran para determinar el encasillamiento de su desempeño en un nivel de logro

¹²⁵ Chile, Ministerio de Educación, 2002, pág. 99.

determinado. Se acordó en octubre de 2002 que la entrada en régimen de la evaluación docente sería en cinco años, los profesores de las diferentes comunas se incorporarían de forma progresiva y tendría un carácter formativo. Se definió y aceptó la tercerización de algunos de los procesos, como la capacitación de los docentes pares y la evaluación de los portafolios a las universidades en el marco de la descentralización del sistema. (Bonifaz, 2011; Matamoros, 2016).

Los acuerdos de las subcomisiones fueron ratificados el 24 de junio de 2003 en el “Informe Final Comisión Técnico Tripartita sobre la Evaluación del Desempeño Profesional Docente” ratificada por las municipalidades, el ministerio y el CP.

El proceso institucional del gremio docente para la aprobación del acuerdo necesitó de la ratificación en la Asamblea Nacional y de una consulta al colectivo de profesores municipalizados. La primera se realiza en el 23 de junio de 2003 y aprueba la propuesta por 140 (77.77%) votos a favor y 27 (15%) en contra, pero queda de manifiesto la oposición de un grupo liderado por Jaime Gajardo presidente la Sección regional de Santiago (Asamblea de profesores aprueba evaluación docente, 2003). Ese grupo posteriormente se negará a ser evaluado durante los primeros años de implementación hasta que las modificaciones legales autorizaban a los sostenedores a desvincular a los docentes que se negaran a ser evaluados en tres procesos consecutivos.

La consulta se efectuó el 10 de junio de 2003 donde participaron 65.846 profesores (80% de los docentes municipales que se estiman en 80.000 profesores) y es aprobado por 41.483 (63.13% de los votos emitidos). Considerando el total del profesorado la aprobación es cercana al 50% que valida la oposición del grupo liderado por Gajardo (Bonifaz, 2011).

El acuerdo tripartito establecía que el sistema de evaluación docente sería implementado para el desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente mediante la identificación de las fortalezas y debilidades que evidencia el profesorado en sus procesos pedagógicos. Situación que derivará en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes atendidos. Por ello el sistema debería caracterizarse por un carácter formativo en la vida profesional del profesorado. Se reconoce que la labor docente se debe centrar en la enseñanza, espacio donde el sistema evaluará al docente. Se deja explícitamente establecido que no se evaluará las dimensiones funcionario-administrativas de la labor docente y tampoco los resultados o rendimientos de

sus alumnos (Chile, Ministerio de Educación; Asociación de Municipalidades de Chile; Colegio de Profesores de Chile, 2003).

Los profesores afectos a la evaluación serán exclusivamente los funcionarios docentes del sistema educativo municipalizado sean administrados por corporaciones o direcciones municipales y se ratifica el principio de gradualidad en su implementación fijando un lapso de cinco años para su entrada en vigencia total. El resultado del proceso evaluativo

corresponde a una apreciación global relativa al desempeño profesional relacionado con el Marco para la Buena Enseñanza, sus dominios y criterios; y se establecerá su desempeño en uno de los cuatro niveles siguientes: destacado, competente, básico e insatisfactorio (Chile, Ministerio de Educación; Asociación de Municipalidades de Chile; Colegio de Profesores de Chile, 2003)

Para realizar esa categorización se utilizarán cuatro instrumentos de evaluación:

- a) Portafolio de evidencias estructuradas
- b) Instrumento de autoevaluación
- c) Entrevista en profundidad
- d) Informe de referencia de terceros

Se diseña un sistema de mejora para quienes sean evaluados insatisfactoriamente y en caso de mantener su calificación en evaluaciones sucesivas deberá dejar el sistema de enseñanza municipal. Si bien, la responsabilidad del sistema recaerá en el ministerio deja instancias de participación a los incumbentes y se deja un espacio para la contratación de asesorías técnicas externas que deberán

producción y evaluación continua de los instrumentos; selección y entrenamiento de los evaluadores y correctores; evaluación de las evidencias estructuradas; asesoría en la toma de decisiones a las Comisiones de Evaluación Comunal; entrenamiento y asesoría a las Secretarías Ministeriales de Educación (SEREMI) y Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), en lo referido a los sentidos técnicos del proceso y al modelo procedimental involucrado (Chile, Ministerio de Educación; Asociación de Municipalidades de Chile; Colegio de Profesores de Chile, 2003, pág. 86)

Zapata (2013), desde el paradigma crítico, sostiene que el Marco de la Buena Enseñanza y toda la tecnología de la evaluación docente son una modificación forzada de la función bajo una ideología económica que se traduce en el desadiestramiento y el readiestramiento de las prácticas de enseñanza y los conocimientos a desarrollar en los estudiantes, instalando nuevos

mecanismos de control que se traducen en la pérdida de la autonomía profesional y una desvaloración social de la identidad docente individual y colectiva

A medida que los procedimientos de control técnicos se introducen en las escuelas bajo la apariencia de “reformas” curriculares, de enseñanza, evaluación o práctica educativas pre- diseñados, los docentes están siendo desadiestrados. Sin embargo, y como consecuencia, también están siendo readiestrados (Zapata, 2013)

8.2.5.5. *Comisión asesora presidencial 2006 y Reforma a la ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.*

La última instancia de diálogo y consenso social en la que participa el profesorado organizado en el CP se derivó de la movilización de los estudiantes secundarios. Fue creada por el gobierno con la intención de destrabar la negociación con los “Pinguinos” en su exigencia de modificar la ley orgánica de enseñanza (LOCE) mejorar la equidad y la calidad de la educación. Se invitó a 81 personas de diferentes organizaciones civiles que recogiera una amplia gama de tendencias, creencias, y posiciones políticas. Incluyó a parlamentarios, representantes ministeriales, académicos, estudiantes secundarios y universitarios, sostenedores de instituciones educativas privadas y municipales, confesiones religiosas, representantes indígenas, instituciones académicas privadas, universidades y trabajadores de la educación (docentes y no docentes). Una síntesis de ello se presenta en la Tabla 20 donde se evidencia la poca relevancia de los representantes del profesorado y trabajadores no docentes que no superan el 8,7%. Aunque sus posturas fueron reflejadas en el informe final como una postura de minoría. El grupo más numeroso fue constituido por académicos de universidades públicas y privadas, además de un nutrido contingente de investigadores de ONGs asociadas a alguna corriente ideológica, más conocidos como *think tanks*. La mayor parte de ellos vinculados a la idea de profundizar la calidad educativa desde el modelo neoliberal, aunque con ajustes a los mecanismos de control que permitan disminuir el lucro con recursos públicos, la discriminación educativa y la mejora continua de la calidad de los aprendizaje en las evaluaciones del sistema educativo.

En relación a la profesión docente el debate del Consejo se focalizó en la evaluación del Estatuto docente de 1991. Se manifestaron fundamentalmente dos posturas contrarias, por un lado, un grupo manifestó que el Estatuto era un mecanismo de regulación de la función docente que impedía una adecuada gestión del capital humano de las instituciones educativas,

mientras que por el otro lado se manifestó que era un mecanismo que aseguraba la estabilidad laboral a los docentes y permitía un mejor desarrollo de los proyectos educativos institucionales.

Respecto de las propuestas de mejora, el Consejo concordó que era imprescindible crear una carrera profesional docente que permita: 1) Atraer a estudiantes talentosos y retener en las aulas a profesores competentes; 2) Regulada nacionalmente y que potencie la gestión local de la educación; 3) Reconocer centralmente las capacidades y el desempeño del profesorado, en función de la calidad y equidad educativas; 4) Impulsar a los docentes a avanzar y desarrollarse en su profesión; y 5) Reconozca los méritos y motivaciones profesionales de los docentes (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Tabla 20 Síntesis de integrantes del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación.

Instituciones	N°	%
Ministerios	2	2,5
Parlamentarios	2	2,5
Académicos	27	33,3
Municipalidades	5	6,2
Sostenedores privados	3	3,7
Padres y apoderados	2	2,5
Iglesia	3	3,7
Instituciones privadas	11	13,6
Estudiantes	16	19,8
Trabajadores no docentes	2	2,5
Mundo social	3	3,7
Profesorado	5	6,2
TOTAL	81	100

Fuente: Elaboración personal.

El consejo, aunque sin acuerdo mayoritario, propone tres medidas específicas para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes: 1) Reducir el número máximo de alumnos por aula de 45 a 40, para a mediano plazo llegar a 35; 2) Realizar codocencia en las aulas del primer año de educación básica cuando el número de alumnos sea igual o superior a 25; y 3) aumentar las horas no lectivas del trabajo docente destinadas al trabajo de preparación de la enseñanza, evaluación y retroalimentación de los aprendizajes, del mismo modo disminuir la cantidad de horas de docencia directa (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Las agrupaciones nacionales de estudiantes secundarios (ANES), estudiantes universitarios (CONFECH y CONFESUP), profesores (CP), codocentes y padres y apoderados (Asociación de apoderados) constituyeron, al interior de la Comisión, el “Bloque social por la Educación”.

Dicha agrupación no suscribió el Informe Final debido a que no se trabajaron temas

como la selección de alumnos, el financiamiento compartido, el cambio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), el derecho a lucrar con la educación, fueron algunos de los puntos que distanciaron a este colectivo del texto oficial (Bloque Social no suscribe informe de consejo asesor y anuncia movilizaciones , 2006).

Para evidenciar las diferencias con aquellos comisionados que tenían una visión economicista de la educación, democratizar el debate de la política educativa y avanzar en la planificación de un “Congreso nacional de educación pública”, se elaboró el informe titulado “La Crisis Educativa en Chile. Diagnóstico y Propuestas” (Bloque Social por la educación, 2006).

En relación al profesorado, dicho documento plantea una serie de medidas referidas a las condiciones laborales, la organización del trabajo docente, y formación inicial y continua. Entienden las condiciones laborales adecuadas como aquellas que entreguen adecuadas remuneraciones, donde se reconozca la especificidad de la función educativa y se encuentren disponibles los medios materiales y técnicos para el adecuado ejercicio de la profesión, de tal forma que la conjunción de todos ellos propicie el éxito del proceso de enseñanza y los aprendizajes de calidad.

Para la correcta instalación de adecuadas condiciones laborales proponen: 1) Igualar las remuneraciones del profesorado con otros profesionales que prestan servicios en el sector público; 2) Asegurar la estabilidad laboral evitando la rotación y la falta de compromiso con los proyectos educativos institucionales; 3) Disminuir la carga laboral con los años de servicio; 4) Perfeccionar el Estatuto docente para mejorar la estructura de remuneraciones; 5) Propiciar la jubilación de los docentes por años de servicio; y 6) crear una carrera profesional docente que incluya a todos quienes reciben financiamiento del Estado.

Para el Bloque la organización del trabajo debería enfocarse en el trabajo colectivo e interdisciplinario de forma de evitar el aislamiento y la competitividad imperante en el rol docente. Para concretar esta propuesta sugieren: 1) Cambiar el modelo de organización del trabajo por uno que contemple más tiempo para las funciones de planificación y evaluación

de los aprendizajes; 2) Disminuir la ratio profesor alumnos a guarismos no superiores a la relación 1 a 30; 3) Incorporar más espacios de participación democrática en la gestión institucional; 4) Mejorar los mecanismos de ingreso a la función educativa de docentes y equipos de gestión; 5) Aumentar la participación de los distintos agentes educativos en la toma de decisiones que incluya a las organizaciones de alumnos, padres y profesores, y fortalecer con ello el Consejo Escolar; y 6) Aumentar la relevancia de las decisiones en la vida institucional del Consejo de Profesores.

Finalmente proponen que las acciones formativas iniciales y continuas del profesorado contribuyan a la existencia de un profesional comprometido con su labor de “como creador de situaciones de aprendizaje”, que le permita ir adecuando su labor, con un sentido social, a los diferentes escenarios que le planteen los problemas cotidianos de la enseñanza y el aprendizaje en un trabajo individual o colectivo. Para ello es prioritario: 1) Terminar con la mercantilización de la formación inicial y el perfeccionamiento; 2) Mejorar la pertinencia de las temáticas y las metodologías de la enseñanza; 3) Situar al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) como articulador de una política nacional de investigación y perfeccionamiento docente; 4) Fijación centralizada en el Mineduc de las pautas de la formación inicial y permanente; 5) Establecer la acreditación obligatoria de los programas de formación inicial docente de las universidades.

El gobierno en abril de 2007, a casi un año de las movilizaciones estudiantiles, presenta al parlamento una propuesta legal que modifica la ley organiza de educación. En su propuesta se recogen los planteamientos de la comisión y un acuerdo con la derecha política, con el objeto de dar viabilidad al proyecto de ley en el parlamento nacional.

El gobierno fija en su propuesta ejes que reorganizarán completamente el sistema educativo del país, con expresa exclusión de la educación superior. Buena parte de ellos se configuran desde el enfoque de derecho tanto de estudiantes como de los padres. Regula los derechos y deberes de los agentes educativos, así como la estructura administrativa de aseguramiento de la calidad y el rol del Estado en él, entre otras materias.

El debate parlamentario se inicia en la cámara de diputados que le dedican casi una veintena de sesiones de la “Comisión permanente de educación” donde son escuchadas presentaciones del mundo académico, de organismos internacionales como la Unesco, representantes de

padres, estudiantes y sostenedores, además del Colegio de Profesores a través de Jorge Pavez, presidente en ejercicio del CP.

En esa presentación el gremio plantea la necesidad de que el debate por las modificaciones estructurales del sistema educativo nacional debe trascender al proceso legislativo, puesto que ese debate

pone en juego la mantención de los pilares ideológicos centrales que se impusieron durante el régimen militar, [es decir] un cambio que de verdad enfrente la mercantilización de los bienes públicos y la actual renuncia del Estado a asegurar de manera efectiva los derechos humanos y sociales de todos los chilenos (Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2007, pág. 4).

Por ello debe representar e interpretar las expectativas de cambios generadas desde la movilización de los estudiantes secundarios en 2006. Propone que el sentido de la educación en Chile debería aspirar a la construcción de una “sociedad de iguales, con capacidad de convivir en la diversidad” (Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2007, pág. 4). Donde se desarrolle una educación igualitaria y donde los diferentes grupos sociales interactúen. Para ello se requiere que el Estado abandone el financiamiento a la demanda por uno a la oferta o de financiamiento plano, pero que cubra las necesidades de los estudiantes atendidos mediante una redistribución de recursos equitativa que elimine los costos que la política educativa ha transferido a las familias.

El CP sostiene su convicción de desmunicipalizar la educación pública, pero manteniendo su descentralización que no se aborda en el proyecto de ley, junto a lo cual desmercantilizar muchas de las instancias que han sido creadas para su funcionamiento en el sistema educativo nacional.

Critica la estandarización de los aprendizajes debido a que ello se da en el marco de un doble discurso que por una parte reclama una educación integral y por otro, piensa el currículum y las prácticas pedagógicas como estandarizables. Ante ello, Pavez sostiene que

esa es una opción por un modelo de educación que está destinado al fracaso. Hay demasiadas evidencias internacionales que señalan que los estándares no han servido para mejorar la educación, sino por el contrario, se han convertido en una forma fácil de engañar a la familia, o, para decirlo en términos economicistas, para estafar a los usuarios (Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2007, pág. 6)

Destaca el rol jugado por los profesores que en situaciones adversas enseñan heroicamente haciéndose cargo de situaciones sociales emergentes y nunca antes enfrentadas por la profesión. Finalmente propone que en las circunstancias actuales es

imprescindible imaginarse nuestra profesión de otra manera, lo que significa sincerar cuáles son los cambios necesarios, tanto para el profesor en servicio como respecto al que en este momento está formándose para educar a las futuras generaciones de chilenos; resolviendo políticas específicas de formación docente y en servicio, así como una carrera profesional que favorezca el desarrollo de la profesión en todos sus ámbitos de acción (Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2007, pág. 8)

De esa forma la sociedad podrá disponer de

buenas profesoras y profesores, capaces, pertinentes, humanos, con vocación... [y que reciban del país] el estatus social que requieren para que les resulte atractivo ser docentes (Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2007, pág. 8)

Con el cambio de dirección en el Colegio de Profesores, la postura contraria al proyecto se radicaliza y durante el año 2008 se comienza un ciclo de movilizaciones en conjunto con los estudiantes secundarios y universitarios. A pesar de lo cual el proyecto se tramita en su totalidad y es promulgado en septiembre de 2009.

Mediante leyes complementarias se reestructura el Ministerio creando la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad y se fortalecen los mecanismos de subvención para las comunidades educativas con más altos índices de vulnerabilidad y que propicien la inclusión educativa (Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2008b).

9. Cambios y continuidades en la identidad docente en el Chile neoliberal

9.1. Introducción

Como se ha planteado en los capítulos iniciales del marco contextual el ciclo del Estado docente se desarrolla a lo largo de un siglo y medio, en ese transcurso temporal la identidad del profesorado chileno ha cambiado y a la vez, ha mantenido características que son evidenciables en el discurso.

Los profesionales de la educación y la docencia como colectivo, plantean enunciados que delimitan su posicionamiento identitario, que se materializa en discursos que dan cuenta de las demandas sociales y estatales a la docencia, además de establecer sus propios posicionamientos respecto del fenómeno identitario. Esos discursos se exponen a la comunidad nacional y profesional mediante diferentes medios de comunicación, descritos en el Marco Metodológico, textos que serán categorizados en este capítulo.

La periodización en que son organizados los discursos en esta categorización, responde a las dinámicas en que el neoliberalismo ha influyendo en el sistema educativo. En ese sentido los discursos del profesorado organizados, que se han podido recoger, se ordenan en cuatro grandes períodos: El primero comprendido entre el golpe militar de 1973 y la adopción por parte de los militares del neoliberalismo como modelo de ordenación económica y social del país en 1978, período que mezcla la más dura represión al sistema educativo con el objeto de controlarlo y evitar cualquier resistencia generada desde allí. El segundo período se desarrollará entre la última fecha indicada y el retorno a la democracia en 1990, período en que el neoliberalismo alcanza su más elevado nivel, desestructurando la presencia del Estado en el mercado y los servicios sociales, especialmente en la educación que es entregada al mercado en tanto servicio y sus trabajadores regulados en sus desempeños por la oferta y demanda. El siguiente período cubre el período de tiempo comprendido entre 1990 y el año 2000, cuando los gobiernos democráticos ajustan el modelo neoliberal en algunas

dimensiones en favor de la comunidad y en otros, profundiza al instalar la modernización del Estado que fue explicado, precedentemente, como *new public management* que impacta al sistema educativo y sus trabajadores. La última de las fases investigadas estará comprendida fundamentalmente por el Gobierno de Michel Bachelet (2000-2006), quien se ve compelida a ajustar el modelo, especialmente en educación, por las movilizaciones sociales de los estudiantes secundarios que detonan el cambio en el sistema jurídico que regula el sistema educativo chileno.

Irene Vasilachis, (2007) previene a los analistas que en los discursos se evidencian las convergencias y continuidades discursivas aparentes. Las primeras reflejan una continuidad discursiva entre quienes se comunican, permitiendo establecer modelos discursivos que facilitan la emisión de mensajes que se sustentan ideológicamente y le da sustento a las interpretaciones y legitiman las acciones derivadas. La segunda situación, los textos evidencian una ruptura al alterar las significaciones a los conceptos y categorías que fundan sus matrices discursivas, pudiendo aparentar continuidad. Esta prevención llama al investigador a la empatía con el sujeto social que emite el discurso y a respetar su subjetividad al no interpretar sus mensajes desde subjetividades pertinentes o categorías presentistas.

Asumiendo esa prevención, el siguiente análisis categorial del contenido de los discursos del sindicalismo docente, es entendido como una unidad discursiva que será analizada a partir una matriz de categorías construidas a partir de experiencias investigativas sobre la identidad docente. Desde esas categorías emergen subcategorías que ayudarán a comprender el contenido de dichos discursos y su evolución en la época estudiada.

9.1.1. Propuesta teórica de análisis de contenido de la identidad colectiva docente en la educación del Chile neoliberal.

Para evidenciar el proceso heterocategorización como proceso colectivo de los docentes organizados, en la presente investigación, se recurrirá a los discursos contenidos en los documentos primarios seleccionados. Ellos constituyen una colección de discursos que poseen características comunes, fueron producidos con una intencionalidad comunicacional determinada que permiten reconocer y comprender el mensaje común.

Se asumirá que todo discurso firmado por la organización, alguno de sus dirigentes, o publicado en sus medios de comunicación poseen una intencionalidad comunicativa que busca transmitir a los receptores (profesores, autoridades, padres, etc.) un modelo de identidad colectiva docente específica. Para que la anterior premisa se cumpla es necesario que los editores de las publicaciones seleccionen y modelen los discursos aceptables y concordantes con la doctrina ideológica, profesional o ética que difunde el sindicato en las páginas de su publicación. Por otra parte, es esperable que los dirigentes nacionales, que constantemente realizan declaraciones o publican artículos de prensa y/o académicos (algunos utilizados en esta investigación) tengan intencionalidades comunicativas similares a las difundidas en las publicaciones de sus gremios y/o sindicatos. También es esperable que ese discurso no sea monolítico a la luz de las negociaciones con el Estado, la sociedad civil, la cultura escolar y el contexto temporal.

Siguiendo a Vasilachis (2007) se asumirá que la existencia de una colección de categorías discursivas que son utilizadas por los hablantes para referirse a los profesores y que son utilizadas bajo ciertas normas, incluso por los docentes para referirse a sí mismos. Ello permite utilizar las categorías como mecanismo de ordenación de los mensajes emitidos por los generadores del discurso. En palabras de la autora

“El hablante cuenta, entonces, con múltiples formas a través de las cuales las categorías identificatorias son seleccionadas y seleccionables. Las categorizaciones suponen la elección entre alternativas y siempre hay opciones posibles para describir a las personas. En virtud de que las categorías y las identidades están asociadas convencionalmente con atributos, actividades, derechos y obligaciones, esa opción tendrá como consecuencia adjudicarle a las personas determinados atributos, suponer que realizan un conjunto de actividades, reconocerle unos derechos y negarle otros, exigirle el cumplimiento de ciertas obligaciones” (Vasilachis, 2007, pág. 157).

A partir de todas las consideraciones explicadas en este apartado del capítulo y lo presentado en las metodologías se generó un modelo de análisis categorial compuesto de dos dimensiones (Ver Tabla 21).

La primera dimensión fue denominada “identidad docente como una ideología”. Esta rotulación se basa en los postulados la identidad como una ideología descrita por Teun Van Dijk (1996 ; 2006) quien sostiene que los grupos de profesionales elaboran de forma colectiva las finalidades de su actuación social a partir de creencias, valores y normas que son compartidas por todos los individuos y que son comunicadas a la sociedad. En paralelo la

misma sociedad plantea exigencias al grupo, las que pueden o no ser asumidas cuando ellas son contrarias a los valores de la profesión. Para reconocer esa identidad como ideología se recogerán los discursos organizados en las siguientes categorías

- a) **Concepción de educación:** Buena parte del discurso identitario se nutre de fuentes intertextuales e interdiscursivas sobre la forma de entender el producto del proceso de enseñanza realizado por los docentes. En ese sentido es absolutamente relevante comprender esa conceptualización para entender las siguientes categorías.
- b) **Propósitos y Valores:** Metas y propósitos de la profesión, es decir cómo quieren ser vistos y evaluados por la sociedad. Los valores serán entendidos como principios conductuales que buscan el bienestar de quienes son beneficiados por la acción del colectivo y que fundamentaran los propósitos.
- c) **Actitudes y normas:** Opiniones organizadas esquemáticamente acerca de temas sociales relevantes a la profesión que predisponen a los sujetos y sus organizaciones a actuar en determinado sentido. Pueden ser agrupadas en tres grandes dimensiones o categorías: Afectivas (Sentimientos evaluativos y preferencias); Cognoscitivas (Opiniones y creencias) y Conativas o conductuales (Acciones manifiestas, intenciones o tendencias a la acción).

Además, se les atribuyen funciones de protección, heurístico, autorrealización, posibilitar recompensas y evitar castigos y de tener fuerte influencia en el pensamiento social. Las Normas se entenderán como discursos prescriptivos de las conductas profesionales o regulan las relaciones intraorganizacionales de los sujetos que integran la comunidad de docentes. El origen de estas normas puede ser moral, ético o jurídico y buscan regular las predisposiciones, entre otras pulsiones humanas.

La segunda dimensión se denominó “identidad docente como una toma de posición frente al ejercicio profesional”. Aquí el colectivo de educadores construye un relato que explica a sus integrantes y a la comunidad nacional como debe ejecutarse la profesión para ser reconocido como integrante del grupo por los pares y la sociedad en general. Define, igualmente, como los profesores se deben relacionar con las autoridades locales, comunales o nacionales y cuáles son las condiciones mínimas que un profesor debe tener en su escuela para ejercer su

labor de forma adecuada. Para observar esta dimensión en el discurso se utilizó el siguiente listado de categorías.

- a) **Representaciones sociales y/o imaginarios sociales:** Corresponden a producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida la social/grupal gracias a la institucionalización de normas, valores y concepciones que hacen que la sociedad sea visualizada como una unidad (Anzaldúa, 2004). La sociedad en su conjunto y cada uno de los grupos desarrollan imaginarios o representaciones de carácter institucional, laboral y cultural. Por imaginario cultural, "plasmado" en el conjunto de significaciones sociales cargadas de creencias y valores sobre la profesión docente, que se difunden por medio de las más diversas manifestaciones culturales (cuentos, novelas, obras de teatro, programas de televisión, etcétera) que en ocasiones logran construir significaciones casi "míticas" en torno al quehacer docente (Anzaldúa, 2004, pág. 99)
- b) **Concepción del modo ideal de empleo y trabajo:** Opinión grupal frente al modo de producción utilizado en el sistema educativo que modela el ejercicio profesional desde el aula y lo proyecta al resto del sistema, regulando la forma de pago, la estructuración laboral, etc. Sus consecuencias en las percepciones de los docentes respecto de las condiciones en que se desarrolla el trabajo y el empleo impacta directamente en la autopercepción de los docentes en su condición de empleados dependientes o de profesional autónomo.
- c) **Rol del profesorado y la organización docente en la sociedad:** En esta categoría se evidencia como las organizaciones sindicales explican las funciones docentes en particular para cada período. En el mismo registro las organizaciones explican sus aportes a la comunidad en tanto profesión, organización y gremio. Asignando un valor para la sociedad y el profesorado de la existencia del grupo organizado.
- d) **Relaciones con el poder político:** Las organizaciones del movimiento sindical docente se vinculan con las elites, los partidos políticos y el Estado estableciendo relaciones de dependencia o autonomía. Ellas serán mediadas por cómo se entienda la profesión o esté organizado sistema educativo, quien sea el empleador de los docentes, etc. Las relaciones con otros sindicatos aportan vínculos con otros grupos

sociales, ideologías que impactan en las definiciones de la identidad colectiva docente.

Tabla 21 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías

Dimensión	Categoría
Identidad como ideología	Concepción de educación
	Propósitos y valores
	Normas y actitudes
Posiciones frente al ejercicio profesional	Concepción del modo de empleo y trabajo docente
	Representaciones e imaginarios sociales
	Relación de la organización docente con el Estado
	Rol de las organizaciones docentes en la sociedad

Fuente: Elaboración personal

9.2. Discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1973-1978

El movimiento sindical docente durante la década de 1970 se enfrenta a la más dura de las intervenciones y manipulaciones ejercida desde el Estado a lo largo de su historia. Anteriormente se explicó como el Estado elimina las diferentes organizaciones de docentes existentes en 1973, las desposee de sus bienes y recursos para transferírselos a una nueva organización creada a la imagen y semejanza de una organización corporativa que sintonizara ideológica y organizativamente con el régimen militar.

Las obligaciones administrativas, jurisdiccionales y éticas del gremio hacen que el profesorado mayoritariamente se inscriba en la organización.

Ha sido reconocido por investigadores como Núñez (1986, 1990, 2002, 2007), Cariqueo (2013) Candina (2016) y Matamoros (2013 y 2014) que a pesar de su profunda penetración entre el profesorado del CP, su vínculo e influencia sobre el cuerpo docente chileno pareciese menor, pues no hay coincidencia o sintonía con las necesidades de quienes ejercen su trabajo en las aulas chilenas.

En el caso de la presente investigación se logró acopiar 16 documentos (Ver Tabla 22). El 50% de ellos fueron autoeditados por la organización y evidencian un discurso público que

alaba las realizaciones de la dictadura y trata de situar al gremio y a la profesión en una identidad profesional sometida a la autoridad y con la necesidad de reconocimiento o dignificación. El otro grupo de documento fue recopilado en las dependencias del Archivo Nacional Administrativo, y corresponden a correspondencia con las autoridades del gobierno donde se muestra un discurso privado concordante con el público.

Tabla 22 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1973-1978

Fuentes editadas	Fuentes archivísticas
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio de Profesores (1976) Boletín del Colegio de Profesores, N° 1 noviembre (BCP1-1976) • Colegio de Profesores (1977) Boletín del Colegio de Profesores, N° 2 abril (BCP2-1977) • Colegio de Profesores (1977) Boletín del Colegio de Profesores, N° 3 mayo –junio (BCP3-1977) • Colegio de Profesores (1977) Boletín del Colegio de Profesores, N° 4 julio – Octubre (BCP4-1977) • Colegio de Profesores (1977) Boletín del Colegio de Profesores, N° 5 noviembre – Diciembre (BCP5-1977) • Colegio de Profesores (1977) Boletín del Colegio de Profesores, N° Especial 1 Julio (BCPE 1-1977) • Colegio de Profesores (1977) Código de ética del Colegio de Profesores. Santiago: s/e (CECP-1977) • Decreto Reglamento del Colegio de Profesores (DRCP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorándum de la Unión de Profesores de Colegios Particulares. Archivo Nacional: Santiago 1974. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (OTR-P1974) • Intervención del señor Jaime Ramírez, Presidente del Colegio del Profesores de Chile ante la Comisión Ortuzar, Sesión 134 del 1 de julio de 1975 (OTR-P1975) • CP (1976) Oficio 610. Sugerencias económico-sociales. Archivo Nacional, Santiago 27 de agosto de 1976 Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (OTR-P1976) • CP (1977) Actas de acuerdo Congreso Nacional del Colegio de Profesores. La Serena 1977 Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (OTR-P1977) • CP (1977) Conferencia de prensa Directiva del Colegio de Profesores de Chile viernes 22 de abril Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (OTR-P1977b) • CP (1977) Líneas de acción educativas plantadas por el actual gobierno de Chile. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (OTR-P1977c). • CP (1977) Mensaje a los profesores de Chile. Presidencia del Consejo Nacional del Colegio de Profesores de Chile. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (OTR-P1977d). • CP (1977) Palabras de la señora Silvia Peña Morales Presidenta Nacional del Colegio de Profesores de Chile el día 7 de noviembre de 1977 en Arica con motivo del Primer encuentro Sudamericano de profesionales de la Educación. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (OTR-P1977f).

Fuente: Elaboración personal

9.2.1. Identidad colectiva docente como ideología (1973-1978)

En el período comprendido entre los años 1973-1978 el Colegio de profesores vive el proceso de fundación de su estructura organizacional, de tradiciones y modos de interacción con la autoridad ministerial y sus asociados. Desarrolla acciones que le permiten ser reconocido como “la institución gremial” de los docentes en ejercicio y de aquellos que se han acogido a retiro, aunque ello no implicó una validación o legitimación por quienes tienen el derecho y la obligación de pertenecer.

Su discurso público será concordante con las directrices gubernativas definidas por las autoridades ministeriales y con el proyecto de gobierno que ejecutan las autoridades militares.

Nos encontramos frente a una reiterada oportunidad de cooperación y participación profesional y humana, oportunidad que nos reúne ante un compromiso como maestros de la educación y como principalísimos portadores de una nueva actitud en la consolidación de la moderna institucionalidad y un orden de nuestra nación. (BCPE 1-1977)

Declaran en sus medios de comunicación y en la prensa el compromiso con el proyecto militar, participando en la formación de “una nueva actitud” en la sociedad chilena mediante la modelización con el ejemplo de las nuevas generaciones y de sus familias.

Como contraparte el Estado dictatorial les abre espacios institucionales para que emitan su opinión en temáticas que impone la agenda del sector educacional. Este espacio consultivo en el marco de una dictadura no permite el disenso y menos la oposición. Es menester recordar que los líderes del colegio de profesores son designados entre los partidarios del régimen, por lo que el desacuerdo resultaba imposible, haciendo por tanto, absolutamente viable el dialogo permanente entre Ministerio y organización gremial.

“Debo manifestar, asimismo, que en algunas ocasiones el Ministerio, antes de adoptar algunas medidas, ha estimado necesario consultar la opinión de este organismo [CP], a fin de tener mejores antecedentes para resolver. Prueba también de lo anterior constituye las constantes reuniones de las autoridades de este colegio profesional con el señor Ministro de Educación. De esta manera se ha forjado un diálogo permanente y constructivo entre las autoridades educacionales y las del Colegio de Profesores y cuyo beneficiado, en último término, será nuestro sistema educacional” (BCPE 1-1977)

El compromiso del profesorado con el proyecto educativo de los militares se funda en la filosofía educacional que la orienta y la política que se deriva de la misma, las que en el

contexto histórico del golpe militar, significa una oportunidad de cambio que el profesor debe compartir y estimular

La filosofía y política educacional no es producto mágico de un decreto ley o de una ley o de un conciliábulo calificado o no. En la interpretación certera y objetiva de las aspiraciones de un pueblo. El momento histórico actual es la oportunidad para nuestra patria, la tarea inmensa está en nuestras manos, sin trabas y a la luz de todo su esplendor (OTR-P1977c).

9.2.1.1. Concepción de la Educación

En las fuentes trabajadas, las organizaciones del profesorado evidencian pocos procesos reflexivos que cuestionen o definan el concepto de educación de formas alternas a las utilizadas por el gobierno. Lo entienden como un complejo proceso que capacita al hombre para el mundo laboral, para gestionar su trayecto vital, tomar conciencia de su rol en la comunidad nacional, para ejercer la libertad individual de forma responsable y compromiso con la verdad

Consideramos que el objeto de la educación es no sólo capacitar al hombre (...), sino más bien capacitarlo para ser el hombre que es gestor de su propio destino en una vida digna de ser vivida. Es alegría de vivir y tener conciencia de la valiosa misión que tiene dentro de la comunidad. Es ejercicio de una libertad responsable y noblemente orientada. Es fe en la vida y en el futuro; adhesión a la verdad y lealtad a una vocación asumida, a la vez que habilidad para un oficio o proyección (OTR-P1977c).

Todo ello es concordante con las declaraciones que las autoridades del Ministerio de Educación plantean y reclaman a la comunidad educativa del país. Ello lleva al gremio a compartir con el profesorado declaraciones que comprometen la lealtad gremial con las políticas educativas y con sus fundamentos filosóficos

el Magisterio Nacional está plenamente compenetrado de los fundamentos filosóficos que se expresan a través de las políticas educacionales del Estado; acepta esta responsabilidad porque comprende la importancia de su misión en la formación integral del futuro ciudadano (BCP2-1977)

Periódicamente el gremio en esta fase utiliza una retórica que mezcla categorías conceptuales nacidas en las políticas educativas del sistema democrático, con las idílica imagen de la labor del profesor y con el nacionalismo que propician el movimiento golpista. Este último principio sería el que inspira a los profesores a “adoctrinar” a sus estudiantes en la validez de la acción de los militares

“se proyecta hasta este cálido instante, habiendo dejado en el surco de cada día, las semillas de un esfuerzo que late junto al corazón de la patria, que se ha abierto hacia una realidad de verdadero progreso, y en la que los docentes de Chile se encuentran participando con todo fervor, irradiando en las almas de sus discípulos, una nueva fe y un nuevo propósito, más alto y más concluyente” (BCPE 1-1977)

A partir de esos elementos, no es extraño que el gremio sostenga que es el Estado, quien tiene el deber de definir los contenidos valóricos e ideológicos que transmitirán los docentes en las escuelas, más aun en el marco de una liberalización del sistema educativo, pues temen que un exceso de libertad de enseñanza amenace el proyecto educativo militar al permitir la instalación e implantación en los jóvenes de ideas que atenten con la moral, las buenas costumbres y el anticomunismo imperante.

“libertad de educación”. Esta última, a su modo de ver, significaría entregar la formación, la educación misma en todos sus aspectos, con todos sus valores, a los particulares, cualquiera que ellos fuesen, y tendría el grave peligro de que personas interesadas de cualquier medio, político, por ejemplo, en forma muy hábil, podrían crear establecimientos, desarrollar sus propios programas, y perfectamente, a través de los mismos, en una acción planificada, ir al logro de los fines que se propongan. De allí que el Colegio de Profesores piense que debe existir una separación y un cuidado extremo en ese aspecto (OTR-P1975).

Esta postura puede ser explicada por una mala comprensión del modelo de subsidiaridad que el gremio acepta sin remilgos, pero que no comprende del todo y menos las consecuencias que se derivaran y que se harán patentes en el siguiente período.

9.2.1.1.1. Disciplinamiento

El sometimiento del cuerpo de profesores del Estado a las directrices emanadas de las autoridades de turno es una conducta identitaria del profesorado en tanto funcionarios públicos. El Colegio de Profesores no es la excepción al poner en su Código de Ética como imperativo el “apoyo”, lealtad, adhesión, colaboración y la obediencia a las autoridades e instituciones, aunque se permite una “deferente independencia”.

El profesor prestará, en todo momento, su apoyo a las Autoridades e Instituciones Educativas cuando su participación sea requerida. Su actitud ha de ser de deferente independencia debido a que tiene derecho al libre ejercicio de su profesión, dentro de los límites legalmente establecidos. (CECP 1977)

La deferente independencia no es definida expresamente, aunque en otro artículo del mismo documento explica que el profesorado debe tener “una actitud de crítica elevada que posibilite constantemente el mejoramiento y puesta al día de la institución”, limitada por las normas legales vigentes y el derecho del libre ejercicio de la profesión.

El profesor debe caracterizarse por su lealtad, adhesión y colaboración a la institución a la cual pertenece, como asimismo para sus colegas, alumnos y personal paraprofesional, administrativo y de servicios menores. Estas características (lealtad, adhesión y colaboración) no han de ser ejercidas pasivamente, sino que deben manifestarse en una actitud de crítica elevada que posibilite constantemente el mejoramiento y puesta al día de la institución; la creación de los organismos necesarios: la cesación de los ya caducos; adecuar dinámicamente la escuela a las necesidades tecnológicas y profesionales que impone el tiempo y, antes que nada, a los alumnos: centro del interés educacional (CECP 1977).

En síntesis, el profesor debe acatar las órdenes que emanan de las autoridades institucionales del país en el contexto histórico e institucional (Escuelas, Ministerio, Ejército), aunque se permite la posibilidad de disentir, éste derecho se da en el marco de la constante vigilancia, la delación y represión a quienes actúen contra los postulados oficiales.

9.2.1.1.2. *Educación integralmente*

Los discursos de los representantes gremiales recogen las grandilocuentes declaraciones de las autoridades al situar el modelo educativo chileno en el marco del humanismo cristiano occidental, la científicidad y la tecnología, las cuales sumadas al nacionalismo contribuirán al desarrollo individual de las personas

Chile postula pues, una educación profundamente humanista, apolítica, apartidista, que subordine el uso y desarrollo de los avances científicos y tecnológicos al bienestar del hombre y que haga de éste, constructor experto y responsable del bien común. La nación precisa pues de un hombre capaz de crear, a partir del patrimonio legado de nuestros antepasados, un orden superior donde reine el respeto por la individualidad inviolable de cada ser. Esta es la gran tarea que dinamizada por la educación desde su nivel parvulario hasta el universitario, debe constituirse en quehacer de toda la comunidad (OTR-P1977c).

La adopción de un modelo educativo, fundado en los principales avances de la psicología (conductismo) y la arbitraria selección de contenidos que no alteraran el orden definido por las autoridades militares, contradicen el principio de la educación integral (Caiceo, 2013; Cox, 2005; Donoso, 2005),

9.2.1.1.3. *Formación de la sociedad en ciencia y tecnología*

La ciencia se impone curricularmente como criterio de verdad en las áreas del conocimiento que no compliquen las interpretaciones que las autoridades han definido como válidas

El profesor debe impartir con el mismo rigor científico-técnico e interés pedagógico la enseñanza tanto en las Escuelas Físicas como en las Particulares (CECP 1977).

Coherentemente con esa valoración de la ciencia y la tecnología, el llamado gremial a los profesores es al perfeccionamiento como imperativo que le permitan ejercer adecuadamente su labor de aula, relacionarse con sus colegas, alumnos y apoderados como experto coherentemente formado en la verdad y en la ciencia

El perfeccionamiento personal y profesional que supone tanto el estudio permanente de las nuevas concepciones y prácticas pedagógicas y del avance de las disciplinas de su especialidad, deben constituir una preocupación preferente del educador. Es deber de quien ejerce la docencia, tratar de superarse en aquellos aspectos personales susceptibles de ser mejorados, tales como la cultura, respeto a sí mismo y a los demás; actitudes de convivencia enriquecedoras con sus colegas, alumnos, apoderados, etc.; valoración y búsqueda incesante de la verdad y la ciencia. (CECP 1977).

9.2.1.1.4. Formación de la libertad individual

Entre las obligaciones que el gremio define está la de formar al educando en el uso fundado, responsable de la libertad que los sujetos adquieren. En ese sentido debe capacitarlo con las herramientas que le permitan el uso razonado de la libertad en el marco del bien común.

Es ejercicio de una libertad responsable y noblemente orientada. Es fe en la vida y en el futuro; adhesión a la verdad y lealtad a una vocación asumida, a la vez que habilidad para un oficio o proyección (OTR-P1977c).

9.2.1.1.5. Rescate de la moralidad y los valores patrios

El compromiso del profesor con el nuevo proyecto de patria debe ser generador en los educandos del compromiso por el engrandecimiento de la patria. Ello se debe materializar en el prestigio intelectual y moral de la población y por el óptimo uso de los recursos naturales que le permitan generar riqueza material al país.

El profesor debe destacarse como un patriota ejemplar que motive en los niños y juventud el deber de superación permanente y la noble ambición de que la Patria se engrandezca, no sólo por sus riquezas naturales, sino por la calidad intelectual y moral de sus hijos. (CECP 1977)

9.2.1.1.6. Responsabilidad educativa

Como se verá más adelante, la autocategorización gremial del profesorado centra la responsabilidad de concretar los objetivos prescriptos en el sistema educativo. Asumiendo la obligatoriedad de ejercer una docencia inspirada en el egreso de un estudiante que centre sus

acciones vitales en el bien común de toda la sociedad, respete las tradiciones nacionales y las libertades individuales. Para ello el educador no debe realizar ningún tipo de actividad ideológicamente fundada, que contradiga el apoliticismo y apartidismo

Chile postula pues, una educación profundamente humanista, apolítica, apartidista, que subordine el uso y desarrollo de los avances científicos y tecnológicos al bienestar del hombre y que haga de éste, constructor experto y responsable del bien común. (OTR-P1977c).

La nación precisa pues de un hombre capaz de crear, a partir del patrimonio legado de nuestros antepasados, un orden superior donde reine el respeto por la individualidad inviolable de cada ser (OTR-P1977c).

Pero debido a la magnitud de la tarea, conmina, igual que el gobierno, a toda la comunidad a hacerse responsable de la labor educativa

Esta es la gran tarea que dinamizada por la educación desde su nivel parvulario hasta el universitario, debe constituirse en quehacer de toda la comunidad (OTR-P1977c).

9.2.1.2. Propósitos y valores de la profesión docente

Los propósitos de la acción de los educadores chilenos en la década de 1970 se centran fundamentalmente en la transmisión de conocimiento y valores que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades que le permitan insertarse en la vida de una sociedad en transformación –no hay que olvidar la lógica redencionista de la Junta Militar– por lo que los llamados de la organización es a educar en todas las circunstancias y momentos de la vida del docente.

Su labor educativa sobrepasa, entonces, los muros de su escuela, para proyectarse, como esclarecedora de luz, sobre la comunidad. (BCPE 1-1977)

Ello se acentúa en aquellas escuelas rurales donde el profesor vive inserto en la comunidad cumplen funciones de apoyo a las autoridades locales y el desarrollo de actividades sociales y culturales. Esta descripción se funda en el planteamiento de que el profesor es el representante del Estado en la comunidad y desde allí una autoridad, base del prestigio social de la profesión. Todo ello no es concordante con la situación económica de la profesión que se ve afectada por la constante necesidad de mejora de las condiciones de vida

Es por ello que hemos planteado que el profesor rural debe vivir cerca de su escuela y en permanente contacto con la comunidad (...) Es justo reconocer que una parte importante de los profesores de la (...) Región, cumplen las tareas delineadas en el orden general, con singular entusiasmo. Muchos de ellos colaboran con los alcaldes en la supervisión de

los trabajadores del plan de empleo mínimo, en la organización de clubes deportivos, juntas vecinales, centros culturales, iniciativas de progreso, etc. El Maestro cumple un apostolado, no exento de sacrificios y renunciamentos. (BCPE 1-1977)

Otro propósito, del que se desarrollará más en profundidad más adelante, es a dignificación del profesorado mediante acciones concertadas y dirigidas por la organización. Un ejemplo de ello es el trabajo de elaboración del Código de Ética, que será considerado el instrumento básico para delimitar la relación del profesor con los estudiantes y sus familias.

Si para los maestros chilenos su Código de Ética constituye un avance más en sus esfuerzos para ir a la dignificación de la función docente, para los padres y apoderados, o sea, para quienes entregan a sus hijos y pupilos a la responsabilidad de un profesor, este documento representa una indiscutible prenda de garantía y seriedad en la función docente (BCP 3 1977)

el profesor, que más que ningún otro quizás, es el factor social de categoría profesional mejor preparado para servir de partera de las generaciones que conducirán pronto la vida de los pueblos. (BCP 5-1977)

y por otra apoyar la mayor participación de los empresarios privados en la provisión de los servicios educativos a través de mecanismos no definidos, pero discutidos en el seno de la Comisión Ortuzar.

9.2.2. Identidad colectiva docente como posicionamiento sobre el ejercicio profesional (1973-1978)

9.2.2.1. Normas y actitudes

Es esperable que el Colegio solicitara a cambio de la lealtad declarada y manifiesta en innumerables ocasiones, exigiera, dentro del plano de lo exigible en una sangrienta dictadura, cambiar algunas normas jurídicas para ajustar las remuneraciones, pero también para crear una carrera profesional que permita ascender a los profesores en el sistema educativo chileno.

Todo esto motiva nuestra insistencia en reiterarle, una vez más, nuestro deseo de su personal intervención para que ésta se conozca oficialmente antes del término del año escolar 1977, pues confiamos plenamente en que usted comprenda el significado de la implementación de este Proyecto y la repercusión que tendrían el bienestar y la tranquilidad de los docentes en la formación de los niños y adolescentes, futuros ciudadanos en esta patria libre y soberana (BCP5-1977).

La actitud del gremio frente al profesor fue la de instalar la idea de que los profesores eran una profesión que requería ser urgentemente dignificada en el plano profesional, social y económico. Todo lo cual sería satisfecho con la Ley de Carrera Docente.

Se ha esperanzado al profesor con la promesa de dignificarlo en su triple dimensión, profesional, social y económica, al aprobarse el Proyecto de Carrera Docente, pero dicho instrumento se encuentra en trámite en el Ministerio de Hacienda. (BCP5-1977).

La tardanza en la aprobación de la Ley, y considerando los sucesos posteriores, se podría deber a las disputas con las tendencias más neoliberales, que en 1978 liberaran una serie de medidas que afectarían a Chile en sus dimensiones laborales (Plan laboral) y educativa (Directiva presidencial de Educación).

9.2.2.1.1. Actitud hacia el profesorado

La permanente reclamación del profesorado colegiado es buscar la mejora económica del profesorado. Este que es una temática transversal en la historia organizacional se funda en la precariedad de las condiciones de vida.

[es necesario] exponer ante su elevada comprensión en forma abierta y libre de cualquier pasión partidista, que todavía subsiste un problema central, que para el Profesor es parte vulnerable en su trascendente y vital tarea en nuestra sociedad y aun de su propia dignidad personal y profesional: la necesidad histórica de una revaloración económica de su función, regulada por una carrera docente, en el contexto de un plan consciente, definitivo y completo por parte del Estado como empleador (BCP5-1977)

Es relevante la enunciación de que el profesor oculta dicha condición a los estudiantes. Esto puede ser causado por la histórica convicción meritocrática de la profesión docente, que genera una percepción de deuda social que no se condice con el esfuerzo docente en educar a la sociedad.

Sin embargo, el reconocimiento, pese a los esfuerzos realizados, no se ha producido integralmente en el plano económico y decenas de miles de maestros continúan enfrentando penurias económicas que, con dignidad se esfuerzan por ocultar o atenuar frente a sus educandos (BCP4-1977).

9.2.2.2. Concepción del empleo y el trabajo docente

9.2.2.2.1. Idoneidad

Una de las categorías más reivindicadas desde el aparato administrativo del Estado respecto de los profesionales de la educación es su condición de idoneidad. Gran parte de las normas

dictadas antes o durante el período de estudio la entienden como la participación del trabajador de la educación en procesos de formación inicial docente que confieran certificación a sus conocimientos, considerados necesarios para ser docente. Aunque las autoridades siempre definieron excepciones que permitieran la contratación de personal sin la formación necesaria. Desde la creación del Colegio de Profesores se procedió a avanzar en la conceptualización de la necesidad de poseer una certificación para ejercer idóneamente la docencia, para no concurrir en el ejercicio ilegal de la profesión.

Es interesante destacar que el propio Ministerio colaborará con la Orden para impedir el ejercicio ilegal de la función docente y, como señala el Ministro, contralmirante Luis Nieman Núñez, la medida tiene por objeto «salvaguardar los intereses educativos del educando» para que en su formación sólo participe personal idóneo. (BCP 3-1977)

9.2.2.3. *Representaciones e imaginarios sociales*

La representación social que el gremio de profesores transmite a la sociedad sobre su identidad profesional está marcada por tres categorías: Vocación, abnegación y dignidad (Ilustración 4). Ellas constituyen el núcleo de una imagen que habla de un trabajador que por motivos personales se coacciona a aceptar un modo de vida que posterga su bienestar material por la realización espiritual. Ello le otorga una supremacía moral para demandar la dignificación de la profesión a la sociedad y al Estado, realizar actividades individuales y colectivas que contribuyan a la materialización de esa dignidad. Desde allí la dignidad se entiende como una utopía que se pretende alcanzar mediante la acción concertada de la organización gremial con el Estado, la sociedad y sus agremiados. Donde el Estado es el principal motor de la dignificación, pues realiza los actos primigenios de dignificación como son la creación del Colegio de profesores y de la entrega dadivosa o graciosa de mejoras salariales y un proyecto de carrera docente, entre otras razones.

No hay que olvidar que el discurso gremial se desarrolla en connivencia con el Estado y que ello implica olvidar de forma premeditada cualquier alusión a los avances del movimiento sindical del profesorado chileno.

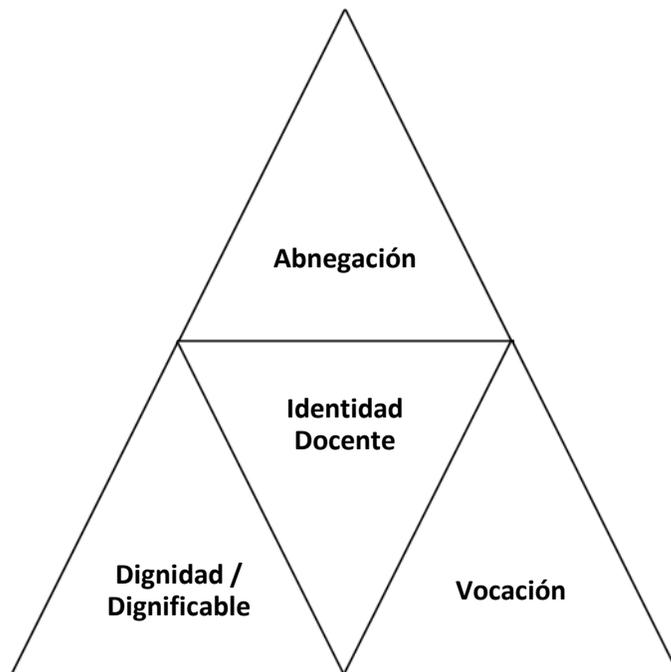


Ilustración 4 Representaciones sociales del profesorado chileno entre 1973-1978 según el gremio docente. Fuente: Elaboración personal

9.2.2.3.1. *Vocación*

Para el profesorado agremiado la vocación es entendida como un compromiso que se asume a nivel personal y que se manifiesta en habilidades o aptitudes para desempeñar un oficio, pero también en las creencias que fundan esa opción:

Es fe en la vida y en el futuro; adhesión a la verdad y lealtad a una vocación asumida, a la vez que habilidad para un oficio o proyección (OTR-P1977c).

El sólo hecho que la vocación docente sea el precursor de la opción por la enseñanza otorga una dignidad profesional que debe ser valorada en su justa medida por la sociedad y los gobiernos.

Queremos profundizar en el significado de este II Congreso Nacional, que se realiza a casi tres años de la creación de la Orden, que nos permitió, gracias a la visión de nuestros gobernantes, dar un paso trascendente en la historia del abnegado profesor Chileno y del mundo, conquistando para esta profesión el ámbito adecuado a una vocación que se lo merece por naturaleza propia (BCPE 1-1977).

Era esperable una mayor referencia a la categoría vocación en el periodo debido a la vinculación de éste concepto con las tradicionales formas de comprender la profesión y la

identidad docente antes del neoliberalismo, sin embargo sus pocas referencias se puede explicar en el hecho que fue ocultada en otras categorías como la abnegación y la dignidad.

9.2.2.3.2. *Abnegación*

La abnegación es planteada como una de las características fundantes de la práctica del profesorado, un sello que implica que los profesores anteponen a sus intereses personales el de sus educandos, la escuela y finalmente de la sociedad. Se iguala a la idea de sacrificio constante y desinterés por los bienes materiales.

El magisterio no es una carrera de grandes oportunidades ni en la que se puedan alcanzar altos cargos en breve tiempo. Ella es una carrera que supera una elevada cuota de sacrificio, desinterés, abnegación y renunciamento, que no siempre es reconocida y la mayoría de las veces, incomprendida (BCP4-1977)

Esta abnegación deriva en precariedad vital que lo afecta en su vida extraescolar con sus familias al nivel de dificultar su propia subsistencia

Para ello debe olvidar cien problemas hogareños, entre los cuales no son precisamente los más livianos aquellos relativos a la alimentación y vestuario de los suyos. Pese a esto, contamos con buenos profesores. En la ciudad, en el campo, a donde sea, hay hombre y mujeres consagrados integralmente a la noble tarea de enseñar (BCP 3-1977)

Esto permite considerar al profesor como un apóstol capaz de entregarse íntegramente por formar (enseñar y educar) a niños y jóvenes como ciudadanos

En ningún mejor país que en el nuestro se puede afirmar que el educador es un verdadero apóstol de su profesión. Diariamente, debe enfrentar la tarea de entregarse a niños y adolescentes, impartirles enseñanza y educación, formarlos como los mejores ciudadanos. (BCP 3-1977)

9.2.2.3.3. *Dignidad/ Dignificación / Dignificable*

Un elemento fundamental en el discurso identitario de los docentes “de la orden” gremial es la categoría dignidad en tanto acción y reivindicación. Además puede debe ser ejecutada desde el Estado, la organización y los propios profesores agremiados.

La dignidad es una categoría que implica realizar una labor o trabajo que reporta a quien la ejecuta la posesión de autoridad y honor. Ello se alcanzaría cuando el profesorado viera mejorada sus condiciones materiales o económicas, consolidara su organización gremial de carácter unitario y fuera reconocida por la sociedad en el lugar honorifico que le corresponde por la labor de formar a los ciudadanos de la patria

Una de las etapas de mayor significado para el Magisterio chileno, en la búsqueda de la dignificación integral de la actividad docente, para la consolidación de su unidad y estructura gremial y para lograr un mejoramiento material acorde con esta dignidad (BCPE 1-1977)

La materialización de la dignidad requiere de la ejecución de acciones que son responsabilidad del profesorado y su organización, pero que además ´pueden ser exigibles a la sociedad y al Estado que lo representa, desde allí para el profesorado la dignidad es una reivindicación colectiva.

La dignificación de nuestra profesión no depende de algunos; depende de todos, y está íntimamente ligada con nuestros recursos, que serán grandes si multitudinaria es la colaboración que presentamos en esta cruzada en beneficio de todos los colegiados (BCP1-1976)

A pesar de los llamados a la acción colectiva, en el marco de una dictadura desmovilizadora y represiva de la clase trabajadora, el motor de la acción dignificadora de la profesión la asume el Estado, quien realiza los estudios necesarios para crear una organización que represente a los profesores

“la creación del Colegio de Profesores de Chile, el más numeroso del país, era una herramienta vital para el Magisterio Nacional, y que su base esencial era la de luchar por la dignificación de la profesión (BCP1-1976).

Sobre el particular y sólo para mencionar un aspecto específico, me complazco en señalar que ha sido el actual gobierno quien arbitró las medidas legales pertinentes creando el Colegio de Profesores de Chile, aspiración de muy antigua data entre el Magisterio Nacional y que sólo en 1974 vino a cristalizarse. Esta circunstancia no sólo traduce el respeto del actual Gobierno de Chile hacia la noble función de los docentes, sino que concreta su voluntad en orden a poner en manos del Magisterio Nacional un instrumento eficaz para su dignificación profesional y la gradual obtención de un status social y económico acorde con la importancia de la tarea que realiza. Pongo especial énfasis en estas palabras, porque la presencia aquí de representantes del Magisterio de Nuestra América constituye una privilegiada oportunidad para expresar cuanto estima la comunidad chilena el trabajo de los maestros (BCP5-1977).

Ha sido preocupación permanente de este gobierno, la dignificación de la carrera docente. Para ello, el 16 de octubre de 1974 dictó el cuerpo legal que crea el Colegio de Profesores de Chile, dando con ello satisfacción a un sentido anhelo de todos los maestros del país. (BCP4-1977)

En el pasado, declara el movimiento gremial, los profesores habían intentado crear organizaciones que buscaban la unidad de la profesión, sin embargo ellos fracasan debido a la injerencia de las tendencias político ideológicas los hizo fracasar. En ese sentido la creación de un gremio apolítico, que ama su profesión y a la patria, y que es capaz de diseñar un objetivo institucional que unifica a todo el profesorado

Por primera vez, desde hacía muchos años, se reunieron los profesores por amor a su profesión y a su patria, sin ataduras políticas de ninguna especie; el objetivo que más los unió y los hizo trabajar con tesón fue el de dignificar al Educador (BCP1-1976)

De estas visitas se ha informado ampliamente por medio de la prensa, radio y televisión regionales, lo que ha facilitado una mayor divulgación de los objetivos esenciales que persigue la orden en cuanto a la dignificación de la carrera docente (BCP2-1977).

De la misma manera que crea el Colegio, el Estado dictatorial instala, entre el sistema de condecoraciones que entrega a la ciudadanía la Orden al Mérito Gabriela Mistral u Orden al Mérito Cultural Docente con el objeto de contribuir a la dignificación profesional.

se fundó la Orden al Mérito Cultural Docente, condecoración que permitirá distinguir a los educadores que se destaquen por su labor en beneficio del desarrollo cultural y educacional de los chilenos (BCP4-1977)

El Colegio de profesores de Chile ha recibido con gran beneplácito la institución de la Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral. Constituye esta iniciativa un reconocimiento del Supremo Gobierno de la labor docente y cultural que tanta importancia tienen en la vida del país. Es un estímulo para los profesores y un público reconocimiento de la esforzada labor del Educador, lo que agradecemos al Supremo Gobierno y en forma muy especial, a S.E. el Presidente de la República y al ministro de educación. Igualmente deseo destacar que el nombre de esta Orden, Gabriela Mistral, constituye un símbolo de nuestros valores educacionales y culturales. Es también un apoyo más al objetivo que inspiró la creación del Colegio de Profesores, cual es la dignificación de la carrera docente (BCP4-1977)

Otras medidas organizadas por el Estado son la instauración del día del profesor, para el natalicio de Gabriela Mistral, en primera instancia, para luego hacerla coincidir con la fecha de creación del Colegio de Profesores

El día 16 de octubre de 1974, hace sólo tres años, el profesional docente vio definitivamente establecido un paso de histórica y real importancia; S.E. el presidente de la República, General de Ejército don AUGUSTO PINOCHET UGARTE, firmó el Decreto Ley que dio origen a nuestra institución, la de los profesores de educación: parvularia, básica, científico-humanista y técnico profesional, como un medio para propender a la unidad del magisterio nacional, a la dignificación, al perfeccionamiento y al progreso en cualquiera de los ámbitos de la función social en que les corresponde actuar. Es por este motivo que ha quedado instituido por el Decreto Ley N° 1.938, de fecha 5 de octubre, día oficial del profesor el 16 de octubre de cada año (OTR-P1977d).

Finalmente, la dignificación es situada por el profesorado como una categoría que comprendía la mejora de la situación económica (mejora salarial), Social (mejora en el estatus social) y profesional (mejora en las condiciones de desempeño). Esas mejoras se producirían simultáneamente con la aplicación de la ley de Carrera Docente que se aprobará en 1978 y que no entrará en vigencia para todo el profesorado.

Se ha esperanzado al profesor con la promesa de dignificarlo en su triple dimensión, profesional, social y económica, al aprobarse el Proyecto de Carrera Docente, pero dicho instrumento se encuentra en trámite en el Ministerio de Hacienda. Todo esto motiva nuestra insistencia en reiterarle, una vez más, nuestro deseo de su pernal intervención para que ésta se conozca oficialmente antes del término del año escolar 1977, pues confiamos plenamente en que usted comprenda el significado de la implementación de este Proyecto y la repercusión que tendrían el bienestar y la tranquilidad de los docentes en la formación de los niños y adolescentes, futuros ciudadanos en esta patria libre y soberana (BCP5-1977)

Entre las tradiciones que instalará la organización con el objeto de acrecentar la dignidad profesional las celebraciones a aquellos profesionales que superaran los años de servicio necesarios para el retiro.

“se dio medallas a los profesores con más de 35 años de labor docente”... “Recibió la «Mazorca de plata» (distinción municipal) el Director de Educación básica Alberto Zepeda Rojas, quien reúne más de 35 años de servicio” ... “En la velada recibieron diplomas y medallas por haber servido más de 35 años los maestros: Olga Elena Ramírez Gálvez, Luis Humberto Arias Aguayo, Jorge Carlos Seguel Guerra y Juan Gonzalo Martínez Mora (BCP2-1977)

En VALPARAISO “Cuarenta profesores recibieron sus medallas por 35 años de servicio” (BCP2-1977)

En el mismo sentido, la elaboración de un Código de Ética busca posicionar a la organización como detentadora de la tuición ética sobre los profesionales de la educación que ejercen sus funciones en el país, garantizando a la sociedad que el profesorado es una profesión

Si para los maestros chilenos su Código de Ética constituye un avance más en sus esfuerzos para ir a la dignificación de la función docente, para los padres y apoderados, o sea, para quienes entregan a sus hijos y pupilos a la responsabilidad de un profesor, este documento representa una indiscutible prenda de garantía y seriedad en la función docente (BCP3-1977)

Un tercer responsable de la dignidad de la profesión son los mismos profesores, que con el ejercicio diario de la profesión en las diferentes aulas del país deben procurar el ejercicio de su propia dignidad y exigir el de la profesión.

El profesor debe irradiar y mantener el honor y la dignidad profesional. Tiene el derecho y el deber de combatir, por todos los medios lícitos la conducta moralmente censurable de todos cuantos laboran en la actividad docente (CECP 1977).

El ejercicio digno de la profesión implicaba abandonar antiguas prácticas que permitían que «otros» sin ninguna idoneidad ejerzan la profesión,

Ningún docente debe permitir que se usen sus servicios profesionales o su nombre, para facilitar o hacer posible el ejercicio de la profesión por quienes no estén legalmente autorizados para ejercerla. Amengua la dignidad de su profesión el docente que firma actas o documentos correspondientes a exámenes o situaciones análogas en las que no

intervino y que, de algún modo, presta su nombre para cumplir exigencias legales. Así mismo, falta gravemente a la ética profesional, el profesor que ampara a los que así procedieren. (Art. 7 Código de ética profesional, Colegio de Profesores de Chile, 1977) (CECP 1977)

o que aumenten su peculio desmesuradamente a través del ejercicio de la docencia

Toda publicidad provocada directa o indirectamente por el profesor con fines de lucro o en elogio de su propia situación, menoscaba la dignidad de la profesión. (CECP 1977)

En síntesis, la dignidad profesional se demuestra con honradez y el adecuado ejercicio de la profesión. Ello redundará en el prestigio de la profesión y el aumento de su reputación

La formación decorosa del prestigio profesional del profesor debe estar cimentada en su reputación, su capacidad profesional y su honradez. (CECP 1977)

en especial por su acción vital en los niños y en la juventud, motivando en ellos el anhelo de superación permanente y las virtudes que permiten que la patria sea grande, no sólo por sus riquezas naturales, sino por la calidad intelectual y moral de sus hijos (OTR-P1977d).

9.2.2.3.4. *Estatus social y Profesional*

Como se evidenció en el apartado anterior, la dignificación está directamente vinculada con el prestigio y el reconocimiento del estatus de la profesión. En la medida que son efectivas las acciones colectivas e individuales el reconocimiento social crecerá. Ello implica que el estatus de la profesión no es acorde a la nobleza de la profesión de enseñar a las nuevas generaciones la cultura en que se desempeñarán a lo largo de su vida.

Sobre el particular y sólo para mencionar un aspecto específico, me complazco en señalar que ha sido el actual gobierno quien arbitró las medidas legales pertinentes creando el Colegio de Profesores de Chile, aspiración de muy antigua data entre el Magisterio Nacional y que sólo en 1974 vino a cristalizarse. Esta circunstancia no sólo traduce el respeto del actual Gobierno de Chile hacia la noble función de los docentes, sino que concreta su voluntad en orden a poner en manos del Magisterio Nacional un instrumento eficaz para su dignificación profesional y la gradual obtención de un status social y económico acorde con la importancia de la tarea que realiza. (BCP5-1977)

La acción gremial busca “liberar el status del profesor de antiguos lastres” que desprestigiaban a la profesión, tales como las bajas o nulas remuneraciones que construye la una imagen social de que el profesor es una persona que ve complicada su subsistencia material; otra imagen social plantea que el profesor no sabe lo necesario para enseñar a los niños y jóvenes, o que sus aprendizajes ya fueron superados por los avances de la ciencia.

hemos podido entregarles algunas oportunidades de perfeccionamiento, de coordinación de especialidades, de adquisición de ciertos bienes básicos, como de promisorios vínculos

internacionales. Todos ello, inspirado sin descanso, en una política de liberar el status del profesor de antiguos lastres, para que adquiriera espontáneamente su real dimensión social y personal (BCP5-1977)

Para la organización el Estatus se manifiesta en lo económico (al comparase con otras profesiones del mismo nivel formativo), profesional y social (ambas asociadas a la reputación o prestigio que como profesión tienen en la sociedad de forma colectiva o individual)

[CLATEC tiene] objetivos dicen relación con los objetivos de la ley del Colegio de Profesores especialmente en lo relativo a la dignificación del Magisterio en status económico, profesional y social (OTR-P1977b).

9.2.2.4. Relación de la organización docente con el Estado

Si bien la relación de dependencia del sindicalismo docente en este periodo es evidente, basada en la connivencia que genera la creación del Colegio de Profesores y la permanente injerencia ministerial en la designación de los cargos directivos de la organización, entre otras medidas; llama la atención que en 1977 se produzca una pequeña desviación de dicha connivencia a partir del reclamo salarial que la organización realiza en el marco de su Congreso nacional y otras instancias posteriores.

el reconocimiento, pese a los esfuerzos realizados, no se ha producido integralmente en el plano económico y decenas de miles de maestros continúan enfrentando penurias económicas que, con dignidad se esfuerzan por ocultar o atenuar frente a sus educandos (BCP4-1977).

En la etapa final del periodo en análisis el Estado comienza a elaborar y publica la Ley de Carrera Docente, que regula las relaciones laborales del profesorado con su empleador el Estado, aumentando de forma significativa las remuneraciones. La tramitación de dicho proyecto es compleja y es tensionada con el principio fiscal de subsidiaridad y de libertad de enseñanza. Ello lleva que por una parte se demande la solución al problema remuneracional del profesor

Hemos aludido ya, nos obliga a exponer ante su elevada comprensión en forma abierta y libre de cualquier pasión partidista, que todavía subsiste un problema central, que para el Profesor es parte vulnerable en su trascendente y vital tarea en nuestra sociedad y aun de su propia dignidad personal y profesional: la necesidad histórica de una revaloración económica de su función, regulada por una carrera docente, en el contexto de un plan consciente, definitivo y completo por parte del Estado como empleador (BCP5-1977)

9.2.2.4.1. *Rol de las organizaciones docentes en la sociedad*

En el marco contextual se observa que el Colegio de Profesores es un gremio con un claro tinte corporativo, en las dos acepciones en que se utiliza el concepto. Por un lado, es una organización que responde a las demandas de un colectivo de personas que se reconocen como exclusivos detentadores del ejercicio profesional docente y buscan la exclusión de cualquiera que no posea el reconocimiento como par.

Por otro lado, responde a un sindicato de carácter colaboracionista con el régimen dictatorial, que lo crea y lo dota de atribuciones que contribuyen a los objetivos del Ministerio de Educación.

El Colegio de Profesores de Chile, entidad de inspiración netamente profesional, en la celebración de su Congreso Anual, que reunió a representantes de todas las regiones del país, en el mes de mayo de este año, acordó invitar a un encuentro multinacional de educadores, con la finalidad de estudiar el modo de contribuir eficazmente a la realización de objetivos de convenios culturales apoyados por las propias organizaciones de profesores en sus respectivos países. En el conocimiento mutuo de la naturaleza de cada organización y de sus posibilidades, tendremos a nuestro alcance los puntos de concordia para esa ansiada integración, que puede ser resultado de acuerdos alcanzados por las partes concurrentes, cuando son sostenidas en el tiempo y alimentados a través de la acción con fe y decisión, y cuando existe una esencial actitud de renovación dentro de los márgenes culturales fundamentales de cada sector (OTR-P1977f).

En la historia de las organizaciones sindicales de Latinoamérica y Chile se reconoce como una necesidad del movimiento social la creación de organismos que reúnan en una sola voz la representación de las clases populares y los trabajadores. El legislador dictatorial reconoce en el Colegio de Profesores de Chile como un organismo representativo de todo el profesorado, que permitirá a la autoridad escuchar las demandas colectivas

el nuevo cauce a través del cual el profesorado hará valer sus derechos y esta entidad estará llamada a marcar nuevos rumbos en el progreso educacional chileno. (DCCP1)

Ese mandato lo recogen las sucesivas directivas del CP durante este período, al declararse permanentemente como unidos bajo un solo ideal.

Hoy, los educadores, bajo el alero del Colegio de Profesores y unidos por un solo ideal, brindan su afecto y adhesión a aquellos que cumplen 35 años de labor docente, 25 años jalonados de alegrías y sufrimientos, en los que no estuvieron ausentes los «piecitos de niños» y los «sonetos de la muerte» (BCP1)

9.2.3. Síntesis discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1973-1978

Para sintetizar la información recopilada en las páginas anteriores se presenta la Tabla 23, que contiene agrupadas a partir de las categorías de análisis, las principales ideas recopiladas del discurso del movimiento sindical para el período 1973-1978.

Tabla 23 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías (1973-1978)

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESIS DEL DISCURSO DE LA FASE 1973-1978
Identidad como ideología	Concepción de educación	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor es un modelo a seguir, además es entendido como fuente de información y verdad científica. Ello conmina al profesional de la educación al parmente perfeccionamiento en sus saberes disciplinares, así como de las nuevas concepciones y prácticas pedagógicas. * La educación nacional y el sistema educativo están sometidos a las directrices del gobierno dictatorial, pero permite al gremio opinar para validar las directrices gubernamentales. Un gremio sometido y controlado por la autoridad y las fuerzas represivas. * Profesor adoctrina y capacita a partir de los requerimientos filosóficos y políticos de la cultura occidental (cristianismo-apoliticismo-científico-nacionalismo-militarismo) para formar sujetos responsables con el bien común. * La educación que se propone desarrollar es la libertad individual, la autonomía, la incorporación del sujeto al mundo del trabajo basado en la moralidad cristiana, la historia patria y los valores nacionales * No Creen en la participación de los privados en educación en materias curriculares * Profesorado debe someterse a las doctrinas e ideologías gubernamentales a partir de categoría como la lealtad, el apoyo irrestricto, colaboración y obediencia a las autoridades de las escuelas, ministeriales y militares. * Hay llamados a la responsabilización del docente respecto de su labor, pero en el marco de un llamado a la responsabilización de toda la sociedad de la educación, es posible que este llamado sea una forma de convocar a los empresarios privados a sumarse a este desafío educativo.
	Propósitos y valores	<ul style="list-style-type: none"> * Transmitir conocimientos y valores en toda circunstancia de la vida del profesor * Es el único profesional que se contacta con la sociedad en los niveles de la base social (sectores de pobreza) que apoya la acción del Estado
	Normas actitudes	<ul style="list-style-type: none"> * Existe la necesidad de instala una normativa que regule la profesión en el marco del aún vigente Estado Docente * Instalar y difundir la idea de que la docencia es una profesión y no una labor técnica. * La profesión docente requiere de dignificación personal y profesional mediante mejoras remuneracionales * Profesorado enfrenta desde la vergüenza su condición de pobreza

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESES DEL DISCURSO DE LA FASE 1973-1978
Posiciones frente al ejercicio profesional	Concepción del modo de empleo y trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> * Empleo docente requiere de idoneidad. * Necesidad de formación inicial docente para el ejercicio laboral en las escuelas y liceos del país. * Trabajar para impedir el ejercicio ilegal de la profesión
	Representaciones e imaginarios sociales	<ul style="list-style-type: none"> * Docencia es una profesión abnegada que posterga su vida personal y familiar por su trabajo o realización espiritual * Demanda permanente de la dignidad debido a su esfuerzo sobre humano y altura moral por su propia postergación. * La dignidad se entiende como una utopía que se pretende alcanzar mediante la acción concertada de la organización gremial con el Estado, la sociedad y sus agremiados. Donde el Estado es el principal motor de la dignificación, pues realiza los actos primigenios de dignificación como son la creación del Colegio de profesores y de la entrega dadivosa o graciosa de mejoras salariales y un proyecto de carrera docente, entre otras razones. * Vocación es entendida como un compromiso que se asume a nivel personal y que se manifiesta en habilidades o aptitudes para desempeñar un oficio, pero también en las creencias que fundan * Dignidad en tanto acción y reivindicación. La dignidad es una categoría que implica realizar una labor o trabajo que reporta a quien la ejecuta la posesión de autoridad y honor. La materialización de la dignidad requiere de la ejecución de acciones que son responsabilidad de los profesores y su organización, pero que además pueden ser exigibles a la sociedad y al Estado que lo representa, desde allí para el profesorado la dignidad es una reivindicación colectiva. * Estado ritualiza, crea símbolos y organización para dignificar: Creación del Colegio de Profesores como acto de reivindicación de la dignidad (igualdad a otras profesiones que tienen Colegio Profesional), símbolo de unidad de la profesión; orden al mérito Gabriela Mistral, etc. La dignificación es situada por el profesorado como una categoría que comprendía la mejora de la situación económica (mejora salarial), Social (mejora en el estatus social) y profesional (mejora en las condiciones de desempeño). Esas mejoras se producirían simultáneamente con la aplicación de la ley de Carrera Docente que se aprobará en 1978 y que no entrará en vigencia para todo el profesorado. Un tercer responsable de la dignidad de la profesión son los mismos profesores, que con el ejercicio diario de la profesión en las diferentes aulas del país deben procurar el ejercicio de su propia dignidad y exigir el de la profesión. En síntesis, la dignidad profesional se demuestra con honradez y el adecuado ejercicio de la profesión. Ello redundará en el prestigio de la profesión y el aumento de su reputación * La acción gremial busca “liberar el status del profesor de antiguos lastres” que desprestigiaban a la profesión, tales como las bajas o nulas remuneraciones que construye la una imagen social de que el profesor es una persona que ve complicada su subsistencia material; otra imagen social plantea que el profesor no sabe lo necesario para enseñar a los niños y jóvenes, o que sus aprendizajes ya fueron superados por los avances de la ciencia.
	Relación de la organización docente con el Estado	<ul style="list-style-type: none"> * Sindicalismo docente en este periodo es evidente, basada en la connivencia que genera la creación del Colegio de Profesores y la permanente injerencia ministerial en la designación de los cargos directivos de la organización, entre otras medidas.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESIS DEL DISCURSO DE LA FASE 1973-1978
		* La Ley de Carrera Docente, que regula las relaciones laborales de los profesores con su empleador el Estado, aumentando de forma significativa las remuneraciones. La tramitación de dicho proyecto es compleja y es tensionada con el principio fiscal de subsidiaridad y de libertad de enseñanza. E
	Rol de las organizaciones docentes en la sociedad	* Gremio con un claro tinte corporativo, en las dos acepciones en que se utiliza el concepto. Por un lado, es una organización que responde a las demandas de un colectivo de personas que se reconocen como exclusivos detentadores del ejercicio profesional docente y buscan la exclusión de cualquiera que no posea el reconocimiento como par. * Por otro lado, responde a un sindicato de carácter colaboracionista con el régimen dictatorial, que lo crea y lo dota de atribuciones que contribuyen a los objetivos del ministerio de educación.

Fuente: Elaboración personal

9.3. Discursos del Sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1979-1989

La década que se estudia en este apartado se desarrolla la instalación de las diferentes reformas neoliberales que entraran en vigor entre 1980 y 1982. El plan laboral, la Directiva presidencial de educación transforman la cara del Chile dictatorial, modificando sustancialmente la identidad social del país, de sus trabajadores y de toda la ciudadanía. El eje neoliberal que gobierna el país implanta sus reformas a sangre y fuego, no importando la injusticia, la represión y el hambre que pudiesen provocar con dichos cambios.

El profesorado, como se ha planteado más arriba, se ve afectado por la liberalización del sector laboral al ser desvinculado del sector público y al perder las prerrogativas y jurisdicciones que poseía su organización como colegio profesional, para ser transformado en una organización de la sociedad civil sin poder de negociación u otro mecanismo de resguardo de la dignidad profesional que históricamente poseían dichas organizaciones (tuición ética, registro público y sindicalización obligatoria).

Ello facilitó el surgimiento de dos corrientes en el gremio: una liderada por los tradicionales dirigentes pro-dictadura y otra facción que se instala en la oposición al régimen militar en el Colegio o creando la Agech.

Agech nació a la vida hace ya cuatro años usando hábilmente las leyes que creó la propia dictadura con el ánimo de pulverizar las organizaciones sociales. La ley planteó que todos los gremios tenían derecho a generar cuantas organizaciones desearan, pensando que así lograrían debilitar y al fin destruir a los tradicionales colegios profesionales que irían fraccionando en mil partículas sin representación ni fuerza. Sin embargo - como se dice comúnmente - "les salió el tiro por la culata". (Agech, 1985)

Esta situación de atomización organizacional comienza a resolverse en favor de la unidad gremial en 1985, cuando el Colegio de Profesores es democratizado mediante elecciones libres y participativas de todos los cargos desde el nivel comunal al nacional. Posteriormente a la democratización del CP, muchas de las asociaciones gremiales de profesores creadas en este período, como Agech, se disuelven e integran sus militantes al CP.

Es posible presuponer la existencia de voces opuestas en los discursos difundidos por el gremio en este período de tiempo. Sin embargo, la voz parece única, cuando la mayor cantidad de documentos hallados para este período provienen de las fuerzas opositoras al régimen. Ello permitió analizar el contenido de los discursos de forma unificada, a pesar de su diversidad y posibles contradicciones internas.

Es relevante considerar que el discurso gremial, durante el período analizado en esta parte del capítulo, estará absolutamente mediado por necesidades de una urgencia fundamental: la mejora de las remuneraciones y las condiciones de trabajo que comienzan a deteriorarse velozmente con la municipalización y las crisis económicas mundiales de 1973 y 1982; y la búsqueda incesante por volver a la democracia, derrocando a la dictadura.

Las fuentes utilizadas para el análisis de este apartado fueron 37 documentos, obtenidos en los archivos y bibliotecas indicados en el apartado metodológico. Ellas fueron generadas en un 55,6% por el Colegio de Profesores, 33,3% por la Agech y el 11,1% restante fue producida por otras asociaciones gremiales. 16 documentos fueron publicados y dados a conocer a la comunidad nacional de docentes y usuarios del sistema educativo, los otros documentos fueron emitidos para transmitir mensajes directos desde la organización docente a las autoridades de gobierno o entre sus asociados (Ver Tabla 24).

No fueron encontrados o ubicados documentos para el período 1978-1980 y el año 1982, a pesar de ser el período más álgido para el desempeño laboral docente, pues es el momento de instalación de las nuevas políticas que afectan al sistema educativo en sus áreas

administrativas, económicas y laborales. Se produce la municipalización de las escuelas, la masificación de la política de subsidiaridad para el financiamiento de las instituciones educativas y la privatización de las relaciones laborales de los docentes.

No hay que dejar de considerar que el período en cuestión aún se mantienen activos los organismos represores de la dictadura.

Tabla 24 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1979-1989

FUENTES EDITADAS	FUENTES ARCHIVÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Agech (1984) Revista Signos N° 1, enero-Febrero (Agech-1984) • Agech (1984) Revista Signos N° 2, marzo-Abril (Agech-1984a) • Agech (1984) Revista Signos N° 3, mayo-Junio (Agech-1984b) • Agech (1984) Revista Signos N° 4, Julio-Agosto (Agech-1984c). • Agech (1984) Revista Signos N°.5, septiembre-octubre (Agech-1984d). • Agech (1984) Revista Signos N°.6, noviembre-diciembre (Agech-1984e). • Agech (1985) Revista Signos N°.7 (Agech7-1984). • Colegio de Profesores (1987) Colegio de Profesores: Extra, Febrero (CP-1987) • Colegio de Profesores (1987) Presente profesor. Agrupación de profesores despedidos V región N°1, Enero (CP-1987a) • Colegio de Profesores (1987) Presente profesor. Agrupación de profesores despedidos V región N°2, Febrero (CP-1987b) • Colegio de Profesores (1987) Presente profesor. Agrupación de profesores despedidos V región N°3, Marzo (CP-1987c) • Colegio de Profesores (1987) Presente profesor. Agrupación de profesores despedidos V región N°4, Marzo (CP-1987d) • Colegio de Profesores (1987) Presente profesor. Agrupación de profesores despedidos V región N°5, Abril (CP-1987e) • Colegio de Profesores (1987) Presente profesor. Agrupación de profesores despedidos V región N°6, Mayo (CP-1987f) • Colegio de Profesores [1988] Informativo Nacional. Directorio Nacional del Colegio de Profesores, N° [1], (CP-1988a) 	<ul style="list-style-type: none"> • Boletín Agech comunal San Miguel N°3 Diciembre de 1983 (Agech-1983) • Educación es liberación, Izquierda Cristiana de Chile, N° 1 1988 (CP-1988) • Caudal: La voz de los trabajadores del magisterio, N° 2, Septiembre de 1989 (CP-1989) • Caudal: La voz de los trabajadores del magisterio, N° 3, Septiembre de 1989 (CP-1989a) • Carta del Colegio de Profesores al Ministro del Interior Sergio Fernández, 16 de marzo de 1981. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Justicia (CP-1981) • Estatuto de la Asociación Nacional Gremial de Profesores de Chile [1981]. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Justicia (CP-1981a) • Participación de Ester Precht en el Seminario “Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión” organizado por CIDE en 1984 (CP-1984) • Carta de Agech al Ministro de Educación Horacio Aránguiz, 14 de noviembre de 1984. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (Agech-1984f) • Carta de Agech al Ministro de Educación Horacio Aránguiz, 20 de noviembre de 1984. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (Agech-1984g) • Carta de Agech al Ministro de Educación Horacio Aránguiz, 27 de diciembre de 1984. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (Agech-1984h) • Carta de Agech al Ministro de Educación Horacio Aránguiz, 10 de abril de 1985. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (Agech-1985a) • Carta de Agech al Ministro de Educación Horacio Aránguiz, 17 de enero de 1985. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (Agech-1985b)

FUENTES EDITADAS	FUENTES ARCHIVÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio de Profesores (1988) Informativo Nacional. Directorio Nacional del Colegio de Profesores, N° 2, marzo-Abril (CP-1988b) • Verdugo, O Educación, Municipalización y despido. Mensaje, 357 Págs. 103-107, (CP-1987g) • Correa, R., Palabra de Profesor: Juan Eduardo Gariazzo, presidente del Colegio de Profesores A.G. (CP-1981b) 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de Agech al Ministro de Educación Horacio Aránguiz, 20 junio de 1985. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (Agech-1985c) • Carta del Colegio de Profesores al Ministro de Educación Sergio Gaete, 11 de Diciembre de 1985. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (CP-1985) • Estatutos del Colegio de Profesores Asociación Gremial [1985]. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (CP-1985a) • Declaración pública del Colegio de Profesores y otros sindicatos, 9 de Octubre de 1986 (CP-1986) • Carta de Asociación Gremial Profesores de Puchuncavi al Ministro de Educación. Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (AGP-1986) • Carta de Asociación Gremial Profesores de Puchuncavi al Alcalde de Puchuncaví. 13 de junio de 1986. Fondo Ministerio de Educación (AGP-1986a) • Carta de Asociación Gremial Profesores de Puchuncavi al Comandante en Jefe de la Fuerza Área Fernando Mattei, 7 de mayo de 1986. Fondo Ministerio de Educación (AGP-1986c) • Carta Agrema al Ministro de Educación, Juan Antonio Guzmán de 28 de octubre 1987 Archivo Nacional. Fondo Ministerio de Educación (AGREMA-1987)

Fuente: Elaboración personal

9.3.1. Identidad colectiva docente como ideología (1978-1989)

9.3.1.1.1. Concepción de la Educación

La organización gremial docente, previa a la democratización de 1985, no realiza reflexiones sobre las consideraciones filosóficas de la educación, según la documentación a la que se accedió en la presente investigación.

Las preocupaciones en este contexto se centran, por parte del gremio democrático, en disociar la educación del mercado y denunciar dicha situación. El diagnóstico situacional ubica en 1979 con Directiva Presidencial sobre Educación, el acto primigenio de una política coherente en pos de la neoliberalización de la escuela y de todos sus actores.

Este documento contiene las orientaciones centrales de la llamada "modernización educacional": adecuación del sistema educacional al modelo económico de gobierno, traspaso a terceros de la responsabilidad en la gestión educativa, privatización y modelo educacional acorde con las demandas de una sociedad jerarquizada, disciplinaria y autoritaria. En este proceso acelerado de privatización de la educación y de dependencia absoluta a la ley de oferta y demanda, el decreto de traspasos de escuelas y Liceos a las Municipalidades privatiza también a los profesores, al ser incorporados a la dependencia del mercado del trabajo y al regirse por las normas laborales propias del sector privado. Antes que el sistema impuesto comenzara a advertir grietas y leves temblores presagiaron la catástrofe futura, hace unos años "municipalizar" era el verbo. (Agech-1985)

Las lógicas privatizantes de la modernización de la educación dejan sin posibilidad de opinión a los actores del sistema. Profesores, padres, estudiantes y otros profesionales no son participes de las decisiones del sistema. Incluso cuando se plantea un Plan Nacional de Educación, el gremio lo declara inviable sin una discusión democrática y participativa

Nosotros consideramos legítimo y además de imperiosa necesidad que el país cuente con un auténtico Plan Nacional de Educación,.. ese Plan como un aspecto sustantivo para la vida de todos los chilenos debe surgir, discutirse, aprobarse, implementarse y ser evaluado de y por ellos mismos en un marco de profunda democracia como requisito, sino suficiente, necesario para su éxito. (Agech-1985c)

El subtexto de las reformas neoliberales en educación, según la Agech, definen a la escuela y a la educación como un mecanismo de concientización sobre un modelo individualista de sociedad, que inhabilite a los estudiantes, profesores, padres en su condición de ciudadano, miembro de una comunidad local o nacional y por supuesto, incapaz de autogobernarse. Legitimando con ello la necesidad de una mano dura que dirija a las masas hacia una modernidad neoliberal

La educación no podría escapar a este proceso. Se destruyeron o controlaron las organizaciones de educadores, de alumnos y de padres de familia. Se suprimieron los canales de participación. Los cambios educativos se gestan en la superestructura gubernamental, sin ninguna consulta a profesores, padres y estudiantes, y sin admitir discusión pública ni crítica de fondo... (Agech-1985)

Desde el discurso gubernamental se entendía el proceso de municipalización como la instalación de un modelo de gestión descentralizada, de alta eficiencia y participativo, pues la municipalidad, como órgano del Estado capaz de ejecutar las políticas públicas de forma directa sobre la comunidad local.

se pretendería un manejo descentralizado, eficiente y participativo de los establecimientos educacionales, al entregar infraestructura, personal y financiamiento al poder edilicio. Se supone que las decisiones educacionales se tomarían más cerca de la base social... La participación de los vecinos es puramente teórica. (Agech-1985)

Para intentar implantar la municipalización descentralizadora era necesario, en palabras de la Agech, que el gobierno transformara radicalmente el sistema educativo, puesto que las estructuras administrativas y de control diseñadas por el Estado Docente, no son útiles en el nuevo modelo de libre mercado. Esos cambios permitirían al sistema educativo funcionar en concordancia con el aparato productivo y de empleo.

Una educación que se ajusta al esquema neoliberal y racionalizante, no puede desarrollarse dentro de los moldes del sistema educativo anterior. Se impone entonces una profunda recomposición, que está dando sus primeros pasos. Pero no sólo se trata de desembarcarse de los viejos moldes, sino de establecer una organización educacional que se adapte espontánea y periódicamente a las necesidades del aparato productivo y del mercado de empleo. (Agech-1985)

Para hacer funcionar el mercado educativo es necesario minimizar la educación estatal, fragmentando la educación pública en cientos de sistemas municipales que no responden, necesariamente, a un modelo de servicio público.

Pero para ello, es necesario proceder a la destrucción o, al menos a la minimización del mayoritario sector estatal de la enseñanza incapaz de regirse por las leyes del mercado por haber sido concebido como servicio público, de interés colectivo. De allí la tendencia a la municipalización, que debilita el peso del sistema estatal, por fragmentación; de allí, la privatización de una parte creciente de las escuelas en funcionamiento y los estímulos para la fundación de nuevas escuelas particulares. (Agech-1985)

La gestión curricular del sistema educativo fue reservada para el Ministerio de Educación, quien fungirá, en nombre del gobierno, como garante de la calidad de los procesos educativos. Medida que es criticada desde posturas asociadas a la necesidad de democratizar todos los procesos al interior del sistema educativo.

Pero, por una parte, el gobierno sigue reservándose la resolución de los problemas más importantes: objetivos de la educación, organización del sistema escolar, planes, programas de estudios, regímenes de evaluación, etc. El gobierno sigue decidiendo, por sí y ante sí, "qué y cómo enseñar", "para qué educar", etc. (Agech-1985)

Las críticas al sistema de aseguramiento de la calidad se sitúan sobre su centralismo. Este sistema que buscaba controlar, fiscalizar e inspeccionar la enseñanza se transformará con el tiempo en el organismo que enfocará su gestión en evitar que las unidades educativas subvencionadas se apropien ilegítimamente de recursos públicos mediante la alteración de la asistencia de los estudiantes.

El Sistema de Supervisión que se está construyendo posee una organización verticalista, con un órgano central que, actuando a través de una red de servicios intermedios, penetra cada uno de los establecimientos fiscales y particulares. La red intermedia obedece solamente a la cúpula y actúa con independencia de los servicios regionales provinciales

y comunales de la educación. Se trata, en verdad, de una organización altamente burocratizada, para el control, fiscalización e inspección de la enseñanza. La estructura señalada, representa, en consecuencia, otra forma de organizar el Estado Docente, de fortalecer y centralizar el poder de decisión en manos del gobierno y de hacer aún más ilusoria la posibilidad de participación y de descentralización que constituye el fundamento teórico de los cambios en la administración. (Agech-1985)

Una de las más impactantes transformaciones del modelo educativo, vinculado a la calidad y al curriculum, es la flexibilidad que se le entrega al sistema. Ella permite que se desarrollen en paralelo un sistema que educa a los pobres, con profesores mal pagados, y otro que educa a la elite, con profesores que reciben salarios que le permiten desarrollarse profesional y familiarmente.

[Con los nuevos] planes y programas de la enseñanza básica se bifurcar los procesos escolares en dos direcciones extremas: una de muy alta calidad y propiamente formativa cuya línea de continuidad llega hasta la Universidad; y otro de una educación mínima, alfabetizadora, instrumental y prematuramente terminal. (Agech-1985)

La flexibilidad en los planes de estudio, apunta, por tanto, a pluralizar la calidad de la educación según el aspecto de necesidades, intereses, y expectativas que se asignen a cada sector dentro de la estructura social. (Agech-1985)

La crítica que hace el movimiento gremial docente al sistema educativo construido por la dictadura, se sustenta en el abandono del principio de igualdad educativa y del modelo homogeneizador de la educación

la escuela parece haber agotado su responsabilidad de fomentar un patrón de comportamiento común entre los niños y jóvenes de nuestra patria, cualquiera sea su región, entorno cultural u origen social de donde provengan Ello demuestra definitivamente disminuida la voluntad del Gobierno de asegurar a todos los chilenos el acceso a un mismo tipo o calidad de educación, tercer rasgo que, según se dijo, define el principio de igualdad de oportunidades educacionales. (Agech-1985)

9.3.1.1.2. *Disciplinamiento*

Un elemento de continuidad en el sistema educativo de esta fase de la dictadura es que mantiene la intencionalidad de controlar la sociedad a partir de la doctrina de seguridad nacional, el modelo de mercado y el individualismo estructural de la sociedad.

La escuela finalmente, reproduce el modelo de sociedad imperante. En el caso chileno, el gremio observa que la Escuela es autoritaria en el aula y en la sala de profesores, el director administra y el ministerio supervisa desde el autoritarismo.

El autoritarismo es otro de los rasgos definitorios del sistema educativo. La administración y supervisión escolar... ejercida con un estilo autoritario y verticalista se filtra en la sala

de clase, donde se impone también un estilo de enseñanza-aprendizaje que privilegia el saber y el poder del profesor sobre el diálogo y la participación creativa de los alumnos (Agech-1985)

El profesor disciplina al alumno imponiendo unas relaciones de poder, sin capacidad de diálogo o de participación. La trasmisión valórica busca naturalizar la dominación e impedir el pluralismo ideológico.

Estos... supuestos valóricos... [con los] que se intenta condicionar la práctica pedagógica en las escuelas: las diferencias de las personas en cuanto a su situación económica son "naturales" más que "sociales", son equivalentes a las enfermedades. Por otro lado hay doctrinas verdaderas y falsas, y por tanto estas últimas no merecen siquiera una referencia. El pluralismo ideológico -del que hacía gala el sistema educacional en variadas formas ya no se considera posible ni deseable. (Agech-1985)

De esta manera la escuela está contribuyendo a la vivencia y afianzamiento del "orden social" considerando natural, y por lo tanto, incuestionable. (Agech-1985)

El profesorado piensa que la norma es que se hace difícil imaginar una escuela distinta, dado el miedo a la autoridad y la omnipresencia de los organismos de represión. Imaginar espacios democratizados es imposible con una dictadura que se perpetúa.

Esta situación ha significado que la formación que se entrega al educando está alejada de los valores propios de una sociedad democrática y pluralista; no se buscan formas educativas que conciban al alumno como un sujeto real del cambio social y cultural del país. (CP-1988b)

Finalmente, el individualismo, el ensimismamiento y la «particularización» hacen que la sociedad funcione como un mercado más que como una comunidad de sujetos que los unifican una escala valórica

pero estas orientaciones son congruentes con la privatización, con la particularización de toda la vida nacional; las cuales intentan enajenar al pueblo chileno la posibilidad de autogobernarse, de ser un pueblo organizado y controvertido, más bien, en un mercado de libre concurrencia, también por supuesto, en el plano educacional. (Agech-1985c)

La educación individualista, competitiva, consumista y materialista es otro de los rasgos que definen la situación de la educación actual. (Agech-1985)

9.3.1.1.3. *Educación integralmente*

La integralidad de la formación de los estudiantes es entendida, en esta nueva fase como flexibilidad curricular para los desposeídos. Ante esa degradante realidad del sistema educativo, el llamado que hace el movimiento gremial es recuperar la participación y la democracia como único medio de hacer de la educación más integral

Lo importante es seguir buscando día a día los elementos necesarios para hacer prevalecer en el Chile de hoy, una educación integral, humanista, participativa y fundamentalmente democrática. (CP-1988b)

9.3.1.2. Propósitos y valores de la profesión docente

Los educadores opositores a la dictadura sitúan como eje articulador de su discurso la recuperación de la democracia como máximo valor que regule las conductas de las personas en la sala, la escuela, la sociedad y el gremio. Es el gremio quien otorga al profesor un espacio de reflexión democrática, donde se puede ejercer la libertad

Una asociación que crea un entorno y una atmósfera donde puede discutir en libertad; donde puede elaborar reflexiones con visión pluralista que la mantengan preparada para servir a la causa de la democracia; un ámbito fuerte y seguro que sirva de amparo ante las presiones y amenazas, un clima propicio para discutir nuevas formas de desarrollo de la labor docente que asegure el respeto a nuestras formas de vida, a nuestros ideales y a nuestros principios; son ya, como cuerpo social, en la hora presente. (Agech-1984c)

Según la Agech, la profesión docente busca enseñar el amor a la vida, al aprendizaje, al otro y a la solidaridad. Sin embargo, el contexto sociopolítico, económico y cultural que la dictadura impone hace muy complejo que los profesores concreten esos propósitos de la profesión docente.

Lo que hemos hecho los maestros frente a todas las generaciones ha sido inculcarles el amor por la vida para que construyan su mañana. Pero, ¡qué difícil es que esto pueda ser asumido por los niños y jóvenes de hoy! ¿Con qué cara decimos a los niños de los sectores más desprotegidos, que tienen que estudiar para ser mañana hombres de provecho cuando ellos están viviendo una realidad que les demuestra lo contrario ¿Qué relación existe entre los valores que enseñamos y la vida que vivimos? (Agech-1984f)

No se desprende la profesión de la idea de transmitir conocimientos, aunque con los cuidados necesarios para no arriesgar la vida inútilmente en el contexto de miedo en el que se vive

Si nos resulta dificultoso y hasta riesgoso entregar verazmente los contenidos de las clases, si debemos tratar los temas con tanto cuidado que los alumnos al final no logran entender de qué les hablamos... (Agech-1984f)

Pero la falta de democracia incomoda a los docentes, pues se sienten cómplices de la dictadura si no hacen alguna actividad por transformar la situación política económica.

¿Cómo enseñarles el amor a su semejante si el niño se da cuenta de que sólo está bien aquel que se preocupa de sí mismo, olvidando los derechos de la comunidad? No podemos seguir manteniendo esta situación; no seremos cómplices de legar a nuestros niños un país dolorido, de-solidario, triste, miserablemente empobrecido y sin perspectiva de futuro. (Agech-1984f)

Para romper el modelo neoliberal que pretende que sus valores sean reproducidos por las escuelas, el gremio –Agech, primero y luego el Colegio de Profesores –intenta enseñar en las escuelas que la dictadura y las muertes que llevan, son excepcionales. Es decir, intentan traspasar a la sala de clases el principio del respeto a la vida a la democracia

...iniciamos una campaña por una educación en defensa de la vida ¡no es posible que los niños aprendan a vivir el horror en sus propias escuelas! Si no logran comprender que esto no es normal, es inhumano, perderemos el alma de la Patria y no podremos construir un Chile para todos. Es por esto que nos queremos comprometer ante ustedes en la defensa de la vida y estamos ciertos de que ustedes, apoderados, estarán con nosotros. (Agech-1984f)

9.3.1.3. *Normas y actitudes*

En este período la dictadura genera una serie de normas contradictorias que regulan la función docente. En este marco temporal se dictan, derogan o modifican normas como la ley de Carrera Docente (vigente entre 1979 y 1986), Ley de rentas municipales (que permitió el traspaso de las instituciones escolares a las municipalidades en dos fases entre 1981-1986) y la desregulación casi total de la práctica profesional docente (con algunas excepciones como la dictación del Decreto 7723/1982 que restituye algunos beneficios laborales a los docentes).

Por otra parte, y como se explicó en los capítulos precedentes, las normas que contenían el Plan Laboral de 1978 afectan directamente a los Colegios Profesionales al transformarlas en Asociaciones Gremiales, es decir en agrupaciones de la sociedad civil sin poder sindical o gremial. Ello permite que emerjan las nuevas organizaciones de profesores descritas en el capítulo 8.

Las Organizaciones docentes inician un proceso de autorregulación mediante la elaboración de Estatutos que deben ser visados por las autoridades del Ministerio de Interior y Justicia. En ellos se establecen los objetivos institucionales y respecto de la profesión docente.

El Colegio de Profesores hará públicos, entre 1981 y 1985 dos Estatutos definen que es ser un profesor y que rol juega la organización entre el profesorado y la sociedad. En su artículo 2° definen el objetivo general de la institución busca que el ejercicio de la profesión docente se desarrolle en el marco de la racionalidad y de protección en la sociedad chilena

Artículo 2°- El objetivo de la asociación gremial será promover la racionalización, desarrollo y protección de las actividades que sean propias al ejercicio de la profesión docente (CP-1981a) y (CP-1985a)

Para la materialización de dicho objetivo se propone estimular que otros organismos y/o instituciones realicen investigación y actividades de perfeccionamiento que beneficien a sus asociados. Este principio que permitió contratar estimular el desarrollo de un mercado de perfeccionamiento profesional de carácter privado.

C) Estimular las investigaciones y perfeccionamiento inherentes al ejercicio profesional de sus asociados; (CP-1981a) y (CP-1985a)

Buscó representar al profesorado ante las organizaciones vinculadas a la formación pedagógica, organizar certámenes de carácter académicos y/o intercambios profesionales

d) Promover y organizar congresos nacionales e internacionales relacionados con las materias propias de la profesión de sus asociados e) Prestar colaboración pedagógica a las organizaciones nacionales e internacionales de formación pedagógica, velar por una adecuada representación en ella de los profesionales docentes; f) Procurar el intercambio con profesores de otros países. (CP-1981a) y (CP-1985a)

La Agech entiende la organización del profesorado como un ente más activo en la protección de sus asociados y en la generación de conocimientos que sean asequibles para los profesores

a) Procurar el progreso, prestigio y prerrogativas profesionales de sus asociados, cualquiera sea la rama o nivel del sistema escolar en que se desempeñen; b) Procurar una justa retribución económica para el ejercicio de la profesión; c) Velar por la correcta conducta profesional de los asociados; d) Prestar protección a los asociados; e) Otorgar a los asociados asistencia médica, jurídica y otras; f) Organizar y efectuar estudios, cursos, seminarios, congresos y toda clase de eventos relacionados con la capacitación y perfeccionamiento de sus asociados en materias educacionales; ... h) Representar a los asociados que así lo soliciten en las acciones judiciales o reclamaciones que, respectivamente, presenten ante los Tribunales de Justicia o ante la: Autoridades Administrativas, cuando en el ejercicio de la profesión sean objeto de abusos, malos tratos o cualquier atropello a su dignidad o desempeño profesional; k) Publicar obras y revistas relacionadas con la pedagogía, la educación y la cultura, y las actividades propias de la Asociación. (CP-1981a)

Una prerrogativa muy relevante que se garantizará en el Estatuto de 1985 del CP es la posibilidad de constituir empresas que le permitan desempeñar la labor asistencial que asumirá el CP durante la dictadura. Ello permitió, como se ha planteado más arriba, la creación de la empresa administradora de fondos de pensiones (AFP) y la empresa Hospital del Profesor.

h) Promover, organizar y administrar entes legales que permitan desarrollar políticas sociales, de salud, de seguridad social, recreación y otras que, sin fin de lucro, contribuyan al mejoramiento material y espiritual del docente colegiado, a través de la participación

general de los mismos y concurrencia de estos a su mantención y financiación. (CP-1985a)

Respecto del Profesorado reconoce que pueden formar parte de la organización todas aquellas personas que tengan un título habilitante

Artículo 3° Para los efectos del ingreso y permanencia a esta asociación, se consideran profesores a quienes hayan obtenido u obtengan el título de profesor o normalista otorgado por el Ministerio de Educación Pública, por los institutos o escuelas normales legalmente facultados para ello y por las universidades del Estado o reconocidas por éste, vale decir quienes cumplan los requisitos que se establecieron en el DL 678 y su reglamento D.S. 930; además serán considerados profesores igualmente en el futuro aquellos que de conformidad a los cuerpos legales que organicen las universidades, institutos o académicas superiores reciban el título de profesor. (CP-1981a)

Ellos serán quienes tendrán la protección de la organización y buscarán su dignificación, progreso y prestigio como profesionales docentes. Entre las exigencias que se le establece al profesor asociado es la prescindencia política, la cual es demandada desde la autoridad de gobierno.

a) Propender a la dignificación del profesor asociado en todos los ámbitos de la función social que están llamados a desempeñar; b) Promover el progreso, prestigio y prerrogativa de la profesión del socio, regular su correcto ejercicio y velar porque sus miembros tengan en el desempeño de la función docente una actitud de prescindencia político partidista. (CP-1981a) y (CP-1985a)

9.3.1.3.1. *Actitud hacia el profesorado*

El CP designado y sus liderazgos asumen con pleitesía la representación del gobierno frente al profesorado, más que hacer pública las voces de los docentes frente al poder político. De hecho, uno de sus dirigentes es descrito, a propósito de una entrevista en el Mercurio, como absolutamente comprometido con las reformas gubernamentales

Estuvo muy contento cuando todas las pedagogías –en este gobierno–llegaron a la universidad, pero aceptó, encantado que –más tarde –perdieran su rango exclusivamente universitario. Celebró con toda el alma la creación del Colegio de Profesores –también en este gobierno – y fue el primer dirigente gremial que aceptó que su organización se disolviera convirtiéndose, según la ley, en Asociación Gremial. La carrera docente –en este gobierno –lo llenó de satisfacción, pero ahora, se encuentra esperanzado en que la municipalización educacional acarreará mejores rentas al profesorado. No es que se dé vueltas como el girasol. Lo que pasa es que... coincide con las ideas gubernamentales; está sinceramente convencido de que los cambios (la mayoría al menos) favorecen a la educación en general y a los profesores en particular. (Correa, 1981, pág. D7)

Las organizaciones docentes que buscan la democratización ven en la dictadura una permanente actitud de sanción o perjuicio contra el profesorado. Dictando normas que lo dejan fuera del funcionariado público y privatiza la función educativa al transferir las

escuelas a las municipalidades y otras organizaciones privadas. Ambos organismos dirimirán el futuro laboral del profesor fuera de los resguardos estatutarios que los protegían como funcionarios del estado.

El mecanismo ideado termina con la carrera del magisterio. Las posibilidades de ascenso o traslado no dependerán ya de su capacidad y preparación, de sus años de servicio o esfuerzos por perfeccionarse. Todo queda entregado a la voluntad de los Alcaldes que son funcionarios nombrados directamente por el Gobierno o a lo que resuelva el ente privado que se haya hecho cargo de la función educacional. (Agech-1985)

Los argumentos que plantea el gobierno para validar las reformas, que con el tiempo el gremio siente espurios, fueron el aumento de la participación del profesorado y de la comunidad en la administración de las escuelas y el compromiso de no desvincular al profesorado en ejercicio

Esta historia comenzó hace años, cuando nos dijeron la educación pasará a ser municipal porque las ventajas son muchas, habrá más recursos, la educación será de mejor calidad, la comunidad tendrá más participación, nadie será despedido. Hoy después de cinco años de municipalización tenemos el programa que muchos visualizaron, pero que la mayoría no creyó. (CP-1987a)

La situación de los despidos masivos de 1987 aumentó la percepción en el profesorado de ser el enemigo o al menos uno de ellos.

La dictadura que des gobierna a Chile, aprovechó el periodo de vacaciones escolares, para iniciar los despidos masivos de profesores. Pretendías así, pillar desmovilizado y desvinculado al magisterio. Es la forma típica de actuar de la dictadura, por la espalda, solapadamente, aplicando su política de guerra en contra de sus enemigos. (CP-1987c)

Las organizaciones docentes perciben que la sociedad y en particular el estado dictatorial degradan la función docente profesional a niveles técnicos. La profesión docente es entendida como una función burocrática e inútil para la comunidad educativa y para el propio profesorado

Arrinconado por papeles y documentos que debe llenar y rellenar y que en definitiva van a parar al canasto de los papeles o a archivos que nadie revisa: burocracia vulgar que aplasta toda intención de creación y superación profesional. (Agech-1985)

Una profesión que es compelida por el modelo de financiamiento educativo al individualismo y la competencia. Cada profesor debe, acomodándose a las condiciones de mercado buscar la mejora de sus remuneraciones y la permanencia en sus cargos. Esa situación la Agech lo atribuye a un acto deliberado de las autoridades gubernamentales por eliminar las antiguas costumbres gremiales solidarias

Se incentiva así el individualismo y la competencia entre el profesorado procurando terminar con la solidaridad que por años caracterizó a este gremio. (Agech-1985)

La precepción de que el profesorado es abusado y despreciado por el incumplimiento de las promesas de las autoridades. Lo que pareciera marcar un hito en la pérdida de dignidad profesional en el contexto dictatorial

El profesorado ha sido halagado en las palabras y discursos oficiales, y golpeado sin compasión y despreciado en su labor diaria. (Agech-1985)

El gremio ubica la profesión docente en un lugar central entre las profesiones que tienen efectos sociales y sistémicos, es decir el profesorado es fundamental para la implementación de políticas públicas y posee un espacio de influencia en la comunidad que no tiene equivalente en otras profesiones.

Como sabemos, el trabajo del profesorado es diferente y sus implicancias afectan a la sociedad en su conjunto. Lo que ocurre al educador no sólo lo afecta a él, sino que al educando y por ende al sistema educacional. (Agech-1983)

9.3.2. Identidad colectiva docente como posicionamiento sobre el ejercicio profesional (1979-1989)

9.3.2.1. Concepción del empleo y el trabajo docente

9.3.2.1.1. Condiciones de empleo

Las concepciones de empleo y trabajo serán percibidas de forma distinta por las organizaciones docentes, especialmente mientras no sean controladas totalmente por las fuerzas opositoras al régimen. Mientras el CP se mantiene leal al régimen dictatorial asume que el profesorado debe ser guiado de forma paternalista y autoritaria en la senda ideológica del régimen.

Por otra parte, la Agech primero y el CP democrático después, buscan desmontar el modelo neoliberal en el sistema educativo. Para ello realizan constantes exigencias a las autoridades ministeriales para retornar a un modelo de empleo que reconozca la función pública de la profesión y su pertenencia al grupo de funcionarios del Estado, pero dado que el modelo de provisión mixta de servicios educativos está consolidado en Chile, reconocen la existencia

de profesores que se desempeñan en ese sector y la necesidad de mejorar su regulación laboral o de empleo.

Contratación y carrera profesional: Estabilidad laboral. Los profesores que trabajan en establecimientos privados y privados subvencionados serán contratados por dos años, prorrogables indefinidamente. Además, estos no podrán ser despedidos sino por causales muy justificadas y que no atenten contra la profesión, su carrera y el proceso de enseñanza Aprendizaje. Los docentes fiscales y municipales tendrán la propiedad del cargo, pudiendo perderse sólo por sumario administrativo. Si el empleador desea poner término a los servicios de un docente deberá asegurarle el sueldo por un tiempo determinado con el objeto que el docente se reubique. (Agech-1983)

Las organizaciones docentes comprenderán que el modelo neoliberal busca diferenciar las remuneraciones asociadas a los lugares de trabajo, la capacidad negociadora individual y otros factores de mercado que influyen a la hora de definir las remuneraciones. Por ello es que en sus peticiones buscan instalar un principio de justicia laboral, que en la época era evidente que, a igual función, igual remuneración. Esto sin importar si el empleador fuere privado o público, más cuando los fondos para el funcionamiento de la institución educativa provienen del Estado vía transferencias o subvenciones

Demás está insistir sobre la justicia de nuestra petición. Ello no quiere más que establecer, de una vez, que a igual función corresponde, sin lugar a dudas, una misma remuneración, un mismo trato, sobre todo cuando de la distribución de fondos fiscales se trata. Pero, por otra parte, obra en nosotros también la convicción, fruto de la experiencia de estos años, que si la ley no lo establece o/y la autoridad no se empeña rigurosamente en ello, los aporte fiscales para la educación, que por la vía de aumentos o reajustes de subvención se realizan, no redundan, necesariamente, en un mejoramiento de ella, por ejemplo, en un mejoramiento correspondiente de las remuneraciones de los docentes y personal en general. (Agech-1985b)

Desde 1979 el profesorado chileno desempeña jornadas máximas de 44 horas semanales, por lo que se transformará en una demanda de este período retornar a las jornadas de 30 horas semanales y con un 20% de ese tiempo destinado a las labores complementarias a la docencia

Sobre los horarios: Este debe tomar en cuenta el total del trabajo docente. El docente trabajará 30 horas cronológicas semanales, de las cuales destinará 23 a trabajo de aula y el resto a cumplir en plenitud su quehacer docente. (Agech-1983)

En 1988 la exigencia se mantiene, aunque aparecen conceptos que lo relativizan o lo proyectan a un futuro impreciso.

Es aspiración del Colegio que progresivamente la jornada de trabajo semanal del profesorado no exceda de 36 horas pedagógicas (vale decir, 30 hrs. Cronológicas), cualquiera sea el nivel de enseñanza o tipo de Establecimiento o de empleador. La distribución de esta jornada será de 24 horas pedagógicas frente al curso, 8 hrs. En labores inherentes al trabajo docente en aula (preparación de clases, planificación, evaluación,

consejos técnicos), y 4 hrs. Destinadas a actividades con la comunidad escolar (atención de apoderados, visitas a lugares de estudios, actos cívicos). En ningún caso ese horario se destinará a labores administrativas o de otra índole. (CP-1988a)

La jubilación como un derecho adquirido luego de un período de años de servicio fue modificado por la legislación chilena que privatiza la seguridad social e individualiza en el ahorro personal el sistema de pensiones. Obligando a las personas a permanecer activas laboralmente por más años, hasta cumplir los 65 años los hombres o 60 años las mujeres. El gremio plantea volver al antiguo modelo

Jubilación por 30 años de servicio y pensiones calculadas en base a la renta de los últimos 36 meses. Derecho a 6 días de permiso con goce de sueldo, licencias médicas canceladas en su totalidad. (Agech-1983)

Esas propuestas y otras se sitúan en la constante demanda de las asociaciones gremiales por establecer un mecanismo de negociación colectiva entre el profesorado organizado y el estado. Por lo que constantemente hace llegar al gobierno solicitudes o peticiones que mejoren las condiciones remuneracionales (trabajo) y de empleo (desempeño).

Desde 1982 hemos estado periódicamente demandando a la máxima autoridad educacional soluciones concretas a planteamientos reivindicativos, que la más de las veces, no han sido respondidas por los distintos Ministros que han ocupado la cartera de educación. (CP-1988a)

9.3.2.1.2. *Condiciones de trabajo*

Como se ha planteado en los capítulos precedentes, el autoritarismo, el individualismo y la mercantilización permean la sociedad chilena y las aulas no son la excepción, aunque en diferentes magnitudes. La sala es autoritaria, el profesor normaliza a sus estudiantes desde allí

El autoritarismo es otro de los rasgos definitorios del sistema educativo. La administración y supervisión escolar... ejercida con un estilo autoritario y verticalista se filtra en la sala de clase, donde se impone también un estilo de enseñanza-aprendizaje que privilegia el saber y el poder del profesor sobre el diálogo y la participación creativa de los alumnos (Agech-1985)

Se dificulta hacer una docencia transformadora cuando la situación del profesor es mediada por directores que aterrorizan al equipo de profesores y alumnos

Un verdadero clima de terror represivo sufren los profesores y alumnos en las escuelas municipalizadas. Fuera de recargarles sus horarios y cursos sin aumentarles el sueldo, constantemente deben superar toda clase de amenazas... [Un director invitó] a dos carabineros al Primer Consejo de Profesores, esto con la clara intención de amedrentar a los colegas. También ha dicho que despedirá a los profesores en cuyos cursos se den casos

de retiro de alumnos... [En otra institución] se prohíbe a los alumnos formar grupos de más de tres en los recreos. También en la mayoría de las escuelas y liceos se les ha prohibido a los profesores tener contacto con sus colegas despedidos. (CP-1987e)

El gremio, sin embargo, no claudica en sus conceptos de los educadores chilenos, los que son considerados como profesionales que realizan una formación integral de sus estudiantes al transmitir conocimientos disciplinares y valóricos sustentados en la vocación profesional de cada uno de los profesores

El educador en Chile, felizmente, es un profesional que no solamente tiene los conocimientos necesarios, sino que irradia, tiene que dar ejemplo de cosas que no aparecen en los libros: optimismo, alegría de vivir, trascendencia, etc. Tiene que ser una persona que sienta y proyecte. Si no siente y no irradia su vocación, no puede ser maestro. (CP-1984)

El profesor de asignatura que entrega conocimientos en una hora de clase puede tener otras características, pero el maestro que se entrega a los niños a diario, durante seis, siete horas. Como el Educador de Párvulos o el Profesor de Educación Básica, tiene que ser un profesional que ame mucho este quehacer. Que lo proyecte, que lo sienta. Es la única manera de sacar adelante a los niños con la pedagogía. (CP-1984)

Profesionalidad que confluye en la necesidad de la sociedad chilena de instalar y consolidar la democracia que destituya o reemplace a la dictadura

Lo mismo cabe decir del Magisterio... y un magisterio que no claudica, constituyen además una garantía de que el proceso de recuperación democrática seguirá consolidándose y terminará por imponerse. (Agech-1985)

Sin embargo, el miedo es permanente y paraliza a algunos docentes de profundizar algunos temas prohibidos, dada las constantes persecuciones políticas de los dirigentes de las diferentes organizaciones de profesores realizadas por los organismos de seguridad y los alcaldes.

Demandamos que ningún educador pueda ser perseguido ni discriminado en el acceso al empleo o en la carrera docente, por efecto de sus ideas u opiniones religiosas, ideológicas y políticas. (CP-1988a)

A fines del período emerge al interior del gremio conceptos como el de Calidad de la educación que se asociarán al principio de que la educación debe ser comprendida y ejecutada como un derecho fundamental del ser humano. Desde esas perspectivas se preparan las condiciones que se ejecutaran en educación con la llegada de los nuevos gobernantes, ahora democráticamente electos.

Las tareas urgentes están relacionadas con mejorar la calidad de la educación... Las orientaciones están marcadas por el respeto a los derechos humanos y a rescatar la educación como un derecho y no un privilegio. (CP-1989a)

9.3.2.1.3. *Formación inicial docente*

La formación inicial docente es un tema que el gremio siente muy propio en sus reivindicaciones, especialmente cuando fue eliminada de entre las carreras que debían ser obligatoriamente formadas en las universidades en 1981. El CP, a través de su presidente manifiesta su conformidad con la idea, siempre y cuando reúnan en su equipo a académicos preparados para formar profesores

Si un instituto superior de pedagogía tiene el personal idóneo para enseñar a los futuros profesores, con seguridad tendremos mejores pedagogos que los que estaban saliendo de las universidades. Pedagogía se había convertido en el pariente pobre de la universidad, estaba muy de capa caída. (CP-1981b)

Las exigencias de todas las organizaciones gremiales democráticas serán contradictorias, pues por una parte exigen la mejora de los procesos formativos del profesorado al retornarla en exclusiva al sistema universitario, pero por otro exige programas especiales de formación a quienes trabajan como docentes sin poseer el título necesario

Sobre formación Docente: La formación del profesorado debe tener nivel académico por lo que es necesario que las carreras de Pedagogía vuelvan a tener nivel universitario. Se debe realizar un plan masivo de titulación, para los 20 mil docentes que no lo poseen. (Agech-1983)

Las críticas se agudizan en el marco de la discusión del apagón cultural que se planteó en esta década. Los profesores egresados de las universidades e institutos no poseen las competencias necesarias para ejercer al carecer de ciertos conocimientos, pues los programas formativos son deficientes.

Deterioro en el sistema de formación de docentes lo que se manifiesta en la calidad de los planes de estudio y programas y en las deficiencias metodológicas de su desarrollo, produciéndose un fenómeno absurdo en términos que la formación de los docentes que han de preparar generaciones de relevo, presentan déficits evidentes, lo que no es responsabilidad de estos jóvenes aspirantes a profesores sino más bien de un sistema en franco deterioro. (Agech-1984e)

9.3.2.2. *Representaciones e imaginarios sociales*

Las organizaciones docentes recogen desde la comunidad y proyectan imágenes y/o representaciones sociales de la profesión y el gremio que son difundidas y asumidas como propias. Todas ellas reconocen el valor y aporte que realiza el profesor al trabajar el intelecto, el cuerpo, los valores de los niños y jóvenes del país.

A través de ellos se reconocen características y atributos profesionales. Uno de ellos es el compromiso socio-político. Los profesores son descritos como sujetos capaces de impactar a las comunidades donde se desempeñan de forma significativa. Son ellos quienes, en muchas oportunidades, deben enseñar a los adultos y a los niños que está ocurriendo en el país en materias económicas y políticas.

Todos los profesores ejercíamos la docencia, pero también estábamos preocupados cada vez más del quehacer del país, porque el profesor es alguien que vive tan cerca de los niños, de los padres y de sus familias. El movimiento que se forma alrededor del profesor es grande. Es el núcleo social familiar, el núcleo social del educando y, por lo tanto, el educador es una persona importantísima en la vida del país. Por eso, tenía en ese entonces tanto interés en las elecciones, necesitábamos paz para vivir, para trabajar. (CP-1984)

Por ello es muy relevante, para el gremio dictatorial, procurar la prescindencia política del profesor y de sus organizaciones

La asociación gremial no podrá desarrollar actividades políticas ni religiosas. (CP-1981a)

...velar porque sus miembros tengan en el desempeño de la función docente una actitud de prescindencia político partidista. (CP-1981a)

Sin embargo, las organizaciones democráticas de profesores reconocen la necesidad de asumir el compromiso con la comunidad nacional, en el contexto de opresión vivido hasta el momento, era necesario aportar a la re-construcción de los valores democráticos, la justicia, la libertad y la paz

Buscamos como educadores el camino de la paz. Que es también el camino de la justicia y la libertad. Intentamos con nuestra enérgica defensa del derecho al trabajo, encontrar no sólo paz personal sino también paz colectiva. (CP-1987d)

Una imagen relevante que se construye y refuerza constantemente es del profesorado requiere de un constante perfeccionamiento en servicio para enseñar a los niños del país.

Considera que el perfeccionamiento docente es fundamental para un buen desempeño profesional... (CP-1987)

Creemos que aún estamos a tiempo, los profesores queremos aprender, aprender a ser realmente maestros, ustedes esperan eso de nosotros y nuestros niños lo merecen. (Agech-1984f)

Por ello entre las exigencias del profesorado siempre está el diseño de políticas públicas que permitan el acceso gratuito al perfeccionamiento, que incluye la obtención del título habilitante para aquellos profesores sin título.

Una de las fórmulas utilizadas por el gremio fue el generar actividades desde la organización para perfeccionar a los docentes colegiados mediante alianzas con el Ministerio o universidades

Por otra parte, se creó el Departamento de Perfeccionamiento que ha funcionado desde noviembre de 1977, capacitando y perfeccionando, a cerca de 70.000 profesores" y regularizando el título a un total aproximado de 8.308 docentes a nivel nacional. La regularización y el perfeccionamiento, significaban acceder a mejores posibilidades laborales y mejores remuneraciones. (CP-1984)

Tal relevancia adquiere el tema del perfeccionamiento que el gremio lo consigna e sus estatutos

Será obligación preferente del Colegio la capacitación y el perfeccionamiento profesional de sus asociados y deberá implementar satisfactoriamente todo aquello que resulte imprescindible para dar cumplimiento a este objetivo; designar a uno de sus directores para que tenga la responsabilidad directa de esta tarea y dar estricto cumplimiento a las atribuciones que al respecto se establecen en... estos estatutos. (CP-1985a)

Una tercera imagen que se desprende de la documentación analizada es que el profesorado percibe el desprecio de las autoridades gubernamentales al profesorado al aplicarle medidas que lo hacen perder derechos laborales

El profesorado ha sido halagado en las palabras y discursos oficiales, y golpeado sin compasión y despreciado en su labor diaria. (Agech-1985)

A lo que se suma la permanente actitud gubernamental por reducir al gasto público en el sector, generando inestabilidad laboral en el sector. Primero entre los profesores del sector privado subvencionado, luego en el sector municipal y fiscal

El objetivo de esta Resolución 1766 es reducir el déficit económico que tienen las Corporaciones Educativas Municipalizadas... se ha elegido el camino de sacrificar la Educación; además observamos que este documento no es otra cosa que la institucionalidad de la inestabilidad laboral. Rechazamos en toda la línea la aplicación de este documento por atentar contra la Educación; creemos que lo fundamental es destinar mayores recursos a la Educación. (CP-1986)

Ella siente como muchos docentes en nuestro país una gran inestabilidad en el cargo, la permanente sensación de ser menospreciados como profesionales y la falta absoluta de respaldo por parte de las autoridades. (CP-1987)

9.3.2.2.1. *Abnegación a trabajo transformador*

Un concepto que no emerge en el discurso gremial es el de la abnegación y el esfuerzo sobre humano del educador por cambiarles la vida a sus alumnos. Esa imagen tan tenazmente difundida por el gremio dictatorial, es modificada por la imagen de un profesor que busca el

cambio social y político que permita la salida de la situación dictatorial por la llegada a una vida democrática donde se puedan ejercer los derechos con plena libertad.

Para ello deben los profesores y sus organizaciones gremiales desarrollar una fuerte convicción transformadora de la educación que permita que los alumnos se formen una conciencia de lo valioso y necesario que son los cambios

el elemento de innovación que conlleva toda educación a partir de la revisión crítica de lo que es la historia, de lo que es la tradición cultural del país, de lo que son los valores, y es el elemento de innovación, de cambio, de transformación lo que va desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta el punto de crear un horizonte de superación permanente a lo que existe ya sea por evolución, ya sea por transformación, por distintos niveles de cambio o, incluso, por creación. (Agech-1984)

Es por eso que aún-respetando los lineamientos de planes de estudio y programas escolares, no los asumimos como letra muerta para ser transferida a las mentes de nuestros alumnos. Nuestro programa es la vida escolar integrada a la vida de la sociedad, para conocerla, comprenderla, criticarla y transformarla. Ese es el papel de nuestros alumnos, actuar como protagonista de una hermosa historia que empezamos a escribir. (Agech-1984e)

Este compromiso del docente implica enseñar a los niños y jóvenes la necesidad de la vida democrática en nuestra sociedad

Si somos consecuentes, nuestra perspectiva la vemos en dimensión de futuro ni que debemos empezar a construir desde ahora cada paso que avancemos en esta búsqueda implica no sólo el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos, el prepararlos para conocer y transformar el mundo circundante también y, principalmente, nuestra contribución irrestricta a la búsqueda de un modelo de sociedad que nos permita superar las limitaciones las carencias, los temores, y el dolor que provoca la muerte. (Agech-1984e)

El éxito de ese curriculum oculto a las autoridades ministeriales y que se manifestará públicamente en la movilización social, validará al gremio docente, como agente de negociación frente a los cambios que se impulsan

Y por otra parte, la crítica y la movilización social entre la cual está la educacional - se han incrementado hasta transformarse en un factor que el gobierno difícilmente puede desconocer. Lo realizado por Agech al respecto es un buen ejemplo. Difícilmente podrá el Mineduc privatizar la educación sin que Agech renueve su crítica y la movilización del magisterio a nivel nacional. (Agech-1985)

9.3.2.2.2. *Dignidad/ Dignificación / Dignificable*

El discurso dignificador, se mantiene entre las organizaciones docentes. Es base de las declaraciones estatutarias de todas ellas.

Los objetivos de nuestra organización es la dignificación de la profesión docente tanto en su aspecto material como espiritual. Nuestra posición, por lo tanto, es absolutamente gremial, siendo totalmente ajeno a cualquier actividad que nos aparte de nuestra finalidad específica. En esta línea, AGREMA mantiene una actitud de dialogo con las autoridades, lo que se ha verificado en reuniones con diversos personeros relacionados con educación, Así tenemos el honor de haber sido la única asociación gremial de profesores que en dos oportunidades ha sido recibida por su excelencia, el presidente de la república. (AGREMA-1987)

Sin embargo, comienza a perder preeminencia frente al discurso transformador que se mostraba anteriormente.

9.3.2.2.3. *Estatus social y Profesional*

Los educadores democráticos reconocen el desprestigio social que acarrear las bajas remuneraciones.

Progresivamente comienzan a hacerse cargo de su situación profesional. Las primeras formas de entenderlo, asociado a la formación será la dominante en el período.

Será obligación preferente de la Asociación la capacitación y el perfeccionamiento profesional de sus asociados (CP-1981a)

Los saberes que el docente posee están asociados a ciertos saberes disciplinares y valóricos asociados a la convivencia social

El educador en Chile, felizmente, es un profesional que no solamente tiene los conocimientos necesarios, sino que irradia, tiene que dar ejemplo de cosas que no aparecen en los libros: optimismo, alegría de vivir, trascendencia, etc. Tiene que ser una persona que sienta y proyecte. Si no siente y no irradia su vocación, no puede ser maestro. (CP-1984)

El profesor de asignatura que entrega conocimientos en una hora de clase puede tener otras características, pero el maestro que se entrega a los niños a diario, durante seis, siete horas. Como el Educador de Párvulos o el Profesor de Educación Básica, tiene que ser un profesional que ame mucho este quehacer. Que lo proyecte, que lo sienta. Es la única manera de sacar adelante a los niños con la pedagogía. (CP-1984)

El compromiso por la formación integral del educando, es asumido por las organizaciones docentes

Hubo siempre entre las organizaciones de los profesores un afán permanente de lograr mejores condiciones de vida y de trabajo, pero también un compromiso profesional y social insoslayable, en donde las innovaciones de carácter científico expresados en la experimentación en educación van tornadas de le mano do proceso innovador totalizante, el que no son ajenos los planteamientos de orden social (Agech-1984e)

En síntesis, en la medida que el profesor se compromete con sus alumnos a educarlos integralmente, la profesión mejorará su estatus como profesión y las organizaciones docentes materializarán sus objetivos estatutarios que dicen relación al engrandecimiento de la profesión.

9.3.2.3. Relación de la organización docente con el Estado

Las relaciones entre el Estado y el movimiento gremial estarán marcadas por la dictación de Decreto ley 3.621/1981 que transforma todos los colegios profesionales en Asociaciones gremiales. Dicha norma se justifica en los principios de libertad de trabajo y de afiliación, los cuales no son concordantes con la obligatoriedad de inscripción de los antiguos colegios profesionales. Esta medida que fue apoyada por el Directorio nacional Colegio de profesores generó externalidades positivas para algún sector del cuerpo docente que no se sentía representado por la organización, pues permite la aparición de otras organizaciones que representen a la oposición a la dictadura militar.

Por su parte el Directorio Nacional del CP busca concordar las finalidades de la organización con los ideales del gobierno dictatorial

Reitero a US. el espíritu de acuerdo y concordancia con los principios que inspiran al Supremo Gobierno y que fueron materializados en la conversación sostenida y en la letra de los Estatutos que acompañamos; del mismo modo confiamos en que esta etapa de elaboración y tramitación llegará a los objetivos propuestos materializando a plenitud la idea del Supremo Gobierno y los intereses de este Colegio que estimamos absolutamente compatibles con aquellos. (CP-1981)

Esa concordancia ideológica permite mantener los espacios de diálogo con el gobierno. Permitiéndose poner en su proyecto de estatuto como Asociación Gremial la mantención del derecho a “proponer” y a “representar” al profesorado.

Proponer el Ministerio de Educación las medidas que sean conducentes para confeccionar o modificar las estructuras educacionales y las reformas que estime necesaria en la elaboración de planes, programas, métodos y textos de estudio. Impulsar ante las Autoridades las reformas legales y reglamentarias conducentes al mejor ejercicio y progreso de la profesión. (CP-1981a)

Nombrar representantes antes las instituciones encargadas de programar y ejecutar la Política educacional del gobierno y ante las instituciones o servicios, sean estos públicos o particulares en que se solicite o exista representación de la asociación, o la hubo por parte de su antecesor legal el Colegio de Profesores. (CP-1981b)

Entre 1983 y 1985 se comienzan a observar críticas directas al gobierno de los militares, derivadas de las políticas educativas ejecutadas por ambas organizaciones gremiales mayoritarias.

En efecto, nuestra Organización desde su nacimiento ha manifestado rechazos de fondo a las diversas y contradictorias políticas educacionales que se han impuesto al país. (Agech-1985c)

El Colegio de Profesores ha denunciado sistemáticamente los abusos que se han cometido por parte de las autoridades, en contra del magisterio con motivo de la privatización de la educación. (CP-1988b)

A pesar de lo cual el Gremio no abandona la estrategia del diálogo, especialmente la Agech. Dicha organización insta al gobierno a instalar una mesa de negociación al solicitar mediante un petitorio mejoras económicas y laborales contenidas en un nuevo Estatuto Docente.

Es largo de enumerar, pero en la actualidad nuestra institución se pone los pantalones largos para presentar al país dos importantes tareas contingentes: El estatuto de la profesión docente y el petitorio económico. (Agech-1983)

Dicha estrategia de relación con el gobierno es asumida de forma similar por el Colegio en 1988

En este sentido se inserta también el petitorio presentado por nuestro Directorio al Ministerio de Educación. Las demandas que en él se recogen interpretan el sentir de todo el magisterio nacional, por eso a nivel comunal, provincial y regional será defendido por los profesores, Allí están sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus derechos, sus necesidades más urgentes. (CP-1988b)

Las peticiones no son habitualmente escuchadas, y cuando lo son se transforman en promesas incumplidas.

La ministra Madariaga señaló que todo lo adelantado en su gestión eran compromisos de gobierno, por lo tanto, no podría haber vuelta atrás en nada. Sin embargo, al final al apreciar los resultados, no es mejor su gestión que las de sus colegas antecesores. En definitiva, para nosotros, buenas intenciones, pero hechos concretos ninguno. Y el problema es que los maestros no pueden vivir de palabras o anuncios que sólo quedan en los titulares de prensa. (Agech-1983)

A pesar de lo cual la Agech entiende que su única posibilidad de realizar acciones en favor de los educadores es mediante el diálogo con las autoridades por un lado y la asesoría jurídica a los profesores exonerados por otro.

Han transcurrido dos años y en ese lapso nuestra asociación ha debido entrevistarse con diversos ministros de Educación ante los cuales han llevado la voz del magisterio. Cientos de nuestros asociados han sido respaldados por Agech cuando han sufrido despidos injustos. (Agech-1983)

Esa estrategia comienza a radicalizarse cuando el magisterio, ya unificado, se suma a la oposición a la dictadura. Especialmente cuando la dictadura, respetando el itinerario constitucional autodefinido, convoca a un plebiscito para validar su continuidad por ocho años más. Ante esa idea de perpetuación el magisterio asume un rol de liderazgo en la oposición.

Todo lo anterior fundamenta el hecho de que los profesores asuman el gran desafío que hoy tenemos por delante: impedir la perpetuación del régimen. Con una posición elegida en el plebiscito anunciado, El magisterio chileno jugará un rol fundamental en lograr convertir el evento plebiscitario que se acerca en un espacio favorable para la derrota política del régimen. (CP-1988b)

Nuestro país vive momentos de trascendentales definiciones. El profesorado chileno no se sienta ajeno a estos momentos. Por el Contrario, el magisterio se constituye en un actor protagónico en la tarea de encontrar propuestas sólidas y unitarias que permitan conducir y encauzar el anhelo de tantos maestros y de los chilenos en general, de reconquistar una patria donde la educación sea parte de los procesos sociales insertos en un modo de vida democrático. (CP-1988b)

La tercera estrategia de relación con el estado y el modelo educativo se sustentó en el imperativo de aumentar la asociatividad del profesorado y la concertación social, por lo cual se comienza a llamar a la creación de Sindicatos, centros de padres y de estudiantes que se aglutinen para derrotar a la dictadura mediante el sufragio.

Los profesores han ido respondiendo con organización y lucha: aumentan cada día más sindicatos y espera lograr grados de coordinación mayor; (CP-1988)

Se ha formado el Comando por el NO en el Colegio de Profesores aglutinando a la mayoría de las fuerzas políticas y extendidas a cada región del país: los profesores en las escuelas se concertan con alumnos y apoderados para defender y crear espacios de expresión y organización. (CP-1988)

En síntesis, el gremio inicia el período que se analiza identificándose con el régimen mientras fue una organización dependiente de las autoridades y que actuaba en una connivencia ideológica significativa.

Con la aparición de Agech y la democratización el profesorado comienza a tensionar las relaciones con el gobierno mediante una estrategia que se sustentaba en tres frentes de acción: el sindical, el social y el político.

La dimensión sindical de la política gremial se manifestaba en las constantes llamadas a negociar y dialogar mejoras salariales y laborales, además del apoyar a los trabajadores despedidos.

La creación de Sindicatos en el Magisterio es un fenómeno relativamente reciente, acentuando por la privatización del sistema educacional y permitido por una legislación que impone al docente la condición de asalariado y que al igual que el resto de la clase trabajadora, sus condiciones de trabajo, remuneraciones pasan a depender, no del Estado, sino de las fluctuaciones del mercado laboral. (CP-1988)

La dimensión social se manifiesta en la colaboración para la organización de la sociedad civil vinculada al mundo educativo y su concertación de propósitos y reivindicaciones. Finalmente, y donde confluyen ambas estrategias es en la dimensión política que buscaba la democratización del país y la derrota definitiva de la dictadura.

Hoy por hoy el espacio político ha sido cubierto por el evento plebiscitario impuesto por la dictadura. Es tarea en lo sindical, lo social y lo político, desbordar los significados limitativos que el régimen quiere dar a “su consulta” y convertirlo en un espacio y un tiempo de confrontación organizado, consiente y metódico. (CP-1988)

9.3.2.4. Rol de las organizaciones docentes en la sociedad

La norma que facilitó la aparición de las Asociaciones Gremiales que permitió su diversificación significó también relecturas respecto de los roles jugados por las organizaciones sindicales docentes.

9.3.2.4.1. Representatividad

Todas las organizaciones buscarán ser la única voz válida y reconocida por las autoridades gubernamentales respecto del gremio más números del país. Los casi 80 mil socios dan una relevancia a la organización debido al impacto en las comunidades escolar y profesional.

Por eso, cuando se creó el Colegio de Profesores, pensamos que se cumplía un ideal. Para nosotros, nueve personas designadas por la autoridad en 1975, representando a las diferentes ramas de la educación, fue tarea difícil. Cuando me ofrecieron ser Consejera del Colegio, acepté, porque creí poder hacer algo por mis colegas. Así nació el Colegio, como usted bien dice, señor Bravo, como un anhelo de los profesores y nació para aunar a todos los educadores y terminar con las diferencias creadas que eran graves y dificultaban la convivencia. (CP-1984)

Al interior de las organizaciones gremiales también opera la representatividad, la que es entendida por el colegio de profesores en 1981 como de “carácter inverso”. Lo que al parecerse refiere a un modelo de delegación de responsabilidad en la autoridad inmediatamente superior.

...la generación de la representatividad sea de carácter inverso para los efectos de las Asambleas Generales, bajo el sistema de representantes desde el nivel local hasta el nivel Nacional para su operatividad; y por último, que con posterioridad al período de duración de su primer directorio... (CP-1981)

Para la misma organización y para la Agech la representatividad se desarrolla mediante la generación democrática de sus autoridades. De hecho, es uno de los valores que la organización busca desarrollar en el país y en las aulas, especialmente.

De poca utilidad para el desarrollo de conducta apropiada sería el revisar las virtudes de la democracia en un contexto de experiencias educativas anti-democráticas. Formar personas convencidas de la importancia de luchar por la construcción de modos de convivencia social posibilitadores de formas dignas de vida es una tarea que debe surgir del convencimiento profundo, experimentado en la vivencia de que la propia dignidad ha sido respetada y que eso es valioso de defender y de promover. (Agech-1984a)

9.3.2.4.2. *Mejora de la calidad de vida de los educadores*

Una de las misiones significativas de todas las organizaciones del profesorado dice relación con la mejora de las condiciones de vida. Es conocido por la historiografía y las ciencias sociales el deterioro que sufren las remuneraciones docentes en un contexto de libre mercado. Se han desarrollado interesantes estudios al respecto que connotan la caída de la calidad de vida. Los docentes trabajan en más de un lugar, dedican tiempo a otras actividades económicas, etc.

Las cifras de cesantía superan los 7.000 profesores sólo en el área Metropolitana y muchos para solución han debido dedicarse a otros oficios o subempleos. Nunca antes el Magisterio chileno había sufrido la situación que hoy le toca vivir. Cada vez más alejado de lo que le es propio: su hacer pedagógico ante sus alumnos. (Agech-1985)

En este sentido que el gremio confluya en la idea de mejora de la calidad de vida es relevante y concordante, con las labores tradicionales del CP en el período anterior. La innovación se estructura en que esa mejora se vincula, para el gremio, con la toma de conciencia por parte del profesorado de las condiciones del país en términos generales

En este plano nuestras tareas deben ir encaminadas a captar personas activas, interesadas en mejorar las condiciones de vida del profesorado, pero al mismo tiempo con conciencia política de que esas mejoras tienen que ver con problemas estructurales (organización de la economía, distribución de ingreso, etc.). (CP-1988)

9.3.2.4.3. *Mejores remuneraciones*

La situación remuneracional del profesorado es un problema irresoluble para las autoridades. De hecho, las recomendaciones de las remuneraciones caen de forma constante

Los profesores... [Reciben bajas] remuneraciones, al igual que las del resto de los trabajadores todavía no consiguen igualar el porcentaje de rentas que se tenía en 1972. (Agech-1985)

Los más perjudicados con el modelo son los profesores del sector particular subvencionado, quienes reciben sueldos miserables y trabajan en escuelas que atienden a sectores empobrecidos de la ciudad.

En efecto, las escuelas gratuitas son las más deterioradas y las que prestan un servicio más deficiente. Son escuelas pobres, con maestros pobres, para educar a niños pobres. Los bajos niveles de remuneraciones de los trabajadores y la falta de empleo los obligan a mantener a sus hijos en las escuelas gratuitas y no en las pagadas, que tienen condiciones materiales mejores, ofrecen programas más completos y reclutan mejores maestros porque los pagan mejor. (Agech-1985)

Las diferencias salariales serán odiosas para el gremio y buscará que se instale un principio de equidad y justicia que elimine esas diferencias. Ese principio es

que a igual función corresponde, sin lugar a dudas, una misma remuneración, un mismo trato, sobre todo cuando de la distribución de fondos fiscales se trata. (Agech-1985b)

Aunque ello requerirá regular el negocio de las escuelas subvencionadas, lo que es ajeno a los principios del neoliberalismo, para obligarlos en tanto empleadores a transferir las mejoras a las subvenciones en mejoras salariales.

Pero, por otra parte, obra en nosotros también la convicción, fruto de la experiencia de estos años, que si la ley no lo establece o/y la autoridad no se empeña rigurosamente en ello, los aporte fiscales para la educación, que por la vía de aumentos o reajustes de subvención se realizan, no redundan, necesariamente, en un mejoramiento de ella, por ejemplo, en un mejoramiento correspondiente de las remuneraciones de los docentes y personal en general. (Agech-1985b)

Vinculado directamente a la mejora de la calidad de vida y a las remuneraciones se encuentra el tema de la cesantía docente. En las postrimerías del de estudio se produjo un despido de casi 8000 profesores, como se explica en el apartado contextual y que incluye a dirigentes de Agech y del Colegio de Profesores. Quienes se suman a los maestros que son desvinculados al fin de cada semestre o periodo académico.

la petición de administrar oportunas medidas para evitar los tristes hechos que año a año se suceden en esta época, tiempo en el cual los empresarios y corporaciones pretenden generar mayores ganancias, despidiendo a cientos de profesores en los meses de vacaciones. (Agech 1984c)

Ello se agrava con la dictación de una resolución ordinaria de N° 1766/1986 que ordena la racionalización económica de los establecimientos educacionales municipalizados, que se traduzca en ahorros. Para ello se permite el despido de profesores (sin título y jubilados),

pero también son despedidos profesores que poseyendo título habilitante son despedidos por ser miembros de las agrupaciones gremiales y opositores declarados al régimen

a la Resolución N° 1766 del 28 de mayo de 1986 del Ministerio de Educación y conocida en el ámbito gremial del profesorado como "documento secreto" por el carácter reservado con que se envió a los Intendentes Regionales. Esta Resolución señala una serie de procedimientos para consolidar el proceso de traspaso de los establecimientos escolares y fundamentalmente entrega normas para reducir los déficits presupuestarios. Para lograr este último objetivo se consignan los despidos de los profesores sin título, los jubilados recontratados y los profesores en situación de jubilar. De este modo, la razón de esta medida ha sido exclusivamente de carácter económico, aunque en su aplicación se han tomado en cuenta otras de orden gremial y político que han afectado especialmente a dirigentes de las organizaciones de profesores. (CP-1987g)

El corolario de dicha situación fue una importante movilización del profesorado despedidos, los que en algunos casos se mantuvo por más de seis meses.

Cuando los despidos se hicieron una amarga realidad, el profesorado más consiente y combativo comenzó a movilizarse para defender sus derechos. El mismo día 30 de diciembre, en Villa Alemana un numeroso grupo de profesores despedidos, realizó la primera manifestación pública de protesta, ocasión que se repitió al día siguiente y se ha continuado en forma constante. En Valparaíso, las manifestaciones callejeras comenzaron a realizarse desde el 2 de marzo. En que el profesorado comprende que su problema es el problema de los alumnos, apoderados, pobladores y en general de toda la comunidad. El 20 de enero en Villa Alemana los profesores despedidos desfilaron por las calles del centro con un ataúd y cintas negras para enterrar la Educación municipal. Gran acogida de la población. El 29 de enero día de pago en Valparaíso, se vendieron bonos de cooperación, y hasta los carabineros compraron. Andrés Reyes, dirigente de Agech, en un encendido discurso se refirió al problema de los despidos. Gran acogida de los profesores. (CP-1987b)

9.3.2.4.4. *Mejores condiciones socio-sanitarias*

Otra preocupación de las organizaciones gremiales comunes con su pasado y que son un aporte a la sociedad. Para ellos es mandado a realizar estudios que permitan definir una política de carácter social que beneficie a los socios del CP.

Programar sobre la base de estudios idóneos, anualmente, la política social que aplicará en beneficio de sus asociados; darle adecuado financiero que hagan posible su plena realización y en todo caso deberá mantener y emplear la que recibe como tal de sus antecesor legal el Colegio de Profesores. Para los efectos del pleno y conveniente ejercicio de esta facultad el Directorio podrá administrar por sí, mediante el sistema de delegación o por creación y participación en entidades que la ley autorice, las instalaciones que al efecto disponga o pueda disponer en el futuro, como también tendrá la facultad para contratar el personal que sea necesario para ello. (CP-1981a)

Una piedra angular para la ejecución de estas políticas es el SERBIMA, que funciona como un ente autónomo del profesorado desde la municipalización. Pues esos trabajadores ya no reúnen los requisitos para participar en la organización. EL CP democrático y la Agech

reclaman el retorno al control de la organización de bienestar a manos del profesorado, quienes formaron, con sus aportes individuales, la mayor parte del capital de dicha organización.

Que los docentes municipalizados pueden reafiliarse o afiliarse al SERBIMA (Servicio del Bienestar del Magisterio) en lo que a beneficios se refiere o se obligue a las municipalidades a tener un servicio de bienestar con las mismas garantías y beneficios que el SERBIMA. (AGP-1986c)

Demandamos que todos los funcionarios de la Educación (profesores y trabajadores) puedan recuperar el patrimonio de SERBIMA que les pertenece. Eso significa que su administración deberá volver al régimen jurídico por el cual fue creado. Del mismo modo demandamos que la propiedad del Hospital del Profesor debe traspasarse definitivamente a todo el Magisterio nacional bajo la administración de su legítima organización Colegio de Profesores de Chile. (CP-1988a)

9.3.2.5. Trabajo colectivo en las necesidades socio-políticas del país

La asociatividad que deriva de la acción gremial es un trabajo coordinado con la intención de alcanzar los ideales de la organización. Donde el trabajo mancomunado rinde más frutos que los individuales. En ese sentido es posible identificar, en las fuentes consultadas dos tipos de trabajos colectivos de carácter gremial. El primero es el que se denomina emprendimiento, en el lenguaje actual y que en el período es una actividad empresarial para el que está facultado en tanto Asociación Gremial. El segundo es el opuesto ideológico, pues el profesorado entiende que el trabajo gremial es un trabajo político que pone a las dirigencias en permanente negociación con las autoridades políticas y sus propias bases organizativas.

9.3.2.5.1. Emprendimiento

El emprendimiento entendido como el desarrollo de alguna actividad productiva de tipo empresarial aprovechando las condiciones favorables que el modelo económico plantea. El Gremio constituye don empresas por un lado una Administradora de fondos de pensiones (AFP) y forma parte del consorcio de propietarios del Hospital del Profesor.

Ello fue posible debido a que fue establecido expresamente en sus estatutos

La asociación de profesores podrá concurrir a la formación de personas jurídicas denominadas administradoras de Fondos de Pensiones, mediante los aportes de capital que sean necesarios para su creación con el objetivo de facilitar para sus asociados y en general para el Magisterio Nacional acceso expedito y eficiente al sistema de pensiones

de vejez, de invalidez y sobrevivencia derivado de las capitalizaciones individuales en conformidad a las normas actualmente vigentes sobre la materia. (CP-1981a)

Dotando de una serie de libertades en materias administrativas de los recursos al Directorio Nacional, tales como la posibilidad

Celebrar toda clase de contratos, sin restricción alguna, para dar cumplimiento cabal a sus atribuciones, y facultades que dicen relación con los objetivos generales y específicos de las Asociación. (CP-1981a)

Esas libertades incluían la posibilidad de enajenar los bienes inmuebles que heredó de las organizaciones docentes que fueron extintas por imperio de la ley

Con la autorización de la Asamblea el Directorio podrá, guardando los procedimientos generales sobre esta materia, comprar, vender, dar en garantía, hipotecar, dar y recibir en comodato, y permutar sus bienes raíces. (CP-1981a)

9.3.2.5.2. *Participación Política*

En términos políticos el rol que jugará el gremio docente se movilizará de la plena dependencia y connivencia con el régimen militar a otro donde formará parte del proceso de concertación social de oposición al régimen dictatorial.

Las llamadas a la lucha política son permanentes, a pesar de que la dictadura ya había superado largamente la decena de años en el poder. La Agech entiende que el trabajo aislado no conducirá a la caída del dictador y menos al desarrollo de procesos de redemocratización.

La organización del Magisterio chileno, al igual que el resto de los trabajadores de nuestro país, no han bajado los brazos, y el camino de la lucha, de la unidad, y organización no se ha detenido. A una política fracasada no sólo cabe enfrentarla con discursos y declaraciones. Es la hora que todos los chilenos digamos nuestra palabra y la transformemos en acción. Agech-1985)

Para los amplios sectores que expresan el pensamiento democrático es una necesidad y un desafío retomar, profundizar la tradición democrática de la educación chilena. (Agech-1985)

La propuesta, en su ámbito de acción es enseñar en aulas democráticas y escuelas democráticas a los niños y jóvenes. En esa labor nuevamente convocan y buscan aglutinar a todos los profesores democráticos.

En esta línea la Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech), entregará el presente año, una plataforma educacional a todos los sectores sociales del país, y pretende avanzar- en la discusión de una propuesta educacional. Estamos convencidos, sí, que la tarea no es sólo de Agech, es tarea de todos los maestros y no sólo de ellos, sino que, en definitiva, es la tarea de Chile y de su pueblo. (Agech-1985)

A nivel país, las opciones por el NO en el plebiscito de 1988 y por Patricio Aylwin en las elecciones 1989 marcarán sus relaciones futuras y sus éxitos políticos. Concertados con otros, liderando

Vivimos momentos de enorme importancia para el futuro de nuestro país y para el porvenir de nuevas generaciones y de la enseñanza en Chile. Un momento propicio para extender y enriquecer la reflexión y el debate sobre lo que queremos sea este futuro, del cual además queremos ser protagonistas. . (CP-1989)

Sabemos que Patricio Aylwin y su gobierno no va a solucionar nuestros problemas de fondo, pero que lo sepa desde hoy, los maestros no extendemos un cheque en blanco a su gestión, pero tampoco nos cruzamos en el proceso de reconstrucción democrática nacional. Pero, sí, le exigimos intención real y compromiso con la educación y con nuestro pueblo. (CP-1989a)

9.3.2.5.3. *Mejora de la calidad de la educación*

Una labor que se asume como una de las tareas relevantes del hacer colectivo es la búsqueda de las mejoras necesarias para que sus asociados puedan realizar una docencia de calidad. Ésta se ve afectada por los recortes presupuestarios, los climas de miedo y delación en los que desarrolló la cultura escolar, entre otras razones.

El Magisterio - constituido por un vastísimo contingente de hombres y mujeres que saben convivir y que conocen a fondo una cruda realidad, se autoconvocaron... para crear una organización distinta a la entonces existente que reuniera a los profesores para resguardar los derechos personales y el sentido, calidad y tradición de la enseñanza chilena. (Agech-1985)

Pero, sin lugar a dudas, la principal causa de los males del sistema educativo y su calidad es el proceso el aumento de la prestación de servicios educacionales por parte de empresarios y corporaciones privadas, a quienes el Estado subvenciona y permite el lucro.

Al respecto cabe citar aquí que la Agech ya comprendía en abril de 1983 “las fuerzas que ha puesto en movimiento en el sector la reciente política educacional, la multiplicidad de centros de decisión administrativo financieros y de contratación y venta de servicios educativos que viene generando, se oponen al sano interés de la población, en orden a tener una educación nacional de alta calidad en la que se reflejan sus aspiraciones colectivas de futuro... Al resultado de dicha política educacional es a lo que asistimos hoy día, amplificado por las condiciones de crisis generalizada que sufre la mayoría de los chilenos. (Agech-1985c)

Según la Agech, ello es justificado por el gobierno como una racional medida que busca hacer más eficaz al sistema educativo y la inversión de recursos fiscales en dicho sector. Con esa medida el gobierno podrá ofertar educación básica, al menos, a todos los niños y adultos que lo requiera

Por eso, en la medida que el primero no existe hoy día en el país, no resulta raro que el llamado Plan Nacional de Educación “aprobado por el Supremo Gobierno” que “surge como respuesta a una serie de problemas históricos que afectan al sistema educacional” pueda publicitarse con los objetivos que publica: “Hacer realidad que todos los niños que estén en edad escolar y los adultos que lo requieran, completen su educación general básica. Elevar la calidad de la educación que se imparte en los niveles parvulario, básico y medio del sistema. Aumentar la eficacia del Sistema Educacional. Propender a una mayor participación de los organismos culturales del Ministerio de Educación en los asuntos educativos”. (Agech-1985c)

En consecuencia, el gremio tiene el deber de luchar contra un modelo económico-educativo que vulnera los derechos de las familias de recibir un servicio educativo de calidad. El que se interpreta había formado parte del sistema educativo chileno antes de la llegada de los militares al gobierno.

9.3.3. Síntesis discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1979-1989

Para sintetizar la información recopilada en las páginas anteriores se presenta la Tabla 25, que contiene agrupadas a partir de las categorías de análisis, las principales ideas recopiladas del discurso del movimiento sindical para el período 1979-1989.

Tabla 25 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías (1979-1989)

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESIS DEL DISCURSO DE LA FASE 1979-1989
Identidad como ideología	Concepción de educación	<ul style="list-style-type: none"> * Se oponen a la educación de mercado propuesta en la directiva presidencial de educación de 1979, desde 1985. * La lógica privatizante de la modernización de la educación dejan sin posibilidad de opinión a los actores del sistema. Profesores, padres, estudiantes y otros profesionales no son partícipes de las decisiones del sistema * La escuela y a la educación como un mecanismo de concientización sobre un modelo individualista de sociedad, que inhabilite a los estudiantes, profesores, padres en su condición de ciudadano, miembro de una comunidad local o nacional y por supuesto, incapaz de autogobernarse. Legitimando con ello la necesidad de una mano dura que dirija a las masas hacia una modernidad neoliberal * La municipalización es la instalación de un modelo de gestión descentralizada, de alta eficiencia y participativo, pues la municipalidad, como órgano del Estado capaz de ejecutar las políticas públicas de forma directa sobre la comunidad local. * Para hacer funcionar el mercado educativo es necesario minimizar la educación estatal, fragmentando la educación pública en cientos de sistemas municipales que no responden, necesariamente, a un modelo de servicio público.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESES DEL DISCURSO DE LA FASE 1979-1989
		<ul style="list-style-type: none"> * El sistema educativo construido por la dictadura, se sustenta en el abandono del principio de igualdad educativa y del modelo homogeneizador de la educación * El sistema educativo de esta fase de la dictadura mantiene la intencionalidad de controlar la sociedad a partir de la doctrina de seguridad nacional, el modelo de mercado y el individualismo estructural de la sociedad. La escuela finalmente, reproduce el modelo de sociedad imperante. En el caso chileno, el gremio observa que la Escuela es autoritaria en el aula y en la sala de profesores, el director administra y el ministerio supervisa desde el autoritarismo. * La transmisión valórica busca naturalizar la dominación e impedir el pluralismo ideológico. * El individualismo, el ensimismamiento y la «particularización» hacen que la sociedad funcione como un mercado más que como una comunidad de sujetos que los unifican una escala valórica * La integralidad de la formación de los estudiantes es entendida, en esta nueva fase como flexibilidad curricular para los desposeídos. Ante esa degradante realidad del sistema educativo, el llamado que hace el movimiento gremial es recuperar la participación y la democracia como único medio de hacer de la educación más integral * El educando es un consumidor de servicios entregados por una empresa, pero el sindicato se opone a ello * El Estado subsidiario iguala condiciones de empresas educativas de los privados, el estado y las municipalidades.
	Propósitos y valores	<ul style="list-style-type: none"> * La democracia como máximo valor que regule las conductas de las personas en la sala, la escuela, la sociedad y el gremio. Es el gremio quien otorga al profesor un espacio de reflexión democrática, donde se puede ejercer la libertad. * La profesión docente busca enseñar el amor a la vida, al aprendizaje, al otro y a la solidaridad. Sin embargo, el contexto sociopolítico, económico y cultural que la dictadura impone hace muy complejo que los profesores concreten esos propósitos de la profesión docente. * No se desprende la profesión de la idea de transmitir conocimientos, aunque con los cuidados necesarios para no arriesgar la vida inútilmente en el contexto de miedo en el que se vive
	Normas y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> * El ejercicio de la profesión docente se desarrolle en el marco de la racionalidad y de protección en la sociedad chilena * Propician la creación y desarrollo de un mercado de perfeccionamiento profesional de carácter privado.
Posiciones frente al ejercicio profesional	Concepción del modo de empleo y trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> * El CP designado y sus liderazgos asumen con pleitesía la representación del gobierno frente al profesorado, más que hacer pública las voces de los docentes frente al poder político. * Las organizaciones docentes que buscan la democratización ven en la dictadura una permanente actitud de sanción o perjuicio contra el profesorado. * Las organizaciones docentes perciben que la sociedad, y en particular el estado dictatorial, degradan la función docente profesional a niveles técnicos. La profesión docente es entendida como una función burocrática e inútil para la comunidad educativa y para el propio profesorado, obligada al individualismo y la competencia. * Cada profesor debe, acomodándose a las condiciones de mercado buscar la mejora de sus remuneraciones y la permanencia en sus cargos. Esa situación la Agech lo atribuye a un acto deliberado de las

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESES DEL DISCURSO DE LA FASE 1979-1989
		<p>autoridades gubernamentales por elimina las antiguas costumbres gremiales solidarias.</p> <p>* La precepción de que el profesorado es abusado y despreciado por el incumplimiento de las promesas de las autoridades, es decir, se pierde la dignidad profesional en el contexto dictatorial</p> <p>* El gremio ubica la profesión docente en un lugar central entre las profesiones que tienen efectos sociales y sistémicos, es decir el profesorado es fundamental para la implementación de políticas públicas y posee un espacio de influencia en la comunidad que no tiene equivalente en otras profesiones.</p>
	Representaciones e imaginarios sociales	<p>* Mientras el CP se mantiene leal al régimen dictatorial asume que el profesorado debe ser guiado de forma paternalista y autoritaria en la senda ideológica del régimen.</p> <p>* La Agech y el CP democrático, buscan desmontar el modelo neoliberal en el sistema educativo.</p> <p>Solicitan que los docentes que se desempeñan en ese sector privado subvencionado la mejorar su regulación laboral o de empleo.</p> <p>* Buscan instalar un principio de justicia laboral, que en la época era evidente que, a igual función, igual remuneración. Esto sin importar si el empleador fuere privado o público, más cuando los fondos para el funcionamiento de la institución educativa provienen del Estado vía transferencias o subvenciones.</p> <p>* Los profesores considerados como profesionales realizan una formación integral de sus estudiantes, al transmitir conocimientos disciplinares y valórico como la democracia, a partir de su vocación.</p> <p>* El miedo es permanente y paraliza a algunos docentes de profundizar algunos temas prohibidos, dada las constantes persecuciones políticas de los dirigentes de las diferentes organizaciones de profesores realizadas por los organismos de seguridad y los alcaldes.</p> <p>*Conceptos como el de Calidad de la educación que se asociarán al principio de que la educación debe ser comprendida y ejecutada como un derecho fundamental del ser humano</p> <p>* Las exigencias de todas las organizaciones gremiales democráticas: exigen la mejora de los procesos formativos de los profesores al retornarla en exclusiva al sistema universitario y la dictación de programas especiales de formación a quienes trabajan como docentes sin poseer el título necesario.</p> <p>* Los profesores egresados de las universidades e institutos no poseen las competencias necesarias para ejercer al carecer de ciertos conocimientos, pues los programas formativos son deficientes.</p> <p>* Las imágenes y/o representaciones sociales de la profesión y el gremio reconocen el valor y aporte que realiza el profesor al trabajar el intelecto, el cuerpo, los valores de los niños y jóvenes del país.</p> <p>* Las características y atributos profesionales son compromiso socio-político, impactan a las comunidades donde se desempeñan de forma significativa. Son ellos quienes, en muchas oportunidades, deben enseñar a los adultos y a los niños que está ocurriendo en el país en materias económicas y políticas.</p> <p>* El gremio dictatorial, procura la prescindencia política del profesor y de sus organizaciones. Sin embargo, las organizaciones democráticas de profesores reconocen la necesidad de asumir el compromiso con la comunidad nacional, en el contexto de opresión vivido hasta el</p>

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTEISIS DEL DISCURSO DE LA FASE 1979-1989
		<p>momento, era necesario aportar a la re-construcción de los valores democráticos, la justicia, la libertad y la paz</p> <ul style="list-style-type: none"> * Una imagen relevante que se construye y refuerza constantemente es del profesorado requiere de un constante perfeccionamiento en servicio para enseñar a los niños del país. * La imagen de un profesor que busca el cambio social y político que permita la salida de la situación dictatorial por la llegada a una vida democrática donde se puedan ejercer los derechos con plena libertad. * Los profesores y sus organizaciones gremiales desarrollar una fuerte convicción transformadora de la educación que permita que los alumnos se formen una conciencia de lo valioso y necesario que son los cambios Este compromiso del docente implica enseñar a los niños y jóvenes la necesidad de la vida democrática en nuestra sociedad * Los educadores democráticos reconocen el desprestigio social que acarrear las bajas remuneraciones. Progresivamente comienzan a hacerse cargo de su situación profesional. Los saberes que el docente posee están asociados a ciertos saberes disciplinares y valóricos asociados a la convivencia social
	Relación de la organización docente con el Estado	<ul style="list-style-type: none"> * Por su parte el Directorio Nacional del CP busca concordar las finalidades de la organización con los ideales del gobierno dictatorial para mantener los espacios de diálogo con el gobierno. * Entre 1983 y 1985 se comienzan a observar críticas directas al gobierno de los militares, derivadas de las políticas educativas ejecutadas por ambas organizaciones gremiales mayoritarias. A pesar de lo cual el Gremio no abandona la estrategia del diálogo * Esa estrategia comienza a radicalizarse cuando el magisterio, ya unificado, se suma a la oposición a la dictadura. * Se define como una necesidad política aumentar la asociatividad de los profesores y la concertación social, por lo cual se comienza a llamar a la creación de Sindicatos, centros de padres y de estudiantes que se aglutinen para derrotar a la dictadura mediante el sufragio.
	Rol de las organizaciones docentes en la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> * La AGECH como organización del profesorado es un ente más activo en la protección de sus asociados y en la generación de conocimientos que sean asequibles para los profesores * CP tiene la posibilidad de constituir empresas que le permitan desempeñar la labor asistencial que asumirá el CP durante la dictadura. Ello permitió, como se ha planteado más arriba, la creación de la empresa administradora de fondos de pensiones (AFP) y la empresa Hospital del Profesor. * Los docentes trabajan en más de un lugar, dedican tiempo a otras actividades económicas, etc. * La situación remuneracional de los profesores es un problema irresoluble para las autoridades. * La propuesta, en su ámbito de acción es enseñar en aulas democráticas y escuelas democráticas a los niños y jóvenes. En esa labor nuevamente convocan y buscan aglutinar a todos los profesores democráticos.

Fuente: Elaboración personal

9.4. Discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1990-1999

En el período comprendido entre el retorno a la democracia y el inicio del siglo XXI, el sindicalismo docente vive un período marcado por la dirección de dos liderazgos sindicales que, a pesar de sus opuestos fundamentos ideológicos (uno militante del partido demócrata cristiano y el otro en el partido comunista) trabajan con los gobiernos democráticos de forma concertada con el objeto de planificar y ejecutar mejoras en las políticas públicas del sector educativo, tal y como se explicó en el capítulo 8 de la presente investigación. Para concretar ese trabajo mancomunado fue necesario que Colegio de Profesores fuera reconocido como el interlocutor válido y representativo del profesorado nacional para negociar directamente con el gobierno de turno, además de que el colectivo de profesores y empleadores municipales aceptarían como válidos los acuerdos alcanzados en esos documentos.

Los discursos que se rescatan en el presente apartado provienen de los documentos referenciados la Tabla 26 que fueron editados por el Colegio de Profesores o sus dirigentes. 19 de ellas fueron publicadas en revistas institucionales, documentos sueltos o ponencias presentadas en eventos académico-políticos desarrollados en el período de estudio, representado el 86% de las fuentes trabajadas, el 14% restante proviene del Archivo Nacional y son documentos autoeditados por organizaciones sindicales de base.

Tabla 26 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1990-1999

FUENTES EDITADAS	FUENTES ARCHIVÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio de Profesores (1989) El Educador, noviembre, Número 1. (CP-1989) • Colegio de Profesores (1990) El Educador, marzo 1990, Número 3. (CP-1990) • Colegio de Profesores (1990) El Educador, abril, Número 4. (CP-1990b) • Colegio de Profesores (1990) El Educador, Mayo – Junio Número 5. (CP-1990c) • Guzmán, I. (1990) Movimientos de renovación pedagógica y reformas educativas para el cambio democrático. En Programa Interdisciplinario de Investigación educativa [PIIE] Las reformas educativas en las 	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio de Profesores (1991) La Campana. Taller Sindical Profesores zona sur N° 2. Marzo (CP-1991) • Colegio de Profesores (1994) Alternativa Docente. N°2 Concepción (CP-1994b) • Colegio de Profesores (1994) Alternativa Docente. N°3 Concepción (ALTDIC-1994b)

<p>transiciones democráticas. Santiago: PIIE. (CP-1990d)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valladares, J. (1990) Movimientos de renovación pedagógica y reformas educativas para el cambio democrático. En Programa Interdisciplinario de Investigación educativa [PIIE] Las reformas educativas en las transiciones democráticas. Santiago: PIIE. (CP-1990e) • Colegio de Profesores (1992) El Educador, septiembre, Número 19 (CP-1992) • Colegio de Profesores (1993) El educador Edición Extraordinaria, Diciembre (CP-1993) • Colegio de Profesores (1994) El Nuevo educador, agosto-septiembre N°1 (CP-1994) • Verdugo, O. (1995) Hacia un proyecto nacional de educación equitativa. En Rolando Franco, Martín Hopenhayn, Iván Núñez, Edgardo Álvarez, Joaquín Lavín, y Osvaldo Verdugo Viabilidad económica e institucional de la reforma educativa en Chile. Santiago: UNESCO (CP-1995) • Verdugo, O. (Dic. 1995) La creciente importancia del docente en un mundo en cambio, BOLETIN Proyecto Principal de Educación, 41. (VERD-1995b) • Colegio de Profesores Revista (1996) Docencia, junio, N° 1 (CP-1996) • Colegio de Profesores (1996) Revista Docencia, diciembre, N° 2 (CP-1996) • Colegio de Profesores (1997) Revista Docencia, abril, N° 3 (CP-1997) • Colegio de Profesores (1997) Revista Docencia, octubre, N° 4 (CP-1997b) • Colegio de Profesores (1997) Primer Congreso Nacional de Educación: Informe final, octubre. Santiago: s/e (CP-1997c) • Colegio de Profesores (1998) Revista Docencia, abril, N° 4 (DOC5-1998) • Colegio de Profesores (1999) Propuesta educacional del Magisterio. A la ciudadanía y a los candidatos a la Presidencia de la República (CP-1999) 	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fuente: Elaboración personal

9.4.1. Identidad colectiva docente como ideología (1990-1999)

9.4.1.1. *Concepción de la Educación*

Los discursos en esta década del profesorado organizado respecto de la educación la describen en una permanente crisis. Reconocen que el origen de esa crisis son las reformas neoliberales del régimen militar y afectan al sistema de administración escolar, a los profesores en sus derechos laborales y profesionales y finalmente, a los estudiantes, quienes no reciben una educación de calidad debido a esas interferencias neoliberales que la ubican en un estado de crisis. Entre las soluciones que se avizoraban en el contexto temporal, pasaban por hacer ajustes a la municipalización del sistema educativo, que la transformara en una educación pública descentralizada que redistribuyera cuotas de poder en los partícipes del sistema educativo, entre los cuales los profesores podrían tener un lugar privilegiado

En el ámbito de la educación Municipal. a) Necesidad de terminar con esquemas autoritarios y con la arbitrariedad en la administración del sistema; b) Necesidad de garantizar a la comunidad docente la adecuada estabilidad laboral; c) En razón del artículo anterior, se prohíben las traslados autoritarios; d) Garantizar a los profesores que sólo desempeñaran actividades relacionadas con la función para la que han sido contratados: Docencia; e) Destinación del personal docente a clases para las que poseen la especialidad; f) Seguridad de que quienes dirigen y administran han de ser personas idóneas que reúnan los requisitos profesionales en el área de educación. Esto, tanto para los DEM o DAEM, como para los establecimientos; g) Garantía de que no habrá contrataciones de personas, con cargo al presupuesto educacional, ajenas al quehacer educativo; h) Exigencia del cumplimiento de las normas relativas a la protección de la maternidad, especialmente en lo referido a Salas Cunas; i) Racionalización de las rentas de funcionarios administrativos de DEM, DAEM para corregir excesos distorsionados; j) Fijación de Renta Mínima para el personal docente del sector municipalizado...; k) Pago de asignación de movilización personal docente que, por razón de contrato o distribución de carga horaria, deba trabajar en dos o más establecimientos del mismo municipio y/o corporación; l) Pago de asignación de locomoción a profesores que laboran en áreas rurales; m) Recomendar la creación de un sistema de toma de decisiones, que reconozca la participación de los diversos actores educativos: Consejo Comunal del Colegio de Profesores, Centro de Padres y apoderados, etc., dando forma al Comité Comunal de Educación; n) Perfeccionamiento docente con aporte municipal; o) Reducción del número de alumnos por curso en lo inmediato no excedan de 35 por aula. (CP-1990)

Como la referencia anterior enfatiza, esta educación pública debía mejorar las condiciones de trabajo de todos los profesores, en una especie de retribución al rol jugado por el gremio en la lucha contra la dictadura

Durante el período dictatorial, desde el Colegio de Profesores nos movilizamos para denunciar la crisis de la educación chilena. Crisis educacional originada en las políticas educativas del gobierno militar que provocaban una disminución de los recursos públicos al sector... deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado bajos salarios y sin reajustabilidad, exonerados productos de la inestabilidad laboral, sin acceso al pago de licencia médica de los primeros 3 días, sin permisos administrativos. Con una administración verticalista y autoritaria de la educación pública municipal. Con un grave deterioro del servicio educacional municipal. Que perjudica a las capas medias y pobres de nuestra sociedad. Esta era la realidad educacional en el período autoritario, hace sólo 3 años atrás. Por ello, nos movilizamos reclamando la reinstalación del sistema democrático, como espacio político desde el cual impulsar un movimiento ciudadano centrado en mejorar nuestras condiciones de trabajo y promover la modernización de nuestro sistema escolar. (CP-1994)

El colectivo docente utiliza criterios idealizados del modelo educativo previo a la dictadura, reivindicando como un valor, sustentado en la lógica del Estado Docente, la gratuidad, el universalismo, su condición de funcionario

De la educación pública gratuita sólo quedan los establecimientos municipales, los cuales están en crisis, pues tienen graves problemas de financiamiento, administración y gestión. Esta crisis financiera de la educación municipalizada es una amenaza a la gratuidad de la enseñanza, pues se han generado políticas como el financiamiento compartido y se han adoptado medidas como la autogestión y la privatización que atentan contra el sistema público y gratuito de educación. (CP-1997)

9.4.1.1.1. Finalidad de la educación

La primera década del retorno a la democracia en Chile para las organizaciones sindicales comienza con el objetivo de superar las paupérrimas condiciones que dejó la dictadura al sistema educativo y al personal que se desempeñaba en el sector. Para sustentar ese proceso asumen como fines de la educación giran en torno a dos dimensiones: el sujeto y la comunidad.

La educación debe en relación al sujeto, potenciar su desarrollo individual en el contexto epocal en el que se desenvuelve, que está marcado por el neoliberalismo. Respecto de la comunidad, la educación debe entenderse como un bien público y que debe estar socialmente comprometido. Cruzan ambas intencionalidades educativas los conceptos de desarrollo económico, progreso y modernización.

que nuestros niños y jóvenes no estén al margen del mundo desarrollado, del progreso y de la tecnología más avanzada.(CP-1989)

Tras este Acuerdo se encuentra una convicción profunda la que reconoce centralidad a la educación y la capacitación en el desarrollo económico, en el esfuerzo nacional de superación de la pobreza, en la modernización de la sociedad con sentido de equidad,

cohesión y desarrollo de la ciudadanía democrática y, no por último menos importante, en el enfrentamiento inmediato y directo de los problemas del crecimiento de los educandos y su desarrollo armónico e integral. (CP-1994)

tenemos el convencimiento de que las políticas educativas de un país deben responder siempre a dos exigencias fundamentales: por una parte, permitir a las personas desarrollar sus capacidades individuales, y por otra, satisfacer las necesidades de una sociedad en términos de desarrollo o progreso (CP-1996)

Además, este Estado de carácter subsidiario ha modificado profundamente los objetivos mismos de la educación de nuestro país, concibiendo al educando básicamente como consumidor... se ha establecido un modelo educación pública absolutamente antagónico con los valores que sustentó nuestro sistema educativo (CP-1999)

Existe coincidencia entre la historiografía que a comienzos de la década de 1990 hubo un acuerdo o concertación entre el movimiento social, los partidos políticos de centro izquierda con el objeto de proteger la democracia y de no dar espacio al retorno de los militares al poder (Aravena y Núñez, 2011; Assaél y Pavez, 2002; Gómez, 2006; Lagos, 1991; Moulian, 1997; Rivera, 2011; Salazar y Pinto, 2002; Verdugo, 2013). Dicha concertación impactará al discurso gremial, pues moderará sus demandas y acciones.

En estos 16 años aprendimos que es importante la independencia entre el mundo social y el político. Aunque a futuro hagamos algunas cosas en forma concertada, nos reservamos el derecho a hacer cosas propias del gremio. (CP-1991)

Se precisa avanzar hacia una educación concertada que se constituya en una auténtica práctica de la democracia y de la libertad. Esta concertación exige la organización de actores sociales que gocen de un adecuado nivel de cohesión, autonomía y representatividad y que sean capaces de configurar acuerdos. Se necesita que aparezca un vínculo, un lazo de cooperación entre estos grupos y el Gobierno. (CP-1995a)

Nosotros creemos en la visión progresista, es decir la concertación social como instrumento que garantice la gradualidad y el éxito de las transformaciones. (CP-1995a)

9.4.1.1.2. Primera finalidad el mejoramiento cualitativo

A inicios de la década, las esperanzas de los educadores respecto del sistema educativo chileno era la mejorara cualitativas de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y liceos del país. Pareciera existir, implícitamente en ese discurso el reconocimiento que global y cuantitativamente, el sistema había resuelto los problemas que se identificaban en las décadas de 1960 y 1970, tales como cobertura y acceso.

Las propuestas... deben inscribirse en la línea de trabajo de aumentar gradualmente los recursos económicos estatales al sector educacional, que respalde las políticas de concretizar el mejoramiento cualitativo de nuestro sistema educacional. (CP-1989)

Se inicia una nueva década, los años 90 deben ser años mejores para los profesores y la educación chilena, deben ser años de esperanza y desafío. Nuestra responsabilidad es trabajar para que esa década sean años de creatividad pedagógica, de libertad académica, de respeto al profesor y de mejoramiento cualitativo de nuestra educación. (CP-1990)

En esa idea, en el marco de sus posibilidades y considerando las limitaciones constitucionales, el Gobierno en un lapso breve en el primer semestre de su gestión- mediante un estilo abierto -en consulta con el Colegio de Profesores y asociaciones de empleadores- ha enviado un proyecto de ley de Estatuto Docente que en su opinión "constituirá un instrumento ordenador y dinamizador del esfuerzo nacional de mejoramiento cualitativo de la enseñanza. (CP-1992)

La categoría mejoramiento cualitativo apunta, para el gremio, a las condiciones para propiciar desempeños óptimos en las aulas por parte de los docentes. Para ello se requiere restituir algunos de los derechos laborales perdidos que permitirán que el trabajo los docentes los puedan realizar utilizando todas sus potencialidades al usar su creatividad en lo pedagógico y hacer uso de su libertad académica, para que ello redunde en un mayor respeto al profesor. Esta categoría desaparece del discurso del profesorado a comienzos de la década. Es poco plausible pensar que las reformas realizadas durante los primeros años del gobierno democrático concretaran esa mejora cualitativa de la educación, pero pareciera que bastó con la dictación del Estatuto Docente para que el profesorado dejara de utilizar esa frase.

9.4.1.1.3. Calidad y Equidad

El primer gobierno democrático instala en el sistema educativo dos categorías que serán fundamentales: Calidad y Equidad. Ambas, serán los ejes que articularán las políticas públicas de toda la década de 1990 y se nutrirán la modernidad que se quiere imprimir al sistema educativo. Cox (2005) sostiene que esas políticas primigenias buscaban morigerar el impacto del neoliberalismo en educación, para dar al sistema educativo un enfoque social que facilite la instalación y desarrollo de la calidad y la equidad, pero sin cambiar el modelo de financiamiento o volver al Estado Docente. El discurso gremial se hace parte de esas mejoras, aunque las imagina más avanzadas que las propuestas por el gobierno. La mejora de la calidad pasa por esfuerzos de la administración pública en la construcción de un sistema de educación pública, donde el Estado juegue un rol preponderante, más allá de proveer recursos. Situar como fundamental la preocupación por la educación de los más pobres, donde el profesorado es llamado a hacer mejores clases al transitar didácticas fundadas en la pedagogía activa. Todo ello sin olvidar los aportes que debe realizar el sistema educativo al

modelo productivo y científico del país, por lo que el llamado, al que se suma el gremio, es a la planificación socio-económica del país que impacte en el desarrollo de una educación democrática, humanista y que aporte adecuadamente a la necesidades funcionales del país.

1. Mejorar la calidad de toda la educación subvencionada, especialmente en los niveles prebásico y básico 2 Emprender los cambios sustantivos: la paulatina superación de la educación frontal por prácticas pedagógicas activas debidamente apoyadas en todo el sistema; y, la modernización de la educación media, con el horizonte de una reforma que posibilite su diversificación y su efectiva adaptación al siglo XXI. 3 Focalizar el esfuerzo estatal en educación hacia los sectores más pobres, no sólo mediante los programas de asistencialidad, que deberán optimizarse, sino mediante esfuerzos especiales por elevar el nivel y la pertinencia de sus aprendizajes; 4. Fortalecer la educación pública, considerado el hecho que tiene un carácter universalista y es la que garantiza la igualdad de oportunidades y la equidad del sistema; 5. Vitalizar el apoyo estatal al desarrollo de la educación superior y de la investigación científica y tecnológica; 6 Incrementar gradualmente la permanencia de los alumnos en el aula, ampliando en forma progresiva el número de semanas de clases anuales para los alumnos de enseñanza básica y media y el número de horas diarias de atención de los alumnos de mayor vulnerabilidad. (CP-1994)

Debe responder, por tanto, a finalidades sociales, cuando se la concibe como un bien al cual tienen derecho todos los ciudadanos. Pero también, debe responder a los requerimientos de las estructuras productivas del país y al persistente desarrollo de las ciencias y el conocimiento humano. La búsqueda de armonía entre estas exigencias son los riesgos que es necesario asumir en la búsqueda de los planteamientos de UNESCO: ... "la educación del futuro mediante un proceso de desarrollo planificado, debe ser una educación democrática, funcional, humanista... (CP-1996)

9.4.1.1.4. Democracia como fin de la educación y democratización de la cultura escolar

Otra de las finalidades de la educación más reiteradas por el movimiento sindical en los documentos trabajados para esta década de la investigación, fue la categoría democracia, pues desde ella se buscará garantizar el derecho a la educación, la equidad, la integración nacional y a una cultura escolar democrática. Esto se materializará de mejor forma en el marco de la educación pública, única que garantiza equidad en el derecho a la educación.

En esta gran tarea debemos participar todos los profesores Chilenos; cada día mediante el reencuentro democrático de la comunidad educativa a través de la participación gremial de nuestro Colegio de Profesores, en el dialogo con las próximas autoridades democráticas del sistema educacional y en el desarrollo de lo mejor de nuestras capacidades humanas y profesionales ; así estaremos cooperando a que exista realmente un ambiente democrático en nuestro sistema escolar, objeto irrenunciable del profesorado chileno. (CP-1990)

De hecho el país no puede prescindir de la educación pública ni admitir su debilitamiento si efectivamente se quiere lograr una educación democrática y equitativa, ya que ésta es

necesaria para asegurar el derecho de todos a la educación. Lo es, también, para cautelar el principio de la integración nacional. (CP-1996a)

Esa democracia se entiende en la escuela como participación, de forma tal que permita hacerla una cotidianeidad en las aulas y las escuelas. El movimiento sindical docente la reconoce como una de las labores que asumieron como movimiento desde el período dictatorial

iniciativas como forma de resistencia frente a la dictadura, entendiendo la participación desde lo pedagógico como una esfera de la acción política y como construcción de una cotidianeidad democrática que tendría que servir de base a la construcción y desarrollo de una sociedad democrática.(CP-1990c)

El debate sobre la democracia en la escuela no se termina prontamente, pues a fines del período, se mantiene el llamado a hacer cambios culturales y curriculares para que la democracia se transforme en un valor social y una finalidad para el proceso educativo

En términos de nuestra educación significa asumir cambios profundos, tanto en el currículum explícito como en el oculto. Es decir revisar nuestros planes y programas, y textos de estudio, en los que muchas veces el autoritarismo, el dogmatismo, la discriminación, de raza, de género, entre otros, están presentes. Significa, además, intencionar, en todas las asignaturas, los temas relacionados con la democracia. (DOC5-1998)

Pero, también, innovar nuestras concepciones de enseñanza y de aprendizaje y, consecuentemente, cambiar nuestras metodologías, que tienden a formar un sujeto pasivo, mero receptor de contenidos, para permitir el desarrollo de un sujeto activo, participativo, protagonista de sus propios aprendizajes, al que reconozcamos y valoremos con sus saberes y cultura propia, sobre la cual se construye el conocimiento acumulado, y nuevos conocimientos, un sujeto creativo, con capacidad de pensar y reflexión críticamente sobre nuestra realidad, para convertirse en un ciudadano activo constructor de una sociedad más democrática. Significa hacernos cargo del currículum oculto, decir. De las formas en que establecemos las relaciones sociales en la escuela, entre dirección y docentes, entre profesores, entre docentes y alumnos. Hacernos cargo del autoritarismo, de formas veladas de discriminación, de competencia, de desvalorización de otro. (DOC5-1998)

9.4.1.1.5. *Educación Pública*

Para articular la definición de democracia como finalidad y como procedimiento, el gremio propone repotenciar la educación pública municipalizada, para que asuma como tarea el resguardo de la identidad de la sociedad mediante los principios de la democracia y el laicismo, incorporando a toda la sociedad mediante el acceso universal, inclusivo y gratuito a la educación. Lo anterior, con el fin último de socializar a los jóvenes en «una cultura solidaria, participativa y de práctica de la convivencia regida por los derechos humanos». En

estas definiciones, aparentemente progresistas y antisistémicas, se observan guiños al modelo al reconocer a la educación en un estado de cambio permanente, categoría que se encuentra instalando en Chile el *new public management*.

El tipo de educación que queremos: Reafirmamos la defensa y apoyo a la educación pública en nuestro país, con sus características: democrática, universal, gratuita y laica, como única forma de resguardar los valores que le han dado fundamentos de identidad a nuestra sociedad. Afirmamos que la educación debe considerarse como un proceso permanente de cambios, de muy distintos niveles y dimensiones, los cuales deben basarse en nuestra propia realidad e idiosincrasia cultural, con respeto a las etnias y sus culturas y con vocación de integración latinoamericana. Además, queremos una educación incluyente que no margine, en ningún caso, a las personas en situación de vulnerabilidad social ni a aquellos con necesidades educativas especiales. El fin social de la educación debe ser la construcción de una cultura solidaria, participativa y de práctica de la convivencia regida por los derechos humanos. (CP-1997)

En el modelo neoliberal la educación pública es puesta en las manos de las municipalidades, quienes administran de forma ineficiente el sistema y requieren de permanentes aportes de recursos desde el Estado (Cox, 2005; Núñez, 1990).

De la educación pública gratuita sólo quedan los establecimientos municipales, los cuales están en crisis, pues tienen graves problemas de financiamiento, administración y gestión. Esta crisis financiera de la educación municipalizada es una amenaza a la gratuidad de la enseñanza, pues se han generado políticas como el financiamiento compartido y se han adoptado medidas como la autogestión y la privatización que atentan contra el sistema público y gratuito de educación. (CP-1997)

El movimiento sindical docente, reconoce la ineficacia de su trabajo en dichas aulas al hacer permanentes llamados a mejorar las prácticas de aula, como se evidenciará más adelante, por lo que a mediados de la década se observa un cambio en la estrategia de defensa de la educación pública, pues aceptan como positiva la descentralización del sistema educativo, pero reivindican el liderazgo del Estado sobre el mismo

Existe una tercera opción: una educación pública descentralizada, que supone una gestión local de la educación armonizada con un fuerte y redefinido rol del Estado... (CP-1996a)

No existen consensos sólidos sobre los que actuar, frente al debate de la educación pública, al interior del gremio

Resisten la transferencia de facultades hacia la comunidad y, en el extremo, reclaman la antigua noción del Estado docente, ignorando las profundas transformaciones -no menos salvajes y reconcentradoras del poder y la riqueza- que han sufrido las instituciones educativas. Otras posturas, que no ocultan sus propensiones tecnocráticas, ponen el énfasis en las metas de la modernización, sin una especial consideración por los equilibrios políticos y por los costos sociales que ella conlleva. Contrario sensu de aquellas nociones que sacrificaban el bienestar actual a un porvenir mesiánico, estas otras

parecieran querer anticipar el futuro al precio de la seguridad presente de las personas.
(CP-1995)

En el Congreso curricular de 1997, el Colegio de Profesores realiza los últimos llamados para retornar al Estado Docente

Mientras se avanza hacia un estado docente que relegitime la educación pública, es necesario optimizar la gestión curricular pedagógica y administrativo-financiera en la educación municipal, a través del control de la comunidad en decisiones sobre recursos económicos, humanos y técnicos. (CP-1997)

Aunque, al final del período se entiende la imposibilidad de retornar al Estado Docente

El desarrollo de una educación pública descentralizada, reflejo de una sociedad democrática, supone una sustantiva gestión local de la educación así como la participación protagónica de todos los actores, al mismo tiempo que un sólido y redefinido rol del Estado que asegure tanto la diversidad como la Integración. (CP-1999)

Pareciera ser que una de las razones para aceptar el modelo de educación municipalizada, antigua responsable de los males de la educación pública, se debe a la validación de los otros tipos de educación y su aporte al sistema educativo chileno, por tanto comienza a aceptar la responsabilización sobre el trabajo docente, el currículum y el contexto epocal

El proceso de descentralización ha desarticulado y desorganizado el sistema educacional, debilitando con ello a la educación pública y fortaleciendo a la educación privada. La desarticulación del sistema ha influido en que no se produzca una adecuada coordinación, interacción o contacto entre la educación municipal y la particular (subvencionada o no). Cada comuna, en cada región, representa un ente aislado, con política de gestión administrativa y financiera diferente, lo que ha perjudicado a todo el sistema, creando con esto profundas desigualdades en su interior, entre las realidades de municipios solventes y los de recursos escasos y/o limitados de comunas rurales y pobres, determinando, en la práctica, una educación de calidad para ricos y una educación pobre para pobres. (CP-1997)

el fortalecimiento de la educación pública parece ser hoy fundamental para superar los serios problemas de equidad y calidad. El problema no se resuelve con más privatización o disminuyendo el rol regulador y activo del Estado, sino reconociendo la heterogeneidad social que hoy caracteriza a nuestro sistema educativo, adecuando los contenidos al desarrollo científico tecnológico, al cambio cultural, y transformando las prácticas pedagógicas. (CP-1997a)

A finales de la década se produce en el movimiento sindical docente un realineamiento con las demandas que buscaban repotenciar la educación pública democrática, universal, gratuita y laica, donde el Estado sea efectivo garante de la calidad y equidad del sistema

Necesidad de fortalecer la educación pública. La única posibilidad de superar los serios problemas de equidad y calidad que se constatan en nuestro sistema, es fortaleciendo el papel del Estado y de la Educación Pública, para que en nuestro país exista, efectivamente, libertad de enseñanza, y no una enseñanza al arbitrio de la libertad de mercado. Es decir, una educación pública democrática, universal, gratuita y laica. (CP-1999)

Estas explicaciones respecto de las finalidades de la educación, de la fase final de este período, también es permeada categorías que provienen de las “nuevos movimientos sociales” como el ecologismo, el respeto por la diferencia, entre otros.

La educación debe ser un elemento liberador y dinámico que permita a las personas desarrollar su conciencia crítica y favorecer la formación de sujetos constructivos, que se constituyan en verdaderos protagonistas sociales. Debe fomentar valores de respeto y defensa del ser humano, de su entorno físico, del equilibrio ecológico y del desarrollo cultural. Todo ello en la perspectiva de superar las diferencias producidas por el sistema económico y avanzar en la construcción de una sociedad cada vez más democrática y libre. (CP-1997)

9.4.1.1.6. *Educación como negocio y su eficiencia económica*

El movimiento sindical docente chileno critica las concepciones de la educación como un negocio, pues evidencia una tendencia a privatizar el servicio educativo y lo somete a las reglas del mercado

La concepción de la educación como un negocio, como cualquier otro negocio privado, inserta en el modelo ideológico del régimen, se proyectaba en una clara tendencia a la privatización de la enseñanza, creándose a este efecto, mecanismos de competencia y de financiamiento en una perspectiva de eficiencia económica. (CP-1990c)

Ese modelo afecta, según las fuentes trabajadas, a las instituciones educativas subvencionadas por el Estado, pues son ellas las que presentan malos resultados en las pruebas estandarizadas, y pagan peores salarios, además es allí donde los sostenedores acumulan riquezas a partir del aporte del Estado y se propicia la competencia entre escuelas por captar alumnos

Los conflictos que actualmente sufren los establecimientos de educación particular subvencionada por el Estado son el resultado directo de concebir la educación como negocio y de las leyes de amarre en Educación heredadas del gobierno anterior. En efecto, las huelgas en algunos colegios se generan por: La concepción de la educación como un negocio, como cualquier otro negocio privado, inserta en el modelo ideológico del régimen, se proyectaba en una clara tendencia a la privatización de la enseñanza, creándose a este efecto, mecanismos de competencia y de financiamiento en una perspectiva de eficiencia económica. (CP-1990c)

consecuencias relevantes: a) Un deterioro significativo de la calidad de la educación... b) Subvaluación de la función docente traducida en que el sector subvencionado particular presenta las remuneraciones más bajas... Estas transferencia significativa de recursos fiscales al sector privado que estimularon el negocio de la educación y provocaron una cesantía masiva de profesores. (CP-1990c)

El cuestionamiento a la educación de mercado se hace a partir del convencimiento de que debilita el derecho a la educación, la presencia del Estado en el sistema educativo y legitima el gasto privado en educación. Todo ello ha significado que la educación se transforma en un privilegio que potencia la segregación social.

Esto se traduce en que la educación deja de ser un derecho de todos los ciudadanos y un deber primordial garantizado, para convertirse en una posibilidad entregada al mercado y sometida a los estrechos criterios de eficiencia y competitividad, en que el Estado asume un rol débilmente regulador, no se responsabiliza por las reales necesidades educativas de la población, disminuye drásticamente el gasto público e impulsa la inversión de las familias para el financiamiento de la educación. Aspectos todos que han generado una profunda segmentación del sistema, afectando gravemente su equidad y calidad. (CP-1999)

La materialización del mercado educativo como modelo eficiente de negocio se consolida a fines de esta década, cuando el 40% de la matrícula escolar es cubierta por instituciones educativas privadas subvencionadas. En rigor, el Estado financia mediante un vouchers la educación de los niños que concurren a esas escuelas, quienes son tratados como consumidores y no como ciudadanos.

En los hechos, el debilitamiento de la Educación pública permitió que surgieran un alto número de escuelas y liceos privados subvencionados por el Estado, que atienden ya a casi un 40 % de la población escolar, así como el financiamiento compartido, factores todos que agudizaron la desigualdad educativa y han significado la existencia de diferentes calidades de enseñanza en función de los estratos socioeconómicos y, más aún, en la misma educación municipal, dependiendo de si se trata de municipios ricos o pobres. Además, este Estado de carácter subsidiario ha modificado profundamente los objetivos mismos de la educación de nuestro país, concibiendo al educando básicamente como consumidor... se ha establecido un modelo educación pública absolutamente antagónica con los valores que sustentó nuestro sistema educativo, como el humanismo, la solidaridad, la libertad, el bien común, la cooperación, los derechos humanos (CP-1999)

9.4.1.1.7. *Disciplinamiento*

El disciplinamiento es una categoría favorecida por el ambiente político educacional vivenciado en el período dictatorial, que progresivamente comienza a desaparecer del discurso docente. Primero al descartarla como una finalidad de la educación, para transformarla en una mala práctica vinculada con la racionalidad técnica y la educación frontal, la cual, según el profesorado chileno, no es permitida en contexto democrático, pues no permite educar plenamente al estudiante,.

En la escuela autoritaria chilena este concepto adquiere gran relevancia para los docentes. La responsabilidad como educador se relaciona con la enseñanza de contenidos y

preservación de un ambiente de orden autoritario y disciplina rígida. La disciplina es, entonces, un conjunto de normas implícitas o explícitas que impone la autoridad escolar y, por tanto, el profesor en su sala de clases. En este marco autoritario, el alumno aprende a relacionarse socialmente. (CP-1990d).

Equivalente a disciplinamiento emerge como concepto el de Autoritarismo y la verticalidad en el ejercicio del poder en la escuela desde el director al profesorado, desde el profesor a los alumnos y de los alumnos con el conocimiento que emerge como verdad absoluta e incuestionable.

El autoritarismo en la escuela se muestra al menos en dos dimensiones: 1. En las relaciones sociales que se establecen al interior de la escuela, las cuales se encuentran marcadas por el verticalismo, especialmente en la relación profesor alumno. En ella, el profesor juega un rol de autoridad y el alumno el de la sumisión. 2. En los tipos de aprendizaje que el profesor favorece. La relación entre el alumno y el conocimiento se caracteriza porque éste es presentado en forma de dogma intocable. Al alumno sólo le corresponde memorizarlo y repetirlo como verdad revelada. Así la legitimidad del conocimiento se avala en la autoridad del profesor. A su vez, en muchos casos, el profesor adopta idéntica actitud y apoya su saber en las autoridades que figuran en textos y programas. (CP-1990d).

El predominio de valores superficiales en relación con urbanidad y buenas costumbres, antes que valores sólidamente conformados en el respeto hacia sí mismo y los otros; de la disciplina y “buena conducta” en la concepción de la educación frontal; del rendimiento, de la presentación personal y del formalismo y no de valores esenciales como la verdad, la justicia, la solidaridad, la belleza, la lealtad, etc. (CP-1990c)

9.4.1.1.8. *Educación integralmente*

Los diagnósticos del periodo postdictatorial, que se explicaron precedentemente, enfatizan que el sistema educativo y el profesorado en ejercicio no está realizando una docencia que permita formar íntegramente a los niños y jóvenes del país, especialmente a quienes se encuentran en condición de pobreza o marginalidad. Las prácticas docentes más reconocidas hablan de clases magistrales no tan magistrales, dictados y pérdidas de tiempo. Resguardándose en la autoridad que le otorga el autoritarismo vigente. En ese contexto, algunos profesores vinculados al gremio plantean transformar las prácticas docentes y su quehacer en la cultura escolar. Con ello ejecutar una educación de libertad, moderna, de respeto, en y para la democracia que serían los aspectos fundamentales que deberían ser trabajados en una educación integral

Es la tarea de crear un futuro educacional de libertad, de modernidad y de respeto, requiere de nuestro compromiso activo y cotidiano en nuestro quehacer profesional en el aula y en la vida escolar. Profesores. Iniciamos este año con la esperanza de convertirnos prontamente en actores de una educación en y para la democracia. (CP-1990)

La educación chilena, en sus principios fundamentales, debe tender hacia la formación de personas integrales, democráticas, activas, críticas, reflexivas, innovadoras, creativas, tolerantes, solidarias, defensoras del medio ambiente y de los derechos humanos, conocedoras de sus tradiciones y valores; respetuosas de la diversidad; con un amplio sentido de respeto y amor por el medio ambiente y sus recursos, por la tradición y el compromiso con el destino de su país; con la capacidad y preparación para insertarse armónicamente en la sociedad, la familia y en el mundo del trabajo. (CP-1997)

Las críticas que emanan de este discurso se centran fundamentalmente en la mirada tecnológica y desarrollista, es decir mirar la educación como un medio de acenso social, al capacitar al educando como un ser productivo e inserto en el mercado, pero llaman a lo largo de la década a no olvidar que la educación aporta a la sociedad, un ser social que colabore con el otro para construir una sociedad justa, democrática, equitativa y cohesionada

reconoce centralidad a la educación y la capacitación en el desarrollo económico, en el esfuerzo nacional de superación de la pobreza, en la modernización de la sociedad con sentido de equidad, cohesión y desarrollo de la ciudadanía democrática y, no por último menos importante, en el enfrentamiento inmediato y directo de los problemas del crecimiento de los educandos y su desarrollo armónico e integral. (CP-1994)

El futuro de Chile no sólo requiere un ser social altamente productivo y con las mayores capacidades tecnológicas sino, fundamentalmente, un ser social con una formación integral y armónica, un ser humano pleno, participe activo del quehacer nacional. (CP-1997)

Desde mediados de la década, el gremio se sumó rápidamente a la necesidad de adoptar nuevas metodologías y a la reestructuración del curriculum. Pareciera existir un acuerdo con la autoridad para promoción de las políticas públicas diseñadas y aplicadas por los gobiernos democráticos en materia curricular. A fines de la década se comienza a evidenciar una incorporación en el lenguaje gremial y docente de las categorías propias del constructivismo como “aprendizaje significativo”, “competencias”, “actitudes”, aprendizaje para la vida”, entre otros. Así mismo, se comienzan a promover valores como la democracia, el cuidado del medio ambiente, la paz y los derechos humanos entre los objetivos transversales que la escuela debe trabajar

El currículum se debe reestructurar de manera de favorecer y fortalecer una formación integral, a través de aprendizajes significativos. Es necesario que innovemos al sentar las bases para una nueva enseñanza, en la que el niño logre desarrollar competencias y actitudes culturales, intelectuales, corporales y sociales necesarias para enfrentar las nuevas realidades que deberá vivir. Se requiere una educación orientada a que todos logren aprender para la vida, lo cual implica modificar, significativamente, nuestros modos de mirar la realidad desde una perspectiva pedagógica, educativa y humana. (CP-1997)

Para ello es indispensable una reforma curricular que, atendiendo la diversidad, garantice una pedagogía participativa, una cultura escolar capaz de integrar las culturas propias y favorecer el desarrollo de un ser humano no sólo abierto a los cambios sino promotor de ellos. Todo ello implica desarrollar políticas que favorezcan el cambio de la actual cultura escolar, es decir, la modificación de las concepciones de sujeto y de saber, de enseñanza y de aprendizaje; las relaciones de los sujetos entre sí y con el conocimiento, resolver el problema de la democracia y de la participación. Ello es lo que permitirá favorecer la formación de personas integrales, democráticas, activas, críticas, reflexivas. Innovadoras, creativas, con capacidad de aprender permanentemente; tolerantes, solidarias, defensoras del medio ambiente, de la paz y de los derechos humanos, con capacidad y preparación para insertarse protagónicamente en el desarrollo del país. (CP-1999)

9.4.1.2. Propósitos y valores de la profesión docente

9.4.1.2.1. Propósitos de la profesión docente

Las evaluaciones iniciales al retorno de la democracia ponen a la profesión docente en un proceso reflexivo que evalúa el grado de responsabilidad que le competía a la profesión, en tanto responsable de la formación de los principios fundantes de la democracia y la sana convivencia social. Ese, supuesto mal trabajo permitió la constitución de una mentalidad social que justificó el golpe de Estado y la represión subsecuente

La complejidad de la experiencia político-progresista transformadora del período anterior y el advenimiento del gobierno militar hicieron repensar el rol de la escuela y del docente en la formación de las mentalidades. Los profesores se preguntan, entonces, sobre la responsabilidad que les cabía en la conformación de la mentalidad que permitió la caída de la democracia y la implantación de un sistema que despreciaba las formas tradicionales de convivencia del país. (CP-1990d).

Como resultado de los cambios provocados al sistema por la dictadura, la docencia emerge como una profesión alienada y tecnificada, incapaz de comprender en toda su magnitud los procesos en los que se involucra. Pareciera muy relevante, para el gremio, posicionar dicha mirada respecto del profesor de aula con el objeto de hacer necesaria una reconfiguración de la profesión docente.

La relación alienada del docente con su propia práctica se pone de manifiesto en el hecho de que el profesor no requiere comprender el proceso de aprendizaje que está contribuyendo a generar. Puede, entonces, limitarse a la estricta aplicación de métodos y técnicas como dogmas supuestamente adecuados para transmitir contenidos. Los docentes han sido formados para cumplir un rol de carácter técnico al interior de la división técnica del trabajo escolar, sobre la base de que existen otros niveles profesionales en mejores condiciones de definir su labor. El rol docente ha sido asignado bajo el supuesto de que los procesos educativos son susceptibles de subdividirse y estandarizarse, al igual que los procesos de producción industrial. (CP-1990d).

La nueva profesión docente debe comprender la complejidad de los fenómenos que viven los estudiantes para lograr el aprendizaje y definir un accionar eficiente que permita materializarlo. Todo ello en el marco de la autonomía que debe poseer todas las profesiones en su proceso de toma decisiones laborales.

No se entiende el fenómeno educativo como complejo y diverso, donde se requiere un docente capaz de comprender la singularidad, de interpretar sus acontecimientos y poder, con niveles de autonomía, definir y concertar acciones con los estudiantes sobre la circunstancia y necesidades de aprendizaje, como asimismo, estar en condiciones de aportar directamente en las grandes decisiones educacionales y no esperar que éstas procedan del Estado. (CP-1990d).

A mediados de la década se comienza a sostener que el profesor debe asumir con flexibilidad las nuevas funciones que se están configurando en el transcurso de la década. El docente debe asumir esos nuevos roles fundado en el constructivismo y la pedagogía que cetra sus prácticas en el alumno que debe ir construyendo su conocimiento

Esto se hace más evidente a la luz de lo que se espera del desempeño docente: un educador que ejerce un rol específico y estable en el tiempo dentro del sistema, pero que asimismo está preparado para enfrentar con flexibilidad la adaptación a nuevos y alternativos papeles y funciones profesionales. (CP-1995)

En la actualidad, si bien existen aún sectores que continúan considerando el que hacer docente como eminentemente técnico y la profesionalización se entiende como lograr que los docentes se constituya en mejores técnicos, desde los aportes de diversas teorías de aprendizaje que se inscriben en el paradigma de la construcción de conocimientos, desde el reconocimiento de una diversidad cultural y de la valoración de lo distinto, empieza a surgir con fuerza otra tendencia educativa que concibe al alumno como un sujeto activo, que va construyendo sus propios aprendizajes e situaciones de comunicación a partir de sus experiencias, conocimientos, representaciones y emociones, de distintas maneras y con distintos ritmos... (CP-1996)

Un perfeccionamiento que apoye que los docentes vayan permanentemente reaprendiendo, investigando sobre los problemas pedagógicos cotidianos, reflexionando críticamente sobre sus propios saberes y su quehacer, construyendo nuevos conocimientos pedagógicos, elaborando, experimentando y evaluando diversas estrategias de enseñanza, permitirá favorecerla construcción de un rol más profesional. (CP-1996)

El profesor debe, según este discurso, adquirir nuevas competencias y organizar su tarea de formas distintas a las tradicionales. Ello comenzará a denominarse profesionalización docente. La complejidad de los fenómenos asociados a este propósito implica un cambio en la cultura escolar, la mentalidad docente e incluso sus creencias respecto de la profesión.

Desde esta tendencia, se recupera el rol de enseñanza del profesor, pero de manera distinta. Se entiende que su tarea es la organización de contextos de aprendizaje y de comunicación para los alumnos, en los que el docente se inserta, observando y tratando de comprender los procesos pedagógicos que allí ocurren, interviniendo de distintas

maneras para favorecer los procesos de construcción de conocimiento por parte de los alumnos. (CP-1996)

Otra tendencia entiende que el rol docente y las formas en que éste se expresa cotidianamente se ha ido construyendo histórica, social y culturalmente y que, por tanto, la profesionalización docente debe entenderse como un proceso de transformación cultural profundo y complejo, que no pasa simplemente por el premio, el castigo y la competencia. Este proceso requiere modificar los diversos mecanismos que están asignados –implícita o explícitamente– un determinado rol docente. Entre éstos, se encuentran la formación inicial y permanente de los docentes, los planes y programas, el nivel de remuneraciones, las condiciones laborales (tipo de contratación, la distribución de la carga horaria, etc.), los mecanismos de control y evaluación, las condiciones materiales de los establecimientos, los materiales educativos, el tipo de organización escolar, etc. (CP-1996)

Coincidentemente con los discursos fundantes de la acción gremial docente, se argumenta que la profesionalización debe ir acompañada de mejores remuneraciones, que derivadamente, traerían aparejado una mayor valoración de la sociedad respecto de la profesión y serían atraídos buenos candidatos al ejercicio de la profesión.

El mejoramiento sustantivo del nivel de remuneraciones que reciben los profesores, logrando cubrir sus necesidades de subsistencia e intentando acercarse a lo que corresponde a un desempeño de carácter profesional, sin duda, apoyaría la construcción de un rol más profesional. Esto permitiría que los docentes se concentraran en su tarea y que tuvieron mayores condiciones subjetivas para insertarse en los procesos comunicativos claves en la labor pedagógica. Además, la pedagogía adquiriría una mayor valoración social y, por tanto, ingresarían a la carrera un mayor número de estudiantes con intereses pedagógicos; el profesor se sentiría más valorado y motivado para realizar su trabajo. (CP-1996)

Lentamente, se comienza a configurar en el discurso del gremio una aceptación a las lógicas de la modernización del sistema educativo chileno, fundado en los receptos del *new public management* que plantean que los docentes requieren de incentivos salariales que los motiven a ejercer sus funciones profesionales

Una política de incentivos individuales y colectivos, de acuerdo a la calidad del desempeño, que podría favorecer, en alguna medida, que se asumiera con mayor responsabilidad la tarea educativa, sólo podría apearar si se han generado las condiciones básicas para todo el magisterio nacional. De hecho, todas las profesiones que reciben este tipo de incentivo, reciben una remuneración acorde con su nivel profesional. (CP-1996)

9.4.1.2.2. *Valores de la profesión docente*

La profesión docente, asume que su accionar debe estar fundado en valores que lo distinguen de otras profesiones. Los docentes agremiados debe asumir el compromiso con su comunidad de ejecutar una enseñanza de forma de asegurar que todas y todos aprendan, compromiso con el país, libertad y respeto.

Y la única manera de que el profesor haga buenas clases es que se sienta con responsabilidad, que se sienta involucrada en el destino de la educación en Chile. Actor social que vive inestable, inseguro, perseguido, que recibe bajas remuneraciones, no puede sentirse comprometido en su acción como pedagogo. (CP-1989)

Nuestra responsabilidad es trabajar para que esa década sean años de creatividad pedagógica, de libertad académica, de respeto al profesor y de mejoramiento cualitativo de nuestra educación. El Colegio de Profesores quiere ser un protagonista responsable de esta gran tarea nacional de modernizar nuestra educación y de que exista un real reconocimiento social y profesional al magisterio chileno. En esta gran tarea debemos participar todos los profesores Chilenos; cada día mediante el reencuentro democrático de la comunidad educativa a través de la participación gremial de nuestro Colegio de Profesores, en el dialogo con las próximas autoridades democráticas del sistema educacional y en el desarrollo de lo mejor de nuestras capacidades humanas y profesionales ; así estaremos cooperando a que exista realmente un ambiente democrático en nuestro sistema escolar, objeto irrenunciable del profesorado chileno. (CP-1990)

9.4.1.3. *Normas y actitudes*

Las normas se transforman en guías conductuales del colectivo de profesionales de la educación, más aún si es una forma de recuperar las dignidades perdidas en dictadura. El discurso gremial está marcado por la negociación y elaboración de un Estatuto Docente que reconozca al docente su condición de excepcionalidad como profesión masiva, como funcionario público, como trabajador remunerado.

Estatuto Docente es visto por los educadores como el mecanismo legal más efectivo para la dignificación, protección y mejoramiento de su trabajo. La profesión docente necesita una regulación legal específica, más allá de las disposiciones del Código del trabajo. (CP-1990b)

Ello pone en evidencia una actitud hacia la profesión por parte de la sociedad, del gobierno, del gremio y del profesorado en general, que le reconoce como una profesión abandonada que requiere de ayuda para que logre su dignidad.

9.4.1.3.1. *Estatuto Docente*

Se ha podido identificar algunos discursos que hablan de la necesidad de elaborar el Estatuto Docente, como forma de solucionar el poco compromiso de los docentes en su trabajo dadas las precarias condiciones de trabajo y empleo que vive

Actor social que vive inestable, inseguro, perseguido, que recibe bajas remuneraciones, no puede sentirse comprometido en su acción como pedagogo. Por eso debemos ponernos de acuerdo con el próximo gobierno democrático y resolver lo antes posible la promulgación del Estatuto Docente, que rijan la actividad profesional de los educadores. (CP-1989)

La llegada de la democracia genera expectativas entre los docentes de manera que se vean recompensados las labores realizadas en la lucha contra la dictadura mediante la promulgación del Estatuto, las inmediatas mejoras laborales, profesionales y remuneracionales, además de poner coto a las malas prácticas laborales de los empleadores municipales. En algunos discursos se reconoce una apertura a las definiciones de la rendición de cuentas.

El primer punto es asumir que la democracia la tiene que devolver al profesorado el reconocimiento social perdido, la seguridad laboral y la dignidad profesional... la primera prioridad en la transición, en el campo educativo, es promulgar un estatuto nacional de la profesión docente que sea el cuerpo legal que le devuelva al profesor su estabilidad y seguridad; que regule su trayectoria profesional y que ordene los esfuerzos cotidianos de los profesores y donde haya una vinculación con el mejoramiento de la educación; nosotros no creemos en un estatuto que se funde sólo en el mérito de la antigüedad, sino más bien en un estatuto que armonice la variable de la antigüedad, con la creatividad, el perfeccionamiento, la innovación y todo aquello que redunde en mejorar la acción profesional en la sala de clases (CP-1990d)

a) Implementación por la vía ministerial de un conjunto de medidas inmediatas que aseguren tranquilidad laboral y profesional en el área municipal y particular subvencionada. b) Elaboración conjunta y promulgación legal del Estatuto Nacional de la Profesión Docente; c) Un plan de mejoramiento de las remuneraciones del profesorado; d) Corregir el funcionamiento de la educación municipalizada, que signifique el término del esquema verticalista o autoritario, y las arbitrariedades sufridas por el profesorado, mediante la generación de modalidades de control de los actores educativos sobre los funcionarios municipales. (CP-1990)

Uno de los argumentos que utilizaron para justificar la elaboración del Estatuto fue su aporte a la profesionalización docente, ya que mejorar las condiciones de trabajo y empleo, permitirían a los profesores aportar a la equidad y calidad de la educación chilena postdictatorial.

En ese contexto, el Colegio de Profesores centró su acción pública-reivindicativa en la idea de promulgar un Estatuto de la Profesión Docente, que reconociera las especificidades laborales de la profesión docente, que apunte a incrementar "la profesionalización de la enseñanza" y que esté vinculado "al desarrollo cualitativo de la educación chilena". (CP-1992)

Igualmente se sostiene que el Estatuto será una forma de dignificar la profesión e impulsor de mejores prácticas de enseñanza

Desde 1981... reclamamos el reconocimiento social a nuestro rol de educadores a través de un estatuto Docente. Nuestro sueño ha sido que la democracia nos permita recobrar nuestra dignidad profesional e impulsar un mayor esfuerzo pedagógico para mejorar los niveles de aprendizaje... de niños y jóvenes que van a nuestras escuelas y liceos. (CP-1992)

el Gobierno de don Patricio Aylwin ha situado el tema del reconocimiento social de la profesión docente como eje de su política educacional, junto a los temas de mayor equidad y calidad en nuestro sistema educacional. Es notorio en las políticas gubernamentales la preeminencia de una lógica educacional que apuesta al fortalecimiento de las capacidades profesionales de los actores educativos como condición esencial de una política que apunte a producir calidad educativa. (CP-1992)

Para el Colegio de Profesores el Estatuto debe ser una norma que regule todas las dimensiones de la vida laboral del profesor, de los equipos directivos y del propio reconocimiento del gremio como ente negociador.

A juicio del Colegio de Profesores tanto la tendencia chilena de regulación de la docencia como las recomendaciones internacionales proporcionan bases para la elaboración de un Estatuto Docente. Los siguientes puntos se consideran lineamientos básicos de una legislación docente educacional democrática. 1. Definición de la función directiva y docente de acuerdo con los modernos conceptos de una administración educacional democrática. 2. Fijación de criterios de ingreso, permanencia, movilidad, egreso y jubilación en la función, para todo el personal docente del país. 3. Establecimiento de normas sobre formación y perfeccionamiento. 4. Determinación de un sistema de carrera académica de vigencia nacional y que tenga como centro la acción educativa propiamente tal. 5. Establecimiento de un sistema nacional de remuneraciones mínimas y de beneficios sociales específicos. 6. Determinación de los deberes y derechos profesionales puestos en relación con las condiciones de trabajo del sector docente y con la necesaria libertad académica. 7. Regulación de procedimientos administrativos que puedan afectar el desarrollo de la carrera y función docente. 8. Reconocimiento de los educadores a participar individualmente y colectivamente en la orientación y gestión de la educación. 9. Reafirmación del derecho de los educadores a organizarse con autonomía y del derecho del gremio a ser representados en la negociación de sus condiciones laboral y en la generación de las políticas educacionales. 10. Reconocimiento y atención especial a las condiciones de trabajo de la mujer educadora y de los profesores de las áreas rurales. (CP-1990b)

En el capítulo precedente, se da cuenta que el Estatuto Docente fue una concesión relevante al profesorado por parte del gobierno, sin embargo al poco andar la misma autoridad procurará de forma sistemática reducir los beneficios iniciales. Ese proceso se inicia a tan solo un par de años de su promulgación

Por ello el Gobierno y el Colegio de Profesores de Chile consideran fundamental establecer un conjunto de acuerdos en materias relativas al perfeccionamiento del proyecto de ley de modificaciones al Estatuto de los Profesionales de la Educación y Ley de Subvenciones, un programa de aumento de remuneraciones del magisterio y un programa complementario de mejoramiento de las condiciones profesionales de trabajo de los docentes. (CP-1994)

Al interior del movimiento sindical docente, no existe consenso de aceptar los cambios propuestos y comienzan a escuchar argumentos contra los liderazgos que negocian con el gobierno

1) Hay evidencias objetivas que demuestran que el directorio nacional está de acuerdo con el plan de ajustes al presupuesto por el gobierno, a través del proyecto de ley modificatorio del Estatuto docente. 2) El actuar cupular, antidemocrático, obsecuente y entreguista del directorio nacional, permiten constatar una vez más, su inmoralidad gremial y su actitud traidora para con las bases del gremio. (ALTDOC-1994b)

La relevancia de la normativa laboral para el movimiento gremial es interpretada como un avance significativo, pero insuficiente para solucionar los problemas de la profesión. Pero existe otra mirada que pone en el escenario laboral los conceptos de “incentivos individuales y colectivos, calidad de desempeños” muestra la orientación neoliberal del documento y que busca impactar claramente en la naturalización de esos conceptos en los discursos del profesor de aula y no solo de los líderes que los discuten con las autoridades de gobierno.

En este sentido, el estatuto docente, aunque necesita profundizaciones, ha sido un avance. Una política de incentivos individuales y colectivos, de acuerdo a la calidad del desempeño, que podría favorecer, en alguna medida, que se asumiera con mayor responsabilidad la tarea educativa, sólo podría apearar si se han generado las condiciones básicas para todo el magisterio nacional. De hecho, todas las profesiones que reciben este tipo de incentivo, reciben una remuneración acorde con su nivel profesional. (CP-1996a)

El período finaliza en el marco de negociaciones que facilitarían que los conceptos antes mencionados se instalen en las aulas chilenas.

9.4.1.3.2. *Actitud hacia el profesorado*

Las evidencias reunidas y presentadas hasta aquí, muestran a un profesor incapaz de educar adecuadamente dadas sus precarias condiciones laborales y profesionales. A pesar de las mejoras legislativas y remuneracionales derivadas, se percibe que las condiciones no mejoran

Persiste la carencia de medidas tendientes a superar los problemas históricos del profesorado: recargas horarias insoportables que perturban el trabajo profesional; agotamiento laboral; enfermedades profesionales no reconocidas por la legislación laboral vigente; el crónico exceso de alumnos y de horas de clases; en ocasiones, el desempeño de tres jornadas diarias; la falta de espacio de participación, lo que repercute en su labor de educador y en su propia afectividad. Las condiciones en que se desarrolla su función y la retribución económica están muy lejos de alcanzar niveles adecuados, incluso a los que existían antes de 1973. Los incrementos de sus remuneraciones, en los últimos años, son parciales y resultan a todas luces insuficientes. (CP-1997)

El gremio sostiene a lo largo de la década que es necesario contribuir a que el docente se ocupe de sus responsabilidades de aula, que se adapte a las necesarias modernizaciones que contribuyan al éxito económico del país y a la equidad social

incentivar el desarrollo de una preocupación profesional en el magisterio para su tarea en el aula y en el establecimiento escolar. Queremos apostar a que la estabilidad y la

seguridad laboral deben estar ligadas al desempeño profesional; a un modelo de pedagogía democrática centrado en la diversidad y en la singularidad del sujeto y no en las falsas uniformizaciones democráticas (CP-1990d)

Queremos un profesor con una nueva actitud formativa, es decir, un educador sensible a la conciencia modernizadora de nuestros días. Deseamos una actitud formativa que permita alcanzar los fines de progreso técnico y fortalecimiento de la democracia. Esto, sobre todo cuando las condiciones de nuestro proceso de desarrollo producen fuertes disparidades entre crecimiento económico y equidad social, y se espera que los maestros y las instituciones educativas hagan compatibles ambos desafíos. Es indudable que la formación y el perfeccionamiento de un profesor no pueden agotarse en una estrategia de desarrollo restringida a armonizar crecimiento económico y equidad social, aun cuando ambos componentes se ampliaran a otros como progreso técnico y democracia. Es, por otra parte, al menos debatible que la responsabilidad de complementar ambos objetivos del desarrollo pueda ser entregada en gran medida a los educadores. (CP-1995)

Pareciera que sin embargo, ello no ocurre, pues la crítica y responsabilización del colectivo de profesores es permanente en todo este período. Pasando por tanto, de una fase compensatoria por sus esfuerzos y luchas en contra la dictadura a otro donde el docente, que se percibe en condiciones similares que en dictadura, es el responsable de los males endémicos del sistema educativo, en especial de la educación pública municipal.

9.4.2. Identidad colectiva docente como posicionamiento sobre el ejercicio profesional (1990-1999)

9.4.2.1. Concepción del empleo y el trabajo docente

9.4.2.1.1. Condiciones de empleo

El trabajar como docente en la última década del siglo XX era de alta complejidad, dadas las condiciones económicas, sociales y culturales que vive el país en esos años. En el discurso del gremio solo se leen conceptos críticos de las condiciones en que trabajan: bajas remuneraciones, inestabilidad laboral, municipalización, falta de una carrera docente, entre otras. Todas las esperanzas de mejoras están puestos en: la democracia y el Estatuto Docente. Se cree firmemente que profesores de escuelas municipales y subvencionadas son un colectivo que tiene las mismas condiciones de empleo

En efecto, el desarrollo educacional y particularmente, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, requieren entre otras políticas, que la sociedad asigne una responsabilidad individual y colectiva a los miembros de la profesión docente, para cuyo ejercicio y

cumplimiento se requieren condiciones institucionales, culturales y laborales que solo una regulación legal específica pueden proveer. (CP-1990b)

La estabilidad en el empleo que la ley laboral común puede regular por razones de justicia social, en el caso del trabajo docente, es indispensable por razones estrictamente educacionales que sean de interés nacional, interrumpir la relación pedagógica, sea a lo largo del año escolar o entre años, causa fuerte daño a la calidad de la educación. Poner en desuso parte importante de la experiencia docente acumulada genera un perjuicio irreparable al desarrollo cultural del país. En consecuencia, un Estatuto Docente es indispensable y urgente para cautelar principios tan básicos como la estabilidad en su empleo. (CP-1990b)

Posteriormente a la dictación e implantación del Estatuto, la percepción de algunos sectores del gremio no observaban impacto alguno, pues se mantenían las arbitrariedades e inequidades en el sistema laboral del profesorado.

1) Plena estabilidad en el empleo para el profesorado del sector municipal, con contrato indefinido. No más exoneraciones arbitrarias 2) Concursos públicos para acceder a cargos directivos con carácter de titular. 3) Sueldo mínimo docente tanto en el área municipal como particular subvencionada. 4) Reajustabilidad anual de las remuneraciones. 5) Carrera profesional en el sector municipal con reconocimiento a la experiencia docente (bienios) y al perfeccionamiento docente desde enero próximo. 6) Asignación adicional a los profesores que se desempeñen en condiciones difíciles en zonas de pobreza urbana y rural. 7) Incremento adicional de las remuneraciones del profesorado con menos ingresos (50.000 profesores del año 90), haciendo realidad el principio de la equidad salarial. 8) Creación de un fondo de recursos complementarios de US\$ 100.000.000 para financiar mejoramientos salariales. 9) Recuperación de derechos funcionarios como el pago total de licencias médicas, imposibilidad total de la renta, 6 días de permiso administrativo con goce de sueldo. Titularidad en el cargo, en el sector municipal, posibilidad de afiliarse al personal municipal a las cajas de compensación y mutuales de seguridad, mantener las asignaciones de antigüedad (bienios) y de perfeccionamiento en caso de traslado al municipio, 10) Contratos anuales en el sector particular subvencionado. (CP-1994)

A pesar de todo lo anterior, se reconoce que el Estatuto es un avance en dirección a la mejora de las condiciones laborales del profesorado y su mejora, un desafío gremial de futuro

Ciertamente esta ley no resuelve todos los problemas del profesorado y la educación chilena. En dos años y medio, no se supera una crisis educacional agravada durante 18 años. Nuevos desafíos pendientes surgen para las próximas luchas gremiales. Estas próximas luchas gremiales estarán marcadas por la idea de perfeccionar la ley 19.070 y aumentar la inversión pública y privada en educación para seguir mejorando nuestras rentas; para ello necesitamos el máximo respaldo ciudadano y también reconocer nuestros avances, venciendo los fatalismos y las apatías y aumentando nuestra vocación de trabajo gremial para hacer realidad los nuevos desafíos futuros. (CP-1994)

En las fuentes seleccionadas, en la medida que avanza la década se diluye la idea de que el Estatuto mejoraría las condiciones de empleo docentes, transformándose en un medio con el cual realizar transacciones con el gobierno para mejorar las condiciones de empleo, especialmente las remuneraciones, las que progresivamente se nutrirán de una variedad de

componentes como asignaciones variables colectivas e individuales. Aunque hay que considerar que los medios e infraestructuras con los que se realiza la docencia comienzan a mejorar progresivamente a lo largo de la década, como se evidenció en el capítulo 6.

9.4.2.1.2. Condiciones de trabajo

Los docentes en los primeros años del contexto democrático, se enfrentan a unas escuelas empobrecidas y precarizadas por la falta de inversión pública, como se evidenció en los capítulos precedentes. A los bajos salarios se debe sumar, la falta de infraestructura escolar, la casi nula presencia de medios de instrucción o tecnológicos que posibiliten hacer otro tipo de docencia, que no fuese la frontal o de clase magistral. El profesorado organizado espera que la mejora pase por su plena incorporación a una escuela democrática incluya altos grados de participación social, liderada por el profesorado, quien está habilitado por sus conocimientos y experiencias para opinar sobre política pública, gestión curricular y administrativa de las escuelas.

9.4.2.1.3. Participación docente en el sistema educativo

El primer llamado que hace el gremio es a que la profesión docente sea involucrada en las discusiones sobre la educación en los diferentes planos. En las salas de clase, en la gestión de las escuelas y en el sistema educativo. Ello se traduce en motivación y responsabilidad en los procesos educativos.

Y la única manera de que el profesor haga buenas clases es que se sienta con responsabilidad, que se sienta involucrada en el destino de la educación en Chile. Actor social que vive inestable, inseguro, perseguido, que recibe bajas remuneraciones, no puede sentirse comprometido en su acción como pedagogo. (CP-1989)

9.4.2.1.4. Aumento de la inversión pública en el sistema educativo

Un segundo componente para las mejoras de las condiciones de trabajo es el aumento de la inversión pública en la educación para mejorar las remuneraciones, eliminar el déficit de las administraciones municipales, la compra de materiales de enseñanza, etc.

En el mundo educativo, existe un fuerte consenso en torno a la propuesta del Colegio de Profesores de aumentar los recursos económicos fiscales al sector educación. Una favorable acogida, permitiría mejorar ostensiblemente las deterioradas remuneraciones del profesorado chileno, mejoramiento pedagógico y material de nuestras escuelas y liceos, paliar el déficit financiero de las Municipalidades, producto del fracasado proceso

de alcaldización heredero del autoritarismo y permitiría generar mejoras en las condiciones materiales que signifiquen en definitiva dignificar la profesión docente y obviamente mejorar la calidad de la educación chilena. (CP-1990c)

9.4.2.1.5. *Perfeccionamiento docente en servicio*

El tercer factor identificado se relaciona con la capacitación y perfeccionamiento del profesado en ejercicio, de forma de modernizar el trabajo de los docentes y enfrentar el desafío de la educación del siglo XXI. Garantizando cobertura y calidad

Garantizar una oferta de capacitación y perfeccionamiento gratuito para los docentes con una cobertura estimada de 60.000 profesores para 1995. Dicha oferta se traducirá en cursos (presenciales y a distancia) y talleres en las escuelas o a nivel local. Se estudiará para 1996 el aumento de las becas de CONICYT, así como nuevos incrementos a la oferta del CPEIP y de los programas, especialmente considerando las nuevas oportunidades que ofrecerá el Programa de Modernización Integral de la Educación Media. (CP-1994)

Con este perfeccionamiento se comienza a potenciar la instalación progresiva de instrumentos y procedimientos de mejora continua a través de la metodología de proyectos

Ofrecer nuevas oportunidades de profesionalización de los docentes en ejercicio, lo que en 1995 se traduce en la expansión de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) a 1.000 nuevas escuelas y a más de 15.000 nuevos profesores. (CP-1994)

En paralelo se proponen y desarrollan los “Grupos Profesionales de Trabajo” o GPT. Estas organizaciones de profesores se organizaran y desarrollaran procesos reflexivos sobre sus prácticas e instalaran procesos de mejora. Con ello se buscaba potenciar la profesionalización docente y abrirles un mercado en la asistencia técnica a los profesores más destacados en los GPT.

Así también, desde 1996, se proveen para los profesores de educación media otros apoyos como la formación de los Grupos Profesionales de Trabajo, en cada liceo subvencionado, la constitución de redes de instituciones de asistencia técnica a los liceos y a los profesores y el fomento de las estadías o pasantías de profesores de la educación técnico- profesional en empresas modernas. (CP-1994)

9.4.2.1.6. *Evaluación de desempeño*

La evaluación del desempeño docente comienza a instalarse en el discurso del gremio como una categoría muy relevante. Ello debido a que en el discurso gremial, el docente que ejerce docencia frontal, es el responsable de los males del sistema educativo, en especial de la inequidad de los aprendizajes. Con un sistema de evaluación de desempeños se podría

aumentar la responsabilización, es decir instalar un sistema de rendición de cuentas a los profesores.

Se hace necesario impulsar políticas que aseguren y creen las condiciones para que los propios docentes asuman un proceso de evaluación de su desempeño; entendido como un proceso permanente de revisión de las prácticas en el que se da cuenta sobre el propio desempeño, con su proceso, logros y dificultades, en la perspectiva de comprender y retroalimentar su quehacer pedagógico. Asumir la responsabilidad por su quehacer implica aprender de la reflexión sobre él. (CP-1996a)

La evaluación, para el gremio, debía ser de carácter formativa y autoaplicada, de forma de que no se sancionen a los docentes mal evaluados. Incluso el llamado era a no involucrar a agentes externos al proceso.

Otra cosa muy distinta es entender que habrá mayor responsabilidad en la medida que exista una evaluación externa en la que se mira el desempeño docente, para medirlo, compararlo, calificarlo y sancionarlo. En el proceso evaluación asumido por los docentes colectivamente, la mirada externa puede constituirse en un elemento más de dicho proceso. (CP-1996a)

Por otra parte, desde una lógica fuertemente enraizada en nuestra cultura, distintos sectores consideran que los sujetos van aprendiendo, perfeccionándose y mejorando su quehacer en la medida que, en un proceso competitivo, reciben premios o castigos. Se considera, entonces, que mejorará el desempeño profesional de los docentes en la medida que, desde afuera, se lo evalúe y se premie con incentivos económicos. Se plantea que hay que aumentar los recursos para la remuneración docente, pero sólo para los mejores. Se considera que, de esta manera se dará una especie de competencia, que llevará a los docentes a comprometerse profesionalmente con su tarea. (CP-1996a)

En la evaluación de los profesores, no deben participar personas ajenas a la labor educativa. Los docentes evaluados deben tener derecho a apelación y a reconsideración de la evaluación cuando se sientan menoscabados. Abrir un amplio debate en los centros educativos para asegurar que la evaluación tenga éxito y se mantenga en el tiempo. El instrumento de evaluación debe ser difundido adecuadamente por el Colegio de Profesores, analizado en jornadas de reflexión al interior de cada establecimiento y plebiscitado para su aprobación. . (CP-1997)

Pareciera que el mismo gremio contribuye a legitimar un sistema evaluativo de los desempeños, aunque cabe preguntarse por el grado de conciencia de las bases gremiales de lo que implicaba. Más aún cuando se continúan haciendo llamados a la democratización de las escuelas en 1997, puesto que se observaba que la gestión escolar no tomaba medidas para mejorar las condiciones de trabajo

Es imperiosa la modificación de los modos de gestión pedagógica al interior de los establecimientos, de manera que se reformulen las formas de organización del trabajo docente, que permitan tiempos y espacios reales para el trabajo en equipo e interdisciplinario, la investigación de las propias prácticas, la preparación de clases y laboratorios, el diseño de innovaciones, la evaluación permanente, el trabajo con la comunidad, las salidas a terreno, entre los aspectos más relevantes, y todos aquellos otros

que, estando incorporados en el reglamento del Estatuto docente, no están considerados en los contratos, lo que no permite que en la práctica, se desarrollen. En este sentido, es necesario reformular los nombramientos y contratos docentes. (CP-1997a)

9.4.2.1.7. *Innovación Curricular*

La reforma curricular de mediados de la década, impulsada por el segundo gobierno democrático, respondía a las demandas de la Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990. Esa reforma instalará en el trabajo docente una serie de conceptos y prácticas de enseñanza para los cuales muchos docentes no fueron formados.

La primera reacción es coincidente con los planteamientos del gobierno, frente a la necesidad de intervenir el currículum vigente desde la década de 1980, pues entienden que ese cambio permitiría a los profesores hacer mejor su labor al interior de las aulas chilenas.

Un diseño curricular nacional con planes y programa que favorezcan niveles de autonomía del quehacer docente. Se hace necesario que el currículum nacional contenga los objetivos y contenidos mínimos, de tal manera que los docentes puedan tomar decisiones en lo que se refiera a qué enseñar y cómo enseñar, de acuerdo a las necesidades, intereses y cultura de los alumnos. (CP-1996a)

Una acción relevante para el CP en este contexto es su Congreso Nacional de Educación realizado a lo largo del país durante el año 1997, como mecanismo colectivo para debatir en torno a la educación nacional, el sistema educativo, el currículum, entre otras temáticas.

Congreso Nacional de Educación, espacio que abrimos para que, en conjunto con toda la sociedad, seria y responsablemente, pensemos y construyamos la educación de nuestro país. Hemos dado este paso porque creemos que es una responsabilidad que tenemos que asumir como gremio. Cuando desde hace 25 años que no hemos tenido la posibilidad de debatir ampliamente acerca de nuestra educación. De hecho, hemos vivido, en el transcurso de los últimos 25 años, cambios sustantivos en relación a nuestro sistema educativo, al rol del Estado en educación, a propuestas curriculares, a cambios de organización y gestión del sistema. (CP-1997)

El CP se sorprende de la incapacidad del gobierno democrático de modificar el Estado subsidiario en educación, pues las concepciones de sociedad, relaciones sociales y ser humano que inspiran las propuestas curriculares

El que la propuesta de OF/CMO esté inserta en el mandato de la LOCE genera una primera y seria preocupación, al relacionarla directamente a la consolidación del Estado Subsidiario en Educación y por tanto, al proceso de privatización educacional y al traspaso de los establecimientos a los municipios y al sector privado que, como se sabe, los profesores hemos rechazado. Es decir, esta propuesta se inserta en determinada concepción de estado, de economía, de sociedad y de relaciones sociales humanas, y se levanta desde una política de Estado y no desde la estructura del sistema educativo ni desde los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es evidente que tales políticas han

afectado gravemente la calidad y equidad del sistema educativo. En la medida que la propuesta curricular no toca este aspecto sustantivo, una mayor segmentación y privatización del sistema sigue siendo un problema de la máxima gravedad (CP-1997a)

En este debate, el CP rechaza taxativamente la reforma curricular, aunque se muestra aceptando un grado de flexibilidad en su discurso curricular que permitan trabajar sobre las identidades culturales locales y regionales.

Si bien el Colegio de Profesores es partidario de márgenes de flexibilización, que permitan incorporar las variables locales y regionales, para así formular un currículo pertinente y adecuado a la realidad que viven los jóvenes, los altos márgenes de flexibilización propuestos y la liberalización de los tiempos y de los planes y programas, evidencian, en la práctica, la aceptación de la discriminación en favor de los establecimientos con mayores recursos. Esto refuerza los ya graves efectos de fragmentación y segmentación del sistema. (CP-1997a)

El CP propone en el debate curricular que el foco debe estar en el trabajo del aula, para lo cual el profesor debe estar actualizado en su base de conocimientos disciplinarios y técnicos que los ayuden en su relación con los estudiantes. Es relevante consignar que la propuesta curricular que propone el gobierno chileno se inspira en los trabajos de Cesar Coll sobre el Constructivismo psicológico en educación que potencia en el estudiante la adquisición de competencias, habilidades, actitudes, valores, entre otros aspectos. Mientras que la reacción del colegio es potenciar la base cognitiva del docente.

Condición esencial para llevar adelante un proceso de cambio curricular, es el fortalecimiento del trabajo de aula, especialmente en lo relativo a la interacción docente-estudiante y a la ampliación del conocimiento y del dominio de lo nuevo en términos de los saberes disciplinarios o de asignaturas. Ello requiere de un sistema de perfeccionamiento docente, de carácter nacional, gratuito, e incorporado a los tiempos de nombramiento o contrato. (CP-1997a)

Con la participación de académicos universitarios y del profesorado de base, el Colegio de Profesores elabora una definición del currículum que espera desarrollar en Chile. En primer lugar lo caracteriza como integrador y flexible, es decir de alcance nacional, pero que respete la diversidad cultural regional y local. Capaz de respetar y potenciar las identidades étnicas, lingüísticas, regionales y culturales en las que se desarrolla el espacio educativo, incluido el iberoamericano. Se sitúa epistemológicamente en el currículum constructivista centrado en el aprendizaje (fundamental y significativo) del estudiante.

Se propone un modelo curricular integrador y flexible, que responda a las necesidades de aprendizaje fundamentales y significativos de acuerdo a la realidad de los alumnos en su ambiente local, regional y nacional, sin perder la concepción del ser humano y la columna vertebral de la idiosincrasia nacional y su espacio geocultural iberoamericano. Es indispensable que un currículum educativo pertinente considere las necesidades y expectativas de los alumnos, las experiencias previas y el conocimiento propio, la realidad de las unidades educativas, el entorno geográfico y el medio ambiente circundante, sin perder de vista los principios fundamentales de la educación en general. Debe, también, orientar al alumno hacia intereses compatibles con su idiosincrasia, fortaleciendo con ello su propia y auténtica identidad. Es necesario que se considere, en la planificación

curricular, la diversidad étnica y lingüística de los alumnos, sus familias y comunidades en las que viven, dado que es indispensable preservar nuestras raíces étnicas como condición para resguardar nuestra identidad como nación. Ello debería significar la incorporación de la educación bilingüe en todas las etnias aborígenes y con respeto a sus derechos, a una real autonomía y a la preservación de sus culturas. (CP-1997)

Como un objetivo fundamental, la educación tiene que plantearse que los educandos puedan insertarse activamente en los procesos sociales y culturales de una comunidad humana que avance hacia una democracia sustantiva. Para ello es indispensable una reforma curricular que, atendiendo la diversidad, garantice una pedagogía participativa, una cultura escolar capaz de integrar las culturas propias y favorecer el desarrollo de un ser humano no sólo abierto a los cambios sino promotor de ellos. (CP-1999)

En el mismo congreso se hace un llamado a los profesores a revisar sus prácticas de enseñanza con el objeto de mejorar la calidad de los procesos educativos, reflexionando para lograr hacer más efectivo y eficaz su trabajo en el contexto del nuevo paradigma curricular.

La reflexión acerca del qué, para qué y cómo se enseña, es de importancia y actualidad en el contexto del análisis que busca desarrollar un nuevo paradigma que posibilite mejorar la calidad de los procesos educativos. Esto significa que tanto el curriculum como las metodologías deben ser revisados críticamente por los actores del proceso educativo, generando, en el profesorado, una permanente, sistemática y metódica reflexión que permita dar cuenta del actual estado de la educación y que, a su vez, posibilite señalar cuáles serían las condiciones para un desarrollo más efectivo y eficaz de la práctica pedagógica, sin olvidar el sentido o finalidad de ser actor crítico y participativo de los cambios. (CP-1997)

Al finalizar la década se reconocen las mejoras en el currículum nacional, pero continúan la incapacidad de los profesionales de la educación de servir un curriculum con tales innovaciones debido a la falta de formación y perfeccionamiento en un curriculum de este tipo. Lamentan que éste mantendrá el desequilibrio social que provocará, pues solo las instituciones educativas privadas podrán utilizar las flexibilidades curriculares y diseñar proyectos curriculares de calidad

Por su parte, en términos de política curricular, si bien los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios -OFCMO- plantean modificaciones para desarrollar un currículum más pertinente con las actuales necesidades de aprendizaje de los alumnos así como favorecer el desarrollo de ciertos valores importantes a través de los objetivos transversales, su formulación es contradictoria y débil. Al mismo tiempo, los OF/CMO arriesgan una mayor fragmentación del sistema, favoreciendo, en la práctica, a través de los márgenes de flexibilización, la discriminación en favor de los establecimientos con mayores recursos pues son ellos los que están en mejores condiciones de desarrollar proyectos curriculares de calidad. Por último, es innegable que las transformaciones curriculares y pedagógicas propuestas requieren de condiciones laborales, de formación y perfeccionamiento docente, las que lamentablemente, en la actualidad, no están debidamente consideradas. (CP-1999)

Descentralización curricular y pedagógica. Es necesario revisar las actuales políticas curriculares, para establecer una propuesta que permita asegurar la equidad, en el marco

de un proyecto educativo nacional que, contemplando la diversidad, responda a los desafíos del desarrollo que queremos para nuestro país. (CP-1999)

El CP hace un llamado explícito a que el Estado intervenga las instituciones educacionales incapaces de asegurar la calidad educativa mediante un sistema de apoyo pedagógico o de asistencia técnica

Concebimos un Estado que se haga cargo de asegurar un curriculum de calidad para todos, de impulsar el apoyo pedagógico a los establecimientos, discriminando positivamente a aquellos que tienen más necesidades, de generar las condiciones y reglamentaciones para asegurar una educación de calidad (infraestructura, financiamiento, recursos humanos, formación docente, condiciones laborales y de remuneraciones, condiciones para una real participación en la descentralización, etc.), distribuir y controlar el uso adecuado de los recursos y evaluar permanentemente los diversos niveles del sistema para ir retroalimentando políticas y acciones de apoyo. El desarrollo de una educación pública descentralizada, reflejo de una sociedad democrática, supone una sustantiva gestión local de la educación así como la participación protagónica de todos los actores, al mismo tiempo que un sólido y redefinido rol del Estado que asegure tanto la diversidad como la Integración. (CP-1999)

9.4.2.1.8. *Movimiento pedagógico*

Una de las concepciones que intentan instala de las organizaciones gremiales respecto del empleo docente es la de trabajo colaborativo a través de los movimientos pedagógicos. Esta mirada posiciona la docencia como una profesión que identifique las necesidades de la comunidad educativa mediante la investigación acción aplicada a la cultura escolar. Con ello se podrían concretar dos objetivos: Potenciar la profesionalización del docente mejorando sus desempeños en las aulas y generará conocimientos socializables con la comunidad de profesores. El efecto sobre la profesión es mejorar la precepción de la sociedad y, la capacidad de influir en las decisiones de las políticas respecto del sector educativo.

Toda la década se procuró instalar ese debate al interior de la organización docente. Inicialmente como medio para democratizar las aulas e impulsar mejoras de políticas públicas

En el Estado, para que incorpore la dimensión pedagógica en su proyecto y, al mismo tiempo, permita y facilite la incorporación de las concepciones que el movimiento pedagógico va elaborando a partir de los propios actores del proceso. Esta influencia la vemos favorecida a través de la participación de docentes en los diferentes organismos estatales, pero fundamentalmente en aquellos descentralizados a nivel territorial, pues es allí donde la base del magisterio y la comunidad organizada, participando activa y protagónicamente, hará viable la democratización en cada una de las escuelas de nuestro país (CP-1990c)

Los movimientos de renovación pedagógica los entendemos como movimientos sociales que asumen la misión de aportar a la democratización de la escuela y del sistema escolar, potenciando la capacidad de transformación de los actores, sean estos profesores,

estudiantes, apoderados o comunidad en general. Consideramos que el cambio educativo democrático requiere de dinámicas convergentes desde la esfera del Estado y desde las esferas de la práctica educativa. En esta última, vemos el surgimiento de movimientos que se relacionan dialécticamente con los procesos educativos institucionalizados en el sistema escolar. Estos representan la construcción de una base organizada en torno a objetivos de cambio democrático y al mejoramiento de la calidad educativa. En forma más específica, estos movimientos centran sus energías en los objetivos referidos tanto al tipo de formación proporcionado por el sistema como al tipo de organización que éste utiliza. De hecho, estos movimientos encuentran en las prácticas pedagógicas su campo específico de acción, es decir, la transformación hacia formas democráticas y eficientes de la enseñanza-aprendizaje (CP-1990c)

La autocrítica respecto de la incapacidad de los profesionales y sus organizaciones de construir un pensamiento pedagógico de forma autónoma de toda injerencia gubernamental se instala y se propone un camino para construirlo que pasa por el Colegio de Profesores, sus medios de comunicación, sus relaciones con el gobierno, etc.

Con cierta justicia se ha reprochado a las organizaciones del magisterio chileno el que hayan privilegiado, en el campo de sus intereses, lo reivindicativo salarial por sobre lo propiamente educacional o pedagógico. De hecho, prácticamente todas las Reformas Educativas que se han impulsado en nuestro país han surgido de propuestas gubernamentales y no de ideas o movimientos generados en la base del profesorado... Nuestro Colegio, lamentablemente, no ha estado ajeno a esa debilidad; y en los hechos, no ha sido capaz de organizar al profesorado tras un esfuerzo pedagógico más sólido y tenaz, ni ha intentado tampoco, liderar o impulsar con vigor un esfuerzo de renovación pedagógica. Esta nueva Directiva del gremio que tengo el honor de presidir, pretende asumir un camino distinto. Y, de hecho le hemos planteado a las autoridades de Gobierno y al país entero nuestra decisión de ampliar la agenda de nuestras preocupaciones, también y de manera muy principal, al ámbito educacional. (CP-1996)

A fines del período se observa que el discurso sobre el movimiento pedagógico se mantiene como un proyecto, aunque se ha avanzado en la reflexión de sus efectos y alcances

Se trata, específicamente de impulsar un Movimiento Pedagógico del Magisterio que se plantee propuestas educativas y pedagógicas que potencien una educación pública de calidad para todos y la formación de sujetos críticos, responsables, solidarios y participativos, respondiendo a las demandas de cambio social y democrático de nuestro país. Para ello será indispensable el ser capaces de elaborar pensamiento educativo pedagógico a partir de nuestras propias reflexiones, como docentes, que tengan peso y legitimidad, no solamente entre nosotros, sino que sean capaces de abrirse camino en la opinión pública y ante los distintos actores sociales y políticos. La nueva etapa demuestra revista apunta en esta perspectiva: apoyar e impulsar el desarrollo de un Movimiento Pedagógico. (CP-1999b)

Finalmente, el Colegio de profesores de Chile aspiraba que todas las mejoras indicadas permitieran: mejores remuneraciones, medios materiales y técnicos para ofrecer servicios de calidad, garantizar continuidad de los equipos para no interrumpir procesos formativos, administrativos y curriculares, planificar en la carga laboral docente los tiempos necesarios

para evaluar y planificar la enseñanza, además otras labores como la investigación y la planeación y ejecución de innovaciones, disminuir el número de alumnos por aula

El fortalecimiento de la profesión docente requiere, necesariamente, condiciones laborales que permitan su desarrollo, lo que implica considerar no sólo remuneraciones acordes a una formación profesional, sino, también, la especificidad de la función educativa así como los medios materiales y técnicos que le permitan ofrecer un servicio de calidad. Ello implica: Concordar un Acuerdo Magisterial que permita, en un proceso gradual, al más corto plazo posible, alcanzar una remuneración justa y adecuada a las particularidades de la función docente. Garantizar la estabilidad laboral, para asegurar un trabajo en equipo en los establecimientos así como procesos permanentes de evaluación y retroalimentación. De hecho, es inviable pensar una Reforma Educativa con profesores que no pueden involucrarse en la misma, pues un número significativo de ellos rotan año a año en distintos establecimientos y su preocupación principal termina siendo asegurar su fuente de trabajo. Cambiar la organización del trabajo docente, modificando la carga horaria, de modo que se contemple tiempo efectivo para la planificación, evaluación, investigación pedagógica y elaboración de Innovaciones, perfeccionamiento permanente, trabajo en equipo, no sobrepasando el 60% del contrato total de trabajo el destinado a horas lectivas. Así mismo, disminuir el número de alumnos por curso, a un máximo de 30, en un proceso gradual, a fin de atender adecuadamente las particularidades de las distintas situaciones requeridas por los educandos. Cambiar la organización escolar, para permitir espacios reales y efectivos de participación y el desarrollo de una cultura más democrática en la escuela... (CP-1999)

Todas esas aspiraciones requieren de un cambio cultural en todos los agentes e instituciones implicadas, las que requieren de un proceso que asegure la aceptación social de ellas

Otra tendencia entiende que el rol docente y las formas en que éste se expresa cotidianamente se ha ido construyendo histórica, social y culturalmente y que, por tanto, la profesionalización docente debe entenderse como un proceso de transformación cultural profundo y complejo, que no pasa simplemente por el premio, el castigo y la competencia. (CP-1996a)

En el Estado, para que incorpore la dimensión pedagógica en su proyecto y, al mismo tiempo, permita y facilite la incorporación de las concepciones que el movimiento pedagógico va elaborando a partir de los propios actores del proceso. Esta influencia la vemos favorecida a través de la participación de docentes en los diferentes organismos estatales, pero fundamentalmente en aquellos descentralizados a nivel territorial, pues es allí donde la base del magisterio y la comunidad organizada, participando activa y protagónicamente, hará viable la democratización en cada una de las escuelas de nuestro país (CP-1990c)

9.4.2.1.9. Formación inicial docente

El sindicalismo docente estudiado reconoce la formación inicial docente como un proceso relevante en la constitución de su identidad y rol pedagógico. Pero las urgencias iniciales del sistema educativo, hacen olvidar esta dimensión de su discurso. Solo a mediados de la década se comienzan a preguntar por la necesidad de estudiar la oferta formativa de las instituciones de educación superior chilena. Esto debido a que los egresados se desempeñaban más como

técnicos que como profesionales capaces de constituir el saber pedagógico necesario para una óptima docencia.

Una formación inicial que aporte los saberes teóricos, técnicos y prácticos, necesarios para el desempeño de la tarea de enseñanza, es esencial para la construcción de un rol profesional. En este sentido, habría que remirar la formación que están entregando los diversos institutos y universidades. De hecho, éstos se encuentran con frecuencia atrapados en la tecnología educativa, entregando una formación fundamentalmente técnica. La formación también se ha vaciado de lo pedagógico, transformando al docente en un mero administrador de curriculum, sin posibilidad alguna de poder generar procesos reflexivos sobre su propia práctica, impidiéndole asumir su rol de portador y de constructor de saber pedagógico. (CP-1996a)

Además, se hace un llamado a cuestionar la existencia de un mercado de la educación superior destinado a la formación de profesores solo reglado por las leyes de la oferta y la demanda.

Así mismo, se requiere de un cambio real y profundo del carácter de la formación inicial de los docentes, para lo cual es indispensable que este aspecto se constituya en una preocupación fundamental del ministerio, del Consejo Superior de Educación, por cuanto ésta no puede seguir siendo regulada por la oferta que el sector educación superior haga al potencial mercado de egresados de educación media. (CP-1997a)

9.4.2.2. Representaciones e imaginarios sociales

El gremio contribuye a la constitución de representaciones sociales de la profesión en la sociedad y que se plasma en la forma en que se le describe en sus textos. Por un efecto amplificador, que parte en las aulas, se difunde en la comunidad local una imagen del profesor que es replicable en los medios de comunicación de masas (Apablaza, 2014; Guirado, Mazzitelli, & Olivera, 2013; Zamora, 2013)

9.4.2.2.1. Representaciones sociales

9.4.2.2.1.1. Frustración profesional

La imagen sobre el profesorado que se evidencia en los documentos consultados está marcada por la frustración profesional, dada su incapacidad de conseguir que los alumnos aprendan. Ello mediado por la incapacidad e imposibilidad de hacer trabajo en equipo

La atomización del profesorado en estos años agudizó el aislamiento y la soledad pedagógica en que viven los maestros. Al mismo tiempo, son muchos los maestros que sienten una profunda frustración profesional. No se convencen internamente del tipo de

rol que les asigna el sistema, ejercido en un marco de autoridad que se impone tanto en las relaciones sociales, como en las relaciones pedagógicas. Los alumnos no aprenden o aprenden muy poco. (CP-1990d).

Esa frustración docente es más impactante para las clases sociales en condición de pobreza, pues es en las instituciones educativas que atienden a ese grupo social donde se pagan los menores salarios, las condiciones de empleo y trabajo son más precarias, además de ser el lugar donde los profesionales menos calificados se desempeñan y son utilizadas metodologías que no impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

La escuela produce aprendizajes que hacen que los alumnos que egresan de la Enseñanza Básica y aún de la Enseñanza Media, sobre todo los provenientes de los sectores populares, no adquieran la capacidad ni los conocimientos básicos que les permitan integrarse en forma crítica y activa a las actividades productivas, sociales, políticas y culturales del país. Se reconoce que la superación de la crisis necesita de una nueva pedagogía que favorezca relaciones y aprendizajes democráticos. (CP-1990c)

La lectura sobre ese profesor ineficaz, dada la metodología utilizada, es que su frustración surge dado que ha perdido su capacidad de ser un productor de conocimiento y en cambio solo logra emerger como un trasmisor de una cultura determinada

Un profesor que actúa sólo como transmisor cultural, en el reducido ámbito del aula o la escuela como espacios educativos. Un profesor infalible que impone tareas a ejecutar, con la ausencia, para el alumno, de propósitos explícitos de las actividades. El empleo de las llamadas metodologías “frontales”, con bancos alineados, conduce a la pasividad del aprendizaje del alumno y lo transforma en un mero receptor de conocimientos, sin lograr un desarrollo armónico. (CP-1997)

9.4.2.2.1.1. Profesionalización docente como representación

Los profesores asumen entre sus representaciones en este contexto epocal la calidad de profesionales, aunque esta representación esta mediada por condiciones económicas, autonomía en su desempeño laboral y toma de decisiones, prestigio y reconocimiento social, el discurso gubernamental en la materia, entre otras.

Una frase recurrente que expresa claramente esta manera de entender la profesión docente es: «los profesores somos profesionales, pues estudiamos, tenemos el título, y lo que falta es que nuestras remuneraciones correspondan a la de un profesional y que nos dejen actuar con autonomía». (CP-1996a)

El gobierno, al instalar la profesionalización en la política pública, asume que es una carencia del cuerpo de profesores del país, por lo que no coincide con el diagnóstico del profesorado. El gobierno declara persistentemente la necesidad de hacer gestiones para intervenir las prácticas de aula, la formación inicial y el perfeccionamiento en la reforma educacional de la década de 1990.

Todas estas ideas fueron planteadas por separado en la primera mitad de la década por el gremio en diferentes oportunidades y muchas de ellas recogidas por el gobierno y unificadas en la categoría profesionalización docente.

Por una parte, desde un número importante de docentes y, por tanto de sus organizaciones magisteriales se plantea que con sólo mejores remuneraciones y condiciones laborales se logrará un desempeño profesional. Se considera que, en la medida que el profesor sienta que es reconocido socialmente su labor, en forma más o menos automática modificara SU QUEHACER hacia uno más profesional. (CP-1996a)

El primer debate que se instala se relaciona con las buenas prácticas de aula, para lo cual el profesor debía sentirse empoderado y escuchado por las autoridades escolares, de forma que el profesor se implique y participe del desarrollo institucional y el logro de los aprendizajes de los estudiantes. En otras palabras, el profesorado exige que se respete su autonomía como profesionales capaces de enseñar en las aulas y gestionar las escuelas

...la calidad de la educación debe mejorarse de todas maneras en un proceso gradual y lento. En esto hay consenso, y no sólo por ser más eficiente, sino para que nuestros niños y jóvenes no estén al margen del mundo desarrollado, del progreso y de la tecnología más avanzada. Pero para eso debe haber buenos profesores. Por eso hay que buscar una fórmula dinámica, viable, posible, que regule toda actividad del educador desde su formación hasta la jubilación. Y la única manera de que el profesor haga buenas clases es que se sienta con responsabilidad, que se sienta involucrada en el destino de la educación en Chile. Actor social que vive inestable, inseguro, perseguido, que recibe bajas remuneraciones, no puede sentirse comprometido en su acción como pedagogo. Por eso debemos ponernos de acuerdo con el próximo gobierno democrático y resolver lo antes posible la promulgación del Estatuto Docente, que rijan la actividad profesional de los educadores. (CP-1989)

Sin embargo, el mismo gremio hacía notar que existían profesores que no eran capaces de hacer ese trabajo autónomo y centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que debían ser capacitados y actualizados sus conocimientos

Un profesor que actúa sólo como transmisor cultural, en el reducido ámbito del aula o la escuela como espacios educativos. Un profesor inflexible que impone tareas a ejecutar, con la ausencia, para el alumno, de propósitos explícitos de las actividades. El empleo de las llamadas metodologías “frontales”, con bancos alineados, conduce a la pasividad del aprendizaje del alumno y lo transforma en un mero receptor de conocimientos, sin lograr un desarrollo armónico. (CP-1997)

En rigor, el gremio acepta que se normalice el nuevo rol docente validado hasta ese momento, que requiere de un cambio profundo en la cultura profesional puesto que esas conductas tradicionales son las que han deteriorado la profesión y que se manifiestan en precarios salarios y condiciones de trabajo y empleo.

En el actual debate educativo, desde distintos sectores y desde distintas miradas al sistema escolar, se levanta la profesionalización docente como una condición imprescindible para lograr los cambios requeridos. Se puede decir que existe consenso sobre el deterioro de la profesión docente. Para algunos, fundamentalmente para los docentes y sus organizaciones, el deterioro se fundamenta en las precarias remuneraciones y condiciones de trabajo. Para otros, principalmente las autoridades educativas, aunque reconocen lo planteado por los maestros, la responsabilidad de la crisis, en alguna medida, es de los profesores, ya que no asumen con compromiso profesional su quehacer pedagógico. (CP-1996a)

La validación de esos nuevos roles se puede percibir a fines de la década cuando se exige que el profesor deba ser formado y perfeccionado en ese paradigma para que pueda impactar en el aprendizaje.

Exige una formación y perfeccionamiento con orientaciones definidas que comprometan la tarea del profesor como creador de situaciones de aprendizaje, como un docente protagónico que, con sentido social, sea capaz de transformar su acción pedagógica cotidiana, pudiendo hacerse cargo en forma colectiva e individual de los problemas que debe enfrentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello implica profundos cambios en los programas y metodologías de formación y perfeccionamiento, con el financiamiento adecuado para que ello sea posible. (CP-1999)

El prestigio social y las remuneraciones estarán en el debate en la medida que los recursos allegados al sector siguen siendo insuficientes y mantienen en alerta al profesorado. Respecto del modelo de profesionalización propuesto por el gobierno, las primeras reacciones fueron negativas, al considerarlo como un proceso de tecnificación puesto que el paradigma educativo constructivista asigna nuevas funciones al rol docente, puesto que centraliza el proceso en el aprendizaje del estudiante

la profesionalización se entiende como lograr que los docentes se constituya en mejores técnicos, desde los aportes de diversas teorías de aprendizaje que se inscriben en el paradigma de la construcción de conocimientos, desde el reconocimiento de una diversidad cultural y de la valoración de lo distinto, empieza a surgir con fuerza otra tendencia educativa que concibe al alumno como un sujeto activo, que va construyendo sus propios aprendizajes e situaciones de comunicación a partir de sus experiencias, conocimientos, representaciones y emociones, de distintas maneras y con distintos ritmos... Desde esta tendencia, se recupera el rol de enseñanza del profesor, pero de manera distinta. Se entiende que su tarea es la organización de contextos de aprendizaje y de comunicación para los alumnos, en los que el docente se inserta, observando y tratando de comprender los procesos pedagógicos que allí ocurren, interviniendo de distintas maneras para favorecer los procesos de construcción de conocimiento por parte de los alumnos. (CP-1996a)

9.4.2.2.2. *Imaginario sobre la profesión docente*

9.4.2.2.2.1. Abnegación a trabajo transformador

La abnegación entendida como el sobre esfuerzo que realiza el profesional de la educación en su labor cotidiana comienza a desaparecer del discurso docente en la medida que se abandona las categorizaciones vicarias o misionales de la identidad docente. Al potenciar una concepción más profesional del desempeño docente, este deja de ser una carga inconmensurable, además se comienza a exigir que se respete su ubicación en la división del trabajo escolar

Garantizar a los profesores que sólo desempeñaran actividades relacionadas con la función para la que han sido contratados: Docencia; (CP-1990)

Esa nueva forma de enfrentar la labor docente se define, inicialmente desde perspectivas más progresistas, pues se concibe la docencia como un trabajo de ayuda al otro que potencie su creatividad y libertad, pero que se realice de forma flexible y que le permita educar respetando la diversidad.

Más de 100.000 profesores retomamos el curso de nuestra vocación profesional de transmitir el conocimiento y ayudar a formar niños y jóvenes libres, creativos y solidarios. (CP-1990)

Queremos apostar a que la estabilidad y la seguridad laboral deben estar ligadas al desempeño profesional; a un modelo de pedagogía democrática centrado en la diversidad y en la singularidad del sujeto y no en las falsas uniformizaciones democráticas (CP-1990d)

Esto se hace más evidente a la luz de lo que se espera del desempeño docente: un educador que ejerce un rol específico y estable en el tiempo dentro del sistema, pero que asimismo está preparado para enfrentar con flexibilidad la adaptación a nuevos y alternativos papeles y funciones profesionales. (CP-1995)

El profesor debe asumirse como un profesional capaz de reflexionar y construir conocimiento sobre sus prácticas para transformarlas. Aprendiendo procedimientos, construyendo conocimiento sustentado en las teorías podrá hacerse responsable de su trabajo y aportar a la construcción de una cultura escolar abierta a las transformaciones.

se ha reunido a reflexionar críticamente las prácticas docentes con la finalidad de transformarlas, para aportar así a la democratización de la escuela y la sociedad. (Guzmán 1990)

El docente tendería a transformarse en un profesional que comprende los acontecimientos pedagógicos y crea condiciones de aprendizaje para que los alumnos logren sus objetivos de aprendizaje, tanto en relación a los contenidos curriculares, como los que se refieren a las relaciones sociales democráticas (Guzman1990)

En síntesis, queremos realizar una práctica deliberativa con las diversas y principales manifestaciones de la teoría, en la perspectiva de ir articulando los diversos eslabones significados que le darán identidad a nuestras prácticas formativas personales y en la comunicabilidad, diálogo o lenguaje con nuestros actuales o eventuales alumnos, construyendo también las coordinaciones consensuales que constituirán la "cultura escolar transformativa que deseamos". (CP-1997)

Concebir al docente como profesional implica, como ya lo señalamos, que se haga responsable individual y colectivamente por su quehacer. Se hace necesario impulsar políticas que aseguren y creen las condiciones para que los propios docentes asuman un proceso de evaluación de su desempeño; entendido como un proceso permanente de revisión de las prácticas en el que se da cuenta sobre el propio desempeño, con su proceso, logros y dificultades, en la perspectiva de comprender y retroalimentar su quehacer pedagógico. Asumir la responsabilidad por su quehacer implica aprender de la reflexión sobre él. Otra cosa muy distinta es entender que habrá mayor responsabilidad en la medida que exista una evaluación externa en la que se mira el desempeño docente, para medirlo, compararlo, calificarlo y sancionarlo. En el proceso evaluación asumida por los docentes colectivamente, la mirada externa puede constituirse en un elemento más de dicho proceso. (CP-1996a)

La única forma en que se evidencia la categoría abnegación en los imaginarios difundidos por el gremio, es en el reclamo respecto de la valoración de la profesión en la sociedad por parte de autoridades, padres, apoderados, alumnos, los medios de comunicación ente otros. Potenciados en la incapacidad de romper con las problemáticas de la profesión asociadas a remuneraciones, trabajo y empleo. Todos ellos afectan finalmente la performance del docente como profesional autónomo y cualificado para ejercer la docencia.

Actualmente, el profesorado percibe desvalorización de la profesión docente de parte de la autoridad, de padres y apoderados y de la sociedad, en general, por su desempeño docente. Su minusvalía se refleja, entre otros hechos, en el menoscabo de su imagen, distorsionada desde los ambiguos marcos jurídicos que lo rigen y, también, por ciertos estereotipos distorsionantes transmitidos por algunos medios de comunicación masiva. (CP-1997)

Persiste la carencia de medidas tendientes a superar los problemas históricos del profesorado: recargas horarias insoportables que perturban el trabajo profesional; agotamiento laboral; enfermedades profesionales no reconocidas por la legislación laboral vigente; el crónico exceso de alumnos y de horas de clases; en ocasiones, el desempeño de tres jornadas diarias; la falta de espacio de participación, lo que repercute en su labor de educador y en su propia afectividad. (CP-1997)

En la práctica diaria, persisten aún las limitaciones que afectan los aspectos pedagógicos, sociales y económicos de los docentes. Entre otros, limitaciones al desempeño de la autonomía profesional cuando priman contextos autoritarios y verticalistas; la pérdida creciente de status profesional y el incumplimiento del pago de beneficios remuneracionales y previsionales legalmente establecidos. (CP-1997)

9.4.2.2.2. Dignidad/ Dignificación / Dignificable

Un segundo categoría relevante en el imaginario de las últimas décadas, es el reclamo por la Dignidad – la Dignificación de la profesión. Muy relevante a comienzos de la década, pero que comienza a desaparecer. Incluso la llegada de la nueva dirigencia no logrará instalar nuevamente dicha categoría en el discurso de forma relevante en esta década del discurso gremial. El Colegio de Profesores como representante gremial de la profesión se arroga el deber de defender la dignidad

Estimados educadores tengan confianza en sus representantes gremiales y en su organización, pues en el período democrático mantendremos vigente nuestra tarea común de dignificar nuestra profesión y mejorar la calidad de la educación chilena, (CP-1990)

Todos con el común objetivo de impedir que continuaran las políticas educativas del régimen autoritario que dañaban la dignidad profesional del magisterio. (CP-1990b)

Su existencia en esta fase de la historia gremial y nacional se relaciona con la tarea de la organización en “recuperar” la dignidad profesional exigiendo mejoras, cambios y normativas que beneficien al docente. Es la dictadura la que dañó la dignidad profesional y ayudó a mantener el desprestigio social de la profesión.

El primer punto es asumir que la democracia la tiene que devolver al profesorado el reconocimiento social perdido, la seguridad laboral y la dignidad profesional. Creo que es un ejercicio inútil volver a plantear lo que vive el profesorado en la sociedad chilena; lo importante hoy día es reiterar en este foro que la primera prioridad en la transición, en el campo educativo, es promulgar un estatuto nacional de la profesión docente que sea el cuerpo legal que le devuelva al profesor su estabilidad y seguridad; que regule su trayectoria profesional y que ordene los esfuerzos cotidianos de los profesores y donde haya una vinculación con el mejoramiento de la educación; (CP-1990d)

Nuestro sueño ha sido que la democracia nos permita recobrar nuestra dignidad profesional e impulsar un mayor esfuerzo pedagógico para mejorar los niveles de aprendizaje de los 3.000.000 de niños y jóvenes que van a nuestras escuelas y liceos. (CP-1992)

Diversos sectores de la Sociedad Chilena han respaldado el reclamo del profesorado de obtener un mayor reconocimiento social. Esta situación de indefensión, generó un mayoritario rechazo del profesorado, que reclamó frente a esta "pérdida de dignidad profesional", la urgente dictación de una nueva relación legal del trabajo docente. (CP-1992)

Luego de esos reclamos se evidencia un silencio en el discurso hasta 1997, cuando en el marco del Congreso de Educación de ese año, reemerge pero sin significar cambios sustanciales en las políticas y acciones gremiales.

9.4.2.2.3. Estatus social y Profesional

El estatus social y profesional del profesorado no evidencia cambios en su desvalorización social, a lo largo de la década, pues sigue siendo una profesión mal percibida por la sociedad por sus bajas remuneraciones, las características de sus contratos laborales, la imposibilidad de confluir en organizaciones unitarias, etc...

Actualmente, el profesorado percibe desvalorización de la profesión docente de parte de la autoridad, de padres y apoderados y de la sociedad, en general, por su desempeño docente. Su minusvalía se refleja, entre otros hechos, en el menoscabo de su imagen, distorsionada desde los ambiguos marcos jurídicos que lo rigen y, también, por ciertos estereotipos distorsionantes transmitidos por algunos medios de comunicación masiva. (CP-1997)

Al mismo tiempo, las políticas educacionales implementadas por el régimen militar, tendientes a fragmentar y atomizar al magisterio, unidas a la desprofesionalización de la función docente, provocaron un grave deterioro al status profesional de los profesores, los que perdieron derechos y reivindicaciones obtenidas a través del desarrollo histórico de las organizaciones del magisterio: degradación paulatina de la profesión docente, bajas remuneraciones, cesantía, despidos arbitrarios, sobrecarga de trabajo docente, inestabilidad en el empleo, etc. (CP-1997)

En la práctica diaria, persisten aún las limitaciones que afectan los aspectos pedagógicos, sociales y económicos de los docentes. Entre otros, limitaciones al desempeño de la autonomía profesional cuando priman contextos autoritarios y verticalistas; la pérdida creciente de status profesional y el incumplimiento del pago de beneficios remuneracionales y previsionales legalmente establecidos. (CP-1997)

9.4.2.3. *Relación de la organización docente con el Estado*

La principal organización docente del país, el Colegio de Profesores es reconocido prontamente como el interlocutor válido para negociar con las autoridades públicas

El Colegio de Profesores de Chile y las próximas autoridades han iniciado un nuevo estilo en las relaciones que jamás pudo concretarse en el anterior gobierno. Ello se expresó de modo concreto cuando don Ricardo Lagos inmediatamente después de ser designado Ministro de Educación, el primer gesto que tienen es el de visitar la Sede Nacional de Nuestro Colegio, demostrando así el ánimo distinto que impulsa a las nuevas autoridades. (CP-1990)

A nivel micro, los educadores reivindican su derecho a constituir organizaciones sindicales al amparo de la ley laboral que los faculte para negociar directamente con los distintos empleadores y hacer uso del derecho a huelga que les reconoce la ley

Reafirmación del derecho de los educadores a organizarse con autonomía y del derecho del gremio a ser representados en la negociación de sus condiciones laboral y en la generación de las políticas educacionales. (CP-1990b)

La educación de acuerdo con las normas constitucionales está considerada como una función estratégica cuya principal responsabilidad la tiene el Estado. En este contexto la negociación colectiva y el derecho a huelga inherente en los establecimientos educacionales deben tener presente que en los conflictos que se generan entre el profesorado y el sostenedor está involucrado un tercer actor que es el estudiante, el cual no tiene alternativas en el corto plazo, viéndose afectado irremediamente ante una prolongación de las huelgas. (CP-1990c)

El gremio se reconoce como una organización social con capacidad de actuar en defensa de sus propios intereses y del profesorado que representa, pero no olvidan la necesidad de mantener el orden para preservar la democracia.

Somos una organización social autónoma, pluralista y reconocemos el origen democrático del Gobierno de Aylwin. Queremos colaborar y cooperar en el éxito de la transición democrática y compartir esta tarea con todos los chilenos. Para lograrla estabilidad del gobierno, tenemos que conversar, dialogar y ponernos de acuerdo entre todos para que la transición sea exitosa. Pero como organización social mantendremos una relación autónoma y franca con ellos. NO permitiremos que se cometan los errores del pasado. (CP-1991)

Lo importante es que exista voluntad mayoritaria de los docentes para entrar al proceso democrático compatibilizando los intereses sectoriales del magisterio. (CP-1991)

La concertación social, de que se habló anteriormente, será el mecanismo más eficaz para permitir el diálogo y

En esa idea, en el marco de sus posibilidades y considerando las limitaciones constitucionales, el Gobierno en un lapso breve en el primer semestre de su gestión -mediante un estilo abierto -en consulta con el Colegio de Profesores y asociaciones de empleadores- ha enviado un proyecto de ley de Estatuto Docente... Servirá para integrar y profesionalizar efectivamente el cuerpo docente y, a través de su normativa, contribuirá a rearticular el sistema nacional de educación respetando sus rasgos de pluralidad y de descentralización operativa". (CP-1992)

Ese proceso de concertación fue leído por los asociados como una forma de renuncia a oponerse a los mandatos gubernamentales. La consecuencia de ello, como se planteó en el capítulo 8 fue el cambio en el liderazgo, desde uno concertado a otro situado más a la izquierda

la actual situación de entreguismo político por el que atraviesa el gremio, lamentablemente, este sector no tiene una propuesta unitaria y realmente representativa del pensamiento de base, por lo que sus posibilidades de revertir tal situación son realmente difíciles de lograr (CP-1994b)

Las dirigencias del Colegio de Profesores, finalmente, lograron ser reconocidos como la organización que representa al colectivo de la profesión, y a pesar de ser una asociación gremial, se le reconoce como un sindicato habilitado para negociar, indicando un proceso que se mantiene vigente hasta la actualidad (capítulo 8).

el Gobierno y el Colegio de Profesores de Chile consideran fundamental establecer un conjunto de acuerdos en materias relativas al perfeccionamiento del proyecto de ley de modificaciones al Estatuto de los Profesionales de la Educación y Ley de Subvenciones, un programa de aumento de remuneraciones del magisterio y un programa complementario de mejoramiento de las condiciones profesionales\de trabajo de los docentes. (CP-1994)

Y, de hecho le hemos planteado a las autoridades de Gobierno y al país entero nuestra decisión de ampliar la agenda de nuestras preocupaciones, también y de manera muy principal, al ámbito educacional. (CP-1996)

La extensión de la jornada escolar que fue una propuesta del Colegio de Profesores, recogida por el gobierno, es un paso positivo, pero por sí sola, no asegura que se resuelvan los problemas educacionales que padece el país, ni es, en sí misma, una reforma educacional. (CP – 1996)

9.4.2.4. Rol de las organizaciones docentes en la sociedad

9.4.2.4.1. Representatividad

En primer término el Colegio de Profesores se asume el legítimo representante de la profesión en tanto actor social. Su principal labor es representar al cuerpo de profesores en toda su heterogeneidad, diversidad de aspiraciones y de percepciones que existen

buscamos construir una organización social centrada en las aspiraciones de la mayoría y capaz de representarla. Hablamos de "construir" porque después de... [la] atomización, de fragmentación del cuerpo social, lo que hoy día requerimos es construir y re-crear un actor social que no se reduzca solamente a su cascarón institucional. Queremos crear, en este caso, una organización social activa y participativa que asuma el desafío de representar a un sector social heterogéneo y diverso. La clave es reconocer tal heterogeneidad y diversidad de aspiraciones y de percepciones que co-existen hoy día en el profesorado; luego, la organización, si quiere ser eficiente, tiene que tener la capacidad de desarrollar estrategias de trabajo diferenciadas y flexibles, (CP-1990d)

En ese discurso, el gremio sostiene que es relevante no caer en el juego de los partidos políticos que supeditan las demandas colectivas del profesorado a las ideologías partidarias

superando muchas veces la visión "dirigencial" de representar a un sector social ·uniforme, a un sector social que tiene un comportamiento uniforme (CP-1990d)

Hemos apostado a renovar las prácticas gremiales; a representar a las mayorías y no a vanguardias ideologizadas; a incentivar el desarrollo de una preocupación profesional en el magisterio para su tarea en el aula y en el establecimiento escolar. Queremos apostar a que la estabilidad y la seguridad laboral deben estar ligadas al desempeño profesional; a un modelo de pedagogía democrática centrado en la diversidad y en la singularidad del sujeto y no en las falsas uniformizaciones democráticas (CP-1990d)

Aunque existen sectores que no se sienten representados por la organiza del CP, como los sindicatos de trabajadores de instituciones educativas subvencionadas, ellos terminan obteniendo los beneficios negociados, aunque en magnitudes inferiores o son excluidos de algunos de esos beneficios.

9.4.2.4.2. *Mejora de la calidad de vida de los educadores*

Es llamativo el hecho que las referencias discursivas a la calidad de vida, ello puede ser causado por las mejores condiciones en la que se encuentran los docentes debido a las mejoras en las remuneraciones, que los acercaría nuevamente a ser considerados como clase media

Estamos, así, superando esta deuda histórica con los profesores y toda la sociedad chilena. Cuando decidimos la realización de este Congreso dijimos que estábamos convencidos de que nuestra misión como dirigentes era la de plantearnos, permanentemente, los esfuerzos por mejorar las condiciones de vida y de trabajo del magisterio. (CP-1997)

La remuneración debe asegurar al profesor un nivel de vida satisfactorio para él y su familia; debe permitirle disponer de los recursos necesarios para afianzar y progresar en su desempeño profesional y posibilitarle la realización de actividades culturales y de perfeccionamiento que contribuyan a su desarrollo personal. Esto implica una remuneración justa y adecuada, homologada con la percibida por profesionales de otras áreas adscritas al sector público, tales como abogados, médicos, ingenieros, etc. (CP-1997)

9.4.2.4.3. *Mejores condiciones socio-sanitarias*

Otro ejemplo de las mejores condiciones de vida es la disminución de las demandas por mejoras de las condiciones socio-sanitarias en las que vive el profesor y su familia o en las que se desempeña en la Escuela. Para ello intenta retomar, en la gestión de Pavez, algunos departamentos gremiales que habían tenido algún éxito y arraigo en la comunidad de profesores tales como, las asesorías jurídicas, potenciar la AFP del gremio o estudiar la creación de otros organismos, propios de la economía neoliberal.

Deben crearse comisiones permanentes de bienestar en todos los niveles, cuya preocupación especial sea la salud, y atender necesidades de los cotizantes de las A.F.P. y del I.N.P. Del mismo modo, buscar fórmulas de subsidiar las cotizaciones previsionales

cuando éstas sean insuficientes para acceder a los beneficios que otorga la ley. Fortalecer la A.F.P. Magister a través de una campaña de afiliación intensiva. Fortalecer el Departamento Jurídico del Colegio de Profesores con abogados especializados en asuntos previsionales y laborales, a fin de que puedan asesorar, orientar, instruir, resolver problemas y defender derechos del magisterio. Estudiar la creación de una Isapre del Magisterio, cautelando los intereses del gremio. Recuperar el Hospital del Profesor para los fines que fue creado. Recuperar el Serbima Nacional, estructurando un sistema de bienestar eficaz y solidario. Crear, con fondos del Colegio de Profesores, casas del maestro en todas las regiones, incluyendo, en cada caso, una casa de reposo para maestros jubilados. Crear un departamento de comunicaciones y de relaciones solidarias al servicio de los docentes. Impulsar una supervisión y control a las casas del Profesor en el país. (CP-1997)

En las escuelas se trabajará por consagrar algunos beneficios y derechos respecto de las enfermedades profesionales

b. Enviar por parte del Gobierno una indicación al Congreso Nacional que señale que la causal de cesación de un docente por concepto de salud irrecuperable o incompatible con su desempeño profesional (propuesta como letra g, del artículo 52), no tendrá aplicación sino a partir del 12 de marzo de 1996, plazo al cabo del cual debería estar aprobado el cuerpo legal que define y determina las enfermedades profesionales que le afectan a los docentes. (CP-1994)

9.4.2.4.4. *Mejores remuneraciones*

La mejora de las remuneraciones es el gran desafío que asume el colectivo docente en el contexto de esta década. El proceso es complejo dada las bajas y desreguladas remuneraciones en las que sobreviven los docentes a fines de la dictadura. A pesar de ello, el profesorado comprende que las mejoras remuneracionales pueden ser un proceso lento y complejo, dado que son una profesión con un contingente laboral relevante, cualquier aumento significan importantes erogaciones al presupuesto fiscal.

En el mediano plazo. Establecer un acuerdo magisterial, que permita un mejoramiento real de carácter gradual, de las remuneraciones del profesorado que beneficie en especial al profesorado de menores ingresos. (CP-1989)

Las propuestas... deben inscribirse en la línea de trabajo de aumentar gradualmente los recursos económicos estatales al sector educacional, que respalde las políticas de concretizar el mejoramiento cualitativo de nuestro sistema educacional. (CP-1989)

Algunas proposiciones de acción en corto plazo. Cooperar en la estrategia gubernamental de promulgar una reforma tributaria que permita aumentar los recursos fiscales y que estos nuevos recursos sean asignados al área social, en especial, educación y... otorgar un incremento adicional del 10%... [de la subvención pública, para que] sea traspasado íntegramente a las deterioradas remuneraciones del profesorado. (CP-1990c)

El principio regulador de las remuneraciones es que ha igual función, igual remuneración. Por ello que los profesores que trabajan en el sector subvencionado, cuyas funciones son equivalentes, deben recibir las mismas rentas que los profesores del sector municipal. Los docentes del sector subvencionado privado, como se planteó anteriormente, durante la dictadura fueron los más afectados, pues no existían mecanismos de protección al empleo docentes o que regulara el uso de los aportes estatales, en ese sentido, las giran as primeras propuestas remuneracionales.

También, en el área particular subvencionada es clave que como producto de la negociación colectiva se produzca un mejor nivel de salarios en el profesorado, aumentando el % de la USE asignado a remuneraciones... Además, estableciendo la obligatoriedad de traspasar todo incremento de la USE a las remuneraciones del personal docente. (CP-1989)

También, es necesario establecer el criterio de normar el uso de la USE, estableciendo un porcentaje (75%) otorgado a salarios del personal docente, finalmente, proponer una subvención escolar especial para las unidades educativas de las zonas de extrema pobreza urbana y rural que permita equilibrar recursos financieros de los órganos comunales. (CP-1989)

Prontamente, se define la necesidad que la política pública delimite, al menos desde los mínimos, las remuneraciones de los docentes a nivel nacional y establezca la progresión del aumento de las remuneraciones. Esta propuesta será la base de las propuestas del futuro estatuto docente en estas materias.

Hay consenso que hoy no existe una política global de remuneraciones, y que ésta ha estado condicionada por la atomización, la desintegración y por la capacidad reduccionista de los empleadores. Debemos llegar a un acuerdo de aumentar gradualmente las remuneraciones y fijar un sueldo mínimo de todo magisterio. Además, el nuevo gobierno debe aumentar de acuerdo al resultado de las encuestas de opinión pública, el presupuesto en nuestro campo y aplicarlo desde 1991. (CP-1989)

Fijación de remuneraciones mínima para el personal docente, exigiendo parte relevante de la subvención sea destinada al paga remuneracional; (CP-1990)

Este incremento de financiamiento podría lograrse, además, a través de impuestos indirectos destinados a educación... Este financiamiento, al menos, tendría que garantizar tanto a los establecimientos municipales y subvencionados gratuitos, remuneraciones docentes adecuadas y reglamentadas por un estatuto docente, asimismo, la infraestructura y el material educativo mínimo para una educación de calidad... es necesario, también, reglamentar el uso de la subvención a los establecimientos particulares subvencionados, con criterios similares a los aplicados a las escuelas y liceos municipales. (CP-1996a)

Las mejoras logradas en la negociación del Estatuto Docente continúan sin hacer justicia económica a las paupérrimas rentas, por lo que se sitúa en el centro de las negociaciones con el gobierno desde 1994, pero que tendrán como costo el ajuste a los derechos que establece el Estatuto Docente

Teniendo éste, como tema central el Plan de Remuneraciones, ligado al desarrollo profesional. Esta nueva fase de negociación, sería la culminación de la etapa o período de ajustes propuestos por el gobierno. (CP-1994)

Los resultados de la negociación es la instalación de bonos en las remuneraciones. Estos corresponden a aportes económicos que se traspasan íntegramente a las remuneraciones. Esta categoría remuneracional será significativa, pues será el mecanismo para allegar más dinero a los salarios del profesorado durante toda la década.

Dicha subvención adicional se utilizará para: i) Otorgar una bonificación a todos los profesores dependientes de un mismo sostenedor, en proporción a sus horas contratadas, ii) Cubrir las diferencias con el ingreso mínimo de los profesores que luego de otorgada la bonificación anterior quedan con una remuneración inferior a éste. Ello a través de una planilla complementaria. e) La bonificación señalada en el punto d.i). será imponible, tributable y no imputable a la remuneración adicional, su monto se mantendrá fijo durante el año y podrá recalcularse en enero de 1996 con el objeto de incorporar los eventuales ahorros permanentes de recursos que se hubieren producido en este rubro, f. La planilla complementaria para cubrir las diferencias con el ingreso mínimo será imponible, tributable y se absorberá con los futuros incrementos de remuneraciones. (CP-1994)

Por ello el Gobierno y el Colegio de Profesores de Chile consideran fundamental establecer un conjunto de acuerdos en materias relativas al perfeccionamiento del proyecto de ley de modificaciones al Estatuto de los Profesionales de la Educación y Ley de Subvenciones, un programa de aumento de remuneraciones del magisterio y un programa complementario de mejoramiento de las condiciones profesionales\de trabajo de los docentes. (CP-1994)

Una relevante innovación en el discurso colectivo aparece en 1996, cuando se comienza a plantear la necesidad de establecer, como mecanismo de mejora de las remuneraciones, incentivos de desempeño, los que pueden ser individuales y colectivos. Es importante consignar que estos mecanismos se fundan en un principio diferente al establecido como base por las organizaciones de carácter sindical, que potencian el reparto de los beneficios obtenidos de forma igualitaria.

Una política de incentivos individuales y colectivos, de acuerdo a la calidad del desempeño, que podría favorecer, en alguna medida, que se asumiera con mayor responsabilidad la tarea educativa, sólo podría operar si se han generado las condiciones básicas para todo el magisterio nacional. De hecho, todas las profesiones que reciben este tipo de incentivo, reciben una remuneración acorde con su nivel profesional. (CP-1996a)

Esos incentivos serán considerados como un medio para generar un proceso competitivo, pues quienes cumplan adecuadamente con el estándar de desempeño recibirán un premio, mientras quienes no, un castigo. Es relevante consignar que este discurso se da en el marco del liderazgo de la izquierda en el gremio docente.

Por otra parte, desde una lógica fuertemente enraizada en nuestra cultura, distintos sectores consideran que los sujetos van aprendiendo, perfeccionándose y mejorando su quehacer en la medida que, en un proceso competitivo, reciben premios o castigos. Se considera, entonces, que mejorará el desempeño profesional de los docentes en la medida que, desde afuera, se lo evalúe y se premie con incentivos económicos. Se plantea que hay que aumentar los recursos para la remuneración docente, pero sólo para los mejores. Se considera que, de esta manera se dará una especie de competencia, que llevará a los docentes a comprometerse profesionalmente con su tarea. (CP-1996a)

Es necesario, entonces, concentrar esfuerzos en subir el nivel de la remuneración básica para todos los profesores que ingresan al sistema. Por otra parte, se hace necesario, también, generar una estructura de remuneraciones que no solo considere los años de servicio, sino que le dé importancia a la formación permanente y a las iniciativas de innovación y de cambio. (CP-1996a)

En 1999 la directiva del gremio propone continuar con las luchas por mejorar las remuneraciones y una serie de reclamos que se habían perdido de su discurso durante esta década.

Todo ello implica el perfeccionamiento del Estatuto Docente de tal modo de contemplar: una estructura de remuneraciones más clara y transparente para todo el profesorado, estabilidad laboral y término de los profesores a contrata, reorganización del trabajo docente y fortalecimiento de las instancias de participación, el cambio de un sistema de calificaciones del desempeño por un sistema de evaluación de los profesionales de la educación, sea cual sea su jerarquía, ámbito de trabajo y nivel de responsabilidad. (CP-1999)

9.4.2.5. Trabajo colectivo en las necesidades socio-políticas del país

9.4.2.5.1. Emprendimiento

Emprender como categoría no está presente en el discurso público del gremio, es más hay discursos recogidos anteriormente, que dan cuenta del rechazo al modelo neoliberal en educación. Sin embargo, el gremio se reserva la posibilidad de manejar sus emprendimientos con criterios empresariales. Situación que también es patente entre el profesorado, aunque es recogida marginalmente en el discurso de esta época.

La organización gremial hereda una serie de inversiones que deben ser administradas eficientemente según las normas y requerimientos del mercado. La más significativa fue la AFP Magister, el Hospital del Profesor, el Servicio de Bienestar del personal del Ministerio de Educación (Serbima) que manejaba importantes recursos financieros. Con ellos se podía allegar recursos a la organización y otorgar beneficios a los docentes o reinvertir en la creación de otras empresas.

Fortalecer la A.F.P. Magister a través de una campaña de afiliación intensiva...Estudiar la creación de una Isapre del Magisterio, cautelando los intereses del gremio... Recuperar el Hospital del Profesor para los fines que fue creado... Recuperar el Serbima Nacional, estructurando un sistema de bienestar eficaz y solidario. (CP-1997)

Otra dimensión del emprendimiento tiene que ver con la emergencia de colectivos o comunidades escolares que asumen el control de las instituciones educativas de carácter subvencionado o privados que proponen proyectos educativos alternativos a los oficiales.

Surgen establecimientos en que la gestión tiende a estar en manos de la comunidad y, específicamente, en el colectivo de profesores; escuelas que atienden a los hijos de los sectores medios y profesionales que buscan una educación que favorezca la formación de valores democráticos. En estas escuelas, adquiere relevancia el proyecto pedagógico y se intentan innovaciones institucionales y en la sala de clases. (CP-1990c)

9.4.2.5.2. *Participación Política*

El movimiento sindical docente chileno ha sido representado por el Colegio de Profesores por ser la organización con más asociados y la única con presencia nacional desde su creación, como fue descrito en el capítulo 8.

Con el retorno a la democracia, dicha organización se proyectó como protagonista de los cambios en su área de *expertise*, para lo cual requería que su liderazgo entre los profesores fuese validado por sus asociados, el gobierno y los profesores no inscritos en la organización.

Las tareas políticas asumidas como organización son:

Propiciar la modernización de la educación;

El Colegio de Profesores quiere ser un protagonista responsable de esta gran tarea nacional de modernizar nuestra educación y de que exista un real reconocimiento social y profesional al magisterio chileno. En esta gran tarea debemos participar todos los profesores Chilenos; cada día mediante el reencuentro democrático de la comunidad educativa a través de la participación gremial de nuestro Colegio de Profesores, en el diálogo con las próximas autoridades democráticas del sistema educacional y en el desarrollo de lo mejor de nuestras capacidades humanas y profesionales; así estaremos

cooperando a que exista realmente un ambiente democrático en nuestro sistema escolar, objeto irrenunciable del profesorado chileno. (CP-1990)

Establecer mecanismos de diálogo con las autoridades gubernamentales para la instalación de un “ambiente democrático” en las aulas, la cultura escolar y la sociedad;

el buen funcionamiento de la educación requiere de la negociación y de la participación activa del profesorado; está comprobado de que nada se puede hacer si no se cuenta con la adhesión de los profesores, ya que la educación no se cambia por decreto (CP-1990d)

En el Estado, para que incorpore la dimensión pedagógica en su proyecto y, al mismo tiempo, permita y facilite la incorporación de las concepciones que el movimiento pedagógico va elaborando a partir de los propios actores del proceso. Esta influencia la vemos favorecida a través de la participación de docentes en los diferentes organismos estatales, pero fundamentalmente en aquellos descentralizados a nivel territorial, pues es allí donde la base del magisterio y la comunidad organizada, participando activa y protagónicamente, hará viable la democratización en cada una de las escuelas de nuestro país (CP-1990c)

En los momentos en que vuelven a surgir organizaciones sociales en nuestro país, se desarrolla entre los docentes la necesidad de participar activamente en los procesos de democratización. Surgen, de esta manera, iniciativas como forma de resistencia frente a la dictadura, entendiendo la participación desde lo pedagógico como una esfera de la acción política y como construcción de una cotidianidad democrática que tendría que servir de base a la construcción y desarrollo de una sociedad democrática. Se crean espacios de participación política pedagógica que llenan las insuficiencias de los partidos políticos, los que no visibilizan nuevas dinámicas de participación que favorezcan la democratización de la escuela y la práctica docente. (CP-1990c)

Dialogar con los partidos políticos para que valoricen la democratización de la escuela y del sistema educativo como mecanismo de aseguramiento de la democracia mediante mecanismos de concertación que den cabida a todas las posturas y lineamientos sobre el sistema educativo chileno.

En los partidos políticos, con el fin de que valoricen la democratización de la escuela y del sistema educativo como una condición necesaria para la democratización de la sociedad y la permanencia de la democracia y que favorezcan, por tanto, el desarrollo de los movimientos de renovación pedagógica como un espacio significativo, de participación de los actores educativos en los procesos de cambio (CP-1990c)

Nosotros creemos en la visión progresista, es decir la concertación social como instrumento que garantice la gradualidad y el éxito de las transformaciones. Demandamos la prerrogativa del pluralismo y de la participación como una defensa de nuestras identidades comunes. Reivindicamos el control sobre las modernizaciones como un seguro en contra del sufrimiento y de la pérdida de valores esenciales que pueden conducir la visión tecnocrática. En una palabra: “No hay modernización exitosa sin participación de los actores”. (CP-1995a)

En toda la década se observa una progresiva concentración en temas las políticas educativas, abandonando preocupaciones más estructurales que predominaban desde la democratización del gremio a mediados de los ochentas del siglo XX. En el esquema micropolítico, el

profesorado demanda mayor participación para sí y los otros agentes o actores sociales involucrados como los estudiantes y apoderados.

Convencidos de que el cambio de la escuela requiere de la transformación de los docentes y de todos los grupos de actores del proceso educativo, consideramos fundamental la participación en estos movimientos tanto de estudiantes y padres como de trabajadores de la educación y de la cultura, unidos en la búsqueda de la democratización de los procesos pedagógicos al interior de la escuela (CP-1990c)

Es preciso actuar sobre estos obstáculos a la participación libre, responsable y eficaz de la comunidad. Esto, porque deseamos que el diálogo sobre educación se constituya en un verdadero ejemplo de democracia, donde todos puedan expresarse y comprometerse profundamente con el futuro. (CP-1995)

Una efectiva y verdadera reforma educacional es un compromiso que los profesores asumimos como nuestra responsabilidad y que, entendemos, debe contar en su gestión, implementación y desarrollo con la participación de los sectores más amplios de nuestra ciudad. (CP-1996)

Para ello es necesario: Planificar, priorizar y ejecutar actividades que faciliten la participación de la familia y la comunidad en la escuela, a fin de crear los espacios de participación legítimos y democráticos. Asegurar mecanismos reales de participación democrática, pluralista y consensuada en la elaboración y gestión de las políticas educacionales, a la comunidad organizada, en general, y al magisterio, de manera especial, considerando al Colegio de Profesores como la entidad representativa de los docentes. (CP-1997)

Al consolidarse el modelo democrático en el país, la demanda por un espacio político en la elaboración de las políticas públicas continúa, pues los distintos gobiernos no tienen una política de estado frente al tema. En el gobierno de Aylwin se consensuó el Estatuto de forma que el gremio fue escuchado y validado (Ver apartado sobre el Estatuto Docente en esta misma fase de los discursos del gremio), en el siguiente gobierno se logró establecer mesas de negociación, pero no se les consultó en el proceso de reforma educacional.

Recomendar la creación de un sistema de toma de decisiones, que reconozca la participación de los diversos actores educativos: Consejo Comunal del Colegio de Profesores, Centro de Padres y apoderados, etc., dando forma al Comité Comunal de Educación; (CP-1990)

Esta influencia la vemos favorecida a través de la participación de docentes en los diferentes organismos estatales, pero fundamentalmente en aquellos descentralizados a nivel territorial, pues es allí donde la base del magisterio y la comunidad organizada, participando activa y protagónicamente, hará viable la democratización en cada una de las escuelas de nuestro país (CP-1990c)

Los escasos espacios de participación que se han abierto se han logrado por la presión del gremio docente y de otros sectores de la sociedad, y son aún, claramente insuficientes. Esta falta de participación arriesga la factibilidad de producir lo que la propia propuesta

plantea. En la medida que los principales protagonistas de cualquier cambio educativo, los docentes, sigan siendo considerados meros ejecutores de políticas elaboradas por otros, éstas, probablemente quedarán sólo en teoría y discursos, y las prácticas concretas en las escuelas se mantendrán invariables. (CP-1997a)

Un intento por recuperar el espacio político abandonado conscientemente por el gremio en la postdictadura fue la realización del Congreso de Educación de 1997, el cual se plantea desde un discurso progresista en lo social y regeneracionista en lo económicos, propone discusiones vinculadas a la política nacional. Sin embargo, el impacto de dicho certamen es poco evidenciable en las conductas gremiales descritas en el capítulo 8 o en las políticas públicas trabajadas en los capítulos 5 y 6 de esta investigación.

Asegurar el financiamiento para una educación de calidad para todos. El Estado debe asegurar un presupuesto educacional, que financie íntegramente y la educación pública, poniendo término a las políticas de financiamiento compartido. Si existe consenso de que la educación es una necesidad esencial para el país, es necesario redefinir el presupuesto global de la Nación, privilegiando los sectores sociales más de privados, así como revisar el aporte sobre las ventas de CODELCO que se destinan a las FFAA. (CP-1999)

9.4.3. Síntesis discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1990-1999

Para sintetizar la información recopilada en las páginas anteriores se presenta la Tabla 27, que contiene agrupadas a partir de las categorías de análisis, las principales ideas recopiladas del discurso del movimiento sindical para el período 1990-1999.

Tabla 27 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías (1990-1999)

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESIS DEL DISCURSO DE LA FASE 1990-1999
Identidad como ideología	Concepción de educación	<ul style="list-style-type: none"> * La educación se encuentra en un permanente estado de crisis evidenciable a inicios del período y en su final. * Aspira a volver a un sistema educativo gratuito, universal y recuperar la condición de funcionario público. * Se educa para formar al sujeto, potenciar su desarrollo individual en el contexto neoliberal y globalizado; Se educa para que la comunidad nacional se desarrolle económicamente, progrese y modernice. * La educación debe ser entendida como un bien público y comprometida socialmente con los desposeídos y un diálogo social en determinadas materias.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESES DEL DISCURSO DE LA FASE 1990-1999
		<p>*Propiciar desempeños óptimos en las aulas por parte de los docentes.</p> <p>* Se debe restituir al profesorado los derechos laborales perdidos que permitirán el trabajo docentes focalizando todas sus potencialidades para usar su creatividad pedagógica y usar su libertad académica y obtener mayor respeto social.</p> <p>* La calidad y equidad se transforman en un imperativo para el gremio, demandando al profesorado transformar sus prácticas de enseñanza desde docencias tradicionalistas hacia docencias activas.</p> <p>* La democracia se transforma en una finalidad de la educación para que ella impacte en toda la sociedad, en las instituciones educativas y las aulas. El éxito de esta categoría impactará positivamente en el derecho a la educación de los más pobres.</p> <p>* La vida democrática en el sistema educativo y las escuelas requiere de la participación del cuerpo de docentes.</p> <p>* La democracia es una finalidad y como procedimiento, el gremio propone repotenciar la educación pública municipalizada y socializar a los jóvenes en «una cultura solidaria, participativa y de práctica de la convivencia regida por los derechos humanos».</p> <p>* Se reconoce a la educación en un estado de cambio permanente, categoría que se encuentra instalando en Chile el New public management.</p> <p>*El New public management impactará en el discurso del profesorado especialmente a partir de la adopción de categorías propias del neoliberalismo, las que por responden al sentido común, por lo que oponerse sería negar la modernización y la posibilidad que todos aprendan más y mejor.</p> <p>* Se consolida la idea de potenciar la descentralización de la educación y el abandono de la pretensión del retorno al estado docente. Aunque no se releva al Estado de sus responsabilidades fiscalizadoras y de garante de derechos.</p> <p>* El gremio rechaza la educación de mercado, representada en la educación subvencionada, símbolo de las malas prácticas laborales, los malos resultados educativos y del lucro con fondos públicos.</p> <p>* El disciplinamiento comienza a desaparecer del discurso docente..</p> <p>* Desde mediados de la década, el gremio se sumó rápidamente a la necesidad de adoptar nuevas metodologías y a la reestructuración del curriculum..</p>
	Propósitos y valores	<p>* La docencia emerge como una profesión alienada y tecnificada, incapaz de comprender en toda su magnitud los procesos en los que se involucra. Pareciera muy relevante, para el gremio, posicionar dicha mirada respecto del profesor de aula con el objeto de hacer necesaria una reconfiguración de la profesión docente.</p> <p>* La nueva profesión docente debe comprender la complejidad de los fenómenos que viven los estudiantes para lograr el aprendizaje y definir un accionar eficiente que permita materializarlo. Todo ello en el marco de la autonomía que debe poseer todas las profesiones en su proceso de toma decisiones laborales.</p> <p>* El docente debe asumir nuevos roles fundado en el constructivismo y la pedagogía que cetra sus prácticas en el alumno que debe ir construyendo su conocimiento</p> <p>* El profesor debe adquirir nuevas competencias y organizar su tarea de formas distintas a las tradicionales. Ello comenzará a denominarse profesionalización docente.</p>

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESES DEL DISCURSO DE LA FASE 1990-1999
		<p>*. La profesionalización debe ir acompañada de mejores remuneraciones, que derivadamente, traerían aparejado una mayor valoración de la sociedad respecto de la profesión y serían atraídos buenos candidatos al ejercicio de la profesión.</p> <p>* El gremio acepta las lógicas de la modernización del sistema educativo chileno, fundado en los receptos del New public management que plantean que los docentes requieren de incentivos salariales que los motiven a ejercer sus funciones profesionales</p> <p>* La profesión docente, asume que su accionar debe estar fundado en valores que lo distinguen de otras profesiones.</p> <p>* Los docentes agremiados debe asumir el compromiso con su comunidad de ejecutar una enseñanza de forma de asegurar que todas y todos aprendan, compromiso con el país, libertad y respeto.</p>
	Normas y actitudes	<p>* Existe una mejora de la situación jurídica del profesorado desde el momento que es dictado el Estatuto Docente, como mecanismo que regule el ejercicio profesional.</p> <p>* Con Estatuto se dignifica, profesionaliza la función docente</p> <p>* Estatuto Docente fue una concesión relevante al profesorado por parte del gobierno, sin embargo al poco andar la misma autoridad procurará de forma sistemática reducir los beneficios iniciales. Ese proceso se inicia a tan solo un par de años de su promulgación</p> <p>* El profesor incapaz de educar adecuadamente dadas sus precarias condiciones laborales y profesionales. A pesar de las mejoras legislativas y remuneracionales derivadas, se percibe que las condiciones no mejoran</p> <p>* La crítica y responsabilización del colectivo de profesores es permanente en todo este período.</p> <p>* El docente se percibe como el responsable de los males endémicos del sistema educativo, en especial de la educación pública municipal.</p>
Posiciones frente al ejercicio profesional	Concepción del modo de empleo y trabajo docente	<p>* El Estatuto Docente mejora significativamente las condiciones en las que se define el empleo docente en el sector municipal y en menor medida en el sector subvencionado.</p> <p>* El principio sostenido por el gremio respecto de las remuneraciones es el de a igual función, igual remuneración es progresivamente vulnerado por el Estatuto Docente primero, por el sistema de evaluación de desempeño colectivo e individual, después.</p> <p>* Las condiciones de trabajo mejoran pues el gobierno realiza importantes inversiones en los establecimientos que reciben subvención pública</p> <p>* El profesorado organizado espera que la mejora pase por su plena incorporación a una escuela democrática incluya altos grados de participación social, liderada por el profesorado, quien está habilitado por sus conocimientos y experiencias para opinar sobre política pública, gestión curricular y administrativa de las escuelas.</p> <p>* El gremio propone la instalación y desarrollo de un movimiento pedagógico que propicie en la comunidad de docentes la reflexión pedagógica sobre sus prácticas con el objeto de que impacten positivamente en el aprendizaje.</p> <p>* Instalación de la pedagogía crítica y la investigación acción ente los enseñantes chilenos.</p> <p>* Se estudia la oferta FID de las instituciones de educación superior chilena..</p>

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTEISIS DEL DISCURSO DE LA FASE 1990-1999
		<ul style="list-style-type: none"> * Se cuestiona la existencia de un mercado de la educación superior destinado a la formación de profesores solo reglado por las leyes de la oferta y la demanda.
	Representaciones e imaginarios sociales	<ul style="list-style-type: none"> * La imagen sobre el profesorado que se evidencia en los documentos consultados está marcada por la frustración profesional, dada su incapacidad de conseguir que los alumnos aprendan. * El gremio plantea que el profesor ineficaz se frustra dado que ha perdido su capacidad de ser un productor de conocimiento y en cambio solo logra emerger como un trasmisor de una cultura determinada. * Profesionalización como representación de la mejora y que incluye un nuevo rol docente que impacte en el aprendizaje de los estudiantes mediante nuevas metodologías didácticas y la implicancia en los procesos institucionales de la escuela. * Se concibe la docencia como un trabajo de ayuda al otro que potencie su creatividad y libertad, pero que se realice de forma flexible y que le permita educar respetando la diversidad. El profesor debe asumirse como un profesional capaz de reflexionar y construir conocimiento sobre sus prácticas para transformarlas. Aprendiendo procedimientos, construyendo conocimiento sustentado en las teorías podrá hacerse responsable de su trabajo y aportar a la construcción de una cultura escolar abierta a las transformaciones. * Se deja de sentir la necesidad de dignidad o dignificación de la profesión, el estatus profesional no cambia sus condiciones y continúa siendo una de las peores profesiones.
	Relación de la organización docente con el Estado	<ul style="list-style-type: none"> * La concertación político social entre el sindicalismo docente, el empresariado, los partidos políticos de izquierda para mantener la democracia y evitar que los militares retomen el poder político. * El gremio es reconocido como organismo representativo de la profesión y se le permite negociar las condiciones de empleo y trabajo durante toda la década como si fuese un sindicato. * Deja de impactar políticamente de forma progresiva y ser relevante políticamente.
Rol de las organizaciones docentes en la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> * El gremio es un organismo que actúa preferentemente frente a sus asociados, pero que genera impacto en la sociedad. Busca de forma persistente la mejora de las condiciones de vida del profesorado, través de sus remuneraciones. * El gremio se reserva la posibilidad de manejar sus emprendimientos con criterios empresariales. Situación que también es patente entre el profesorado, aunque es recogida marginalmente en el discurso de esta época. 	

Fuente: Elaboración personal

9.5. Discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 2000-2008

La segunda década de gobiernos democráticos es un período de profundos cambios en el sistema educativo, en el modelo en que se define y comprenden los actos educativos. Las reformas se consolidan y comienzan a normalizarse procesos que fueron innovados en la década anterior. El movimiento sindical docente es liderado por el Colegio de Profesores, quienes monopolizan la representación del profesorado, aunque sus asociados disminuyen significativamente. El Colegio es controlado por dirigentes que representan a la izquierda política del país, excluida hasta ese entonces de representación política- parlamentaria y que se posiciona epistemológicamente desde la pedagogía crítica. Intenta romper con la connivencia política de los anteriores liderazgos con el gobierno y situarse desde la oposición a las políticas públicas desarrolladas e implementadas por el gobierno.

El gremio consolida una oferta de medios de comunicación que son las principales fuentes de este apartado. Allí se recoge el discurso que se presenta en este apartado. La documentación está constituida por 50 documentos obtenidos en su totalidad de fuentes de disponibilidad pública como la biblioteca nacional. Las fuentes archivísticas, debido a su contemporaneidad, aun no son puestas a disposición de la comunidad por sus posibles implicancias respecto de la honra de personas e instituciones.

Tabla 28 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1990-1999

- Colegio de Profesores (2000) Revista docencia, 10, junio (CP-2000b)
- Colegio de Profesores (2000) Revista docencia 11 septiembre (CP-2000c)
- Colegio de Profesores (2000) Revista docencia 12, diciembre (CP-2000d)
- Colegio de Profesores (2001) Revista docencia 13, mayo (CP-2001)
- Colegio de Profesores (2001) Revista docencia, 14 agosto (CP-2001b)
- Colegio de Profesores (2001) Revista docencia, 15 diciembre (CP-2001c)
- Colegio de Profesores (2002) Revista docencia, 16 mayo (CP-2002)
- Colegio de Profesores (2002) Revista docencia 17, agosto (CP-2002a)
- Colegio de Profesores (2002) Revista docencia, 18 diciembre (CP-2002b)
- Colegio de Profesores (2003) Revista docencia, 19 mayo (CP-2003d)
- Colegio de Profesores (2003) Revista docencia, 20 agosto (CP-2003e)
- Colegio de Profesores (2003) Revista docencia, 21, diciembre (CP-2003f)
- Colegio de Profesores (2004) Revista docencia, 22 mayo (CP-2004c)
- Colegio de Profesores (2004) Revista docencia, 23 agosto (CP-2004d)

Tabla 28 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1990-1999

- Colegio de Profesores (2004) Revista docencia, 24, diciembre (CP-2004e)
- Colegio de Profesores (2005) Revista docencia, 25 mayo (CP-2005d)
- Colegio de Profesores (2005) Revista docencia, 26 agosto (CP-2005e)
- Colegio de Profesores (2005) Revista docencia, 27 diciembre (CP-2005f)
- Colegio de Profesores (2006) Revista docencia, 28 mayo (CP-2006d)
- Colegio de Profesores (2006) Revista docencia, 29 agosto (CP-2006e)
- Colegio de Profesores (2006) Revista docencia, 30 diciembre (CP-2006f)
- Colegio de Profesores (2007) Revista docencia, 31 mayo (CP-2007b)
- Colegio de Profesores (2007) Revista docencia, 32 agosto (CP-2007d)
- Colegio de Profesores (2007) Revista docencia, 33 diciembre (CP-2007e)
- Colegio de Profesores (2008) Revista docencia, 34 mayo (CP-2008a)
- Colegio de Profesores (2008) Revista docencia 35, agosto (CP-2008b)
- Colegio de Profesores (2008) Revista docencia 36, diciembre (CP-2008c)
- MINEDUC y Colegio de Profesores (2000) Protocolo de acuerdo 2000, Santiago. 14 de Noviembre (CP-2000)
- OIT y Colegio de Profesores (2000) Sistematización del Proyecto: Acción contra el trabajo infantil través de la educación y la movilización (CP-2000a)
- MINEDUC y Colegio de Profesores (2003) Protocolo de acuerdo 2003, Santiago, 9 de Diciembre (CP-2003)
- Colegio de Profesores (2003) Código de ética Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago, s/e. [online] (CP-2003a)
- Colegio de Profesores (2003) Lo educativo-pedagógico: un desafío de la organizaron magisterial. Santiago: Colegio de Profesores (CP-2003b)
- Colegio de Profesores (2003) Nuestra organización gremial en el siglo XXI: Estatutos. Ley de Asociaciones Gremiales. Código de Ética (CP-2003c)
- Colegio de Profesores (2004) Nuevo sistema nacional sobre evaluación del desempeño docente: Fin de las calificaciones, en Tarea Revista de Educación y Cultura, 59. (CP-2004)
- Colegio de Profesores y SERNAM (2004) Educación y Género. Un desafío para la organización gremial. Santiago: SERNAM. (CP-2004a)
- Pavés, J., (2004) Prologo, en J. Redondo, C. Descouvières y K. Rojas, Equidad y calidad de la educación en Chile reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Santiago: Universidad de Chile. (CP-2004b)
- OIT y CP (2005) Trabajo Infantil y Pueblos Originarios en Chile. Experiencia en zonas aymara y mapuche (Tarapacá y Araucanía) Santiago: OIT/IPEC (CP-2005)
- Pavés, J (2005) Comentario a la exposición de Sergio Molina: La equidad de la educación en Chile, en Juan Eduardo García Huidobro (2005) Políticas educativas y equidad Reflexiones del seminario internacional Santiago de Chile, octubre de 2004. Santiago: Ford Foundation; UNESCO; UNICEF; Universidad Alberto Hurtado. (CP-2005a)
- Colegio de Profesores (2005) Conclusiones finales: Primer Congreso Pedagógico. Santiago: Colegio de Profesores de Chile (CP-2005b)
- Colegio de Profesores (2005) La investigación docente en los grupos del Movimiento Pedagógico. Modulo I: La investigación docente: su enfoque y características. (CP-2005c)
- Colegio de Profesores (2006) Crisis del sistema educativo chileno. Diagnóstico y propuestas, Santiago, Colegio de Profesores (CP-2006)
- Bloque Social [ANES, CONFECH, CONFESUP, CP, Asociación de Apoderados] (2006) La crisis educativa en Chile: Diagnóstico y propuestas. Santiago: s/e. (CP-2006a)
- Pavez, J. (2006): "Reflexiones hacia una propuesta educativa alternativa", Oficina Regional de la Educación para América Latina, San José Costa Rica (CP-2006b)
- Colegio de Profesores (2006) Carta al Ministro de Educación Martín Zilic Herpic [Petitorio año 2006], Santiago 23 de Junio de 2006 (CP-2006c)
- CP (2007) Carrera Profesional Docente: Un paso adelante para una mejor educación. Santiago: Colegio de Profesores (CP-2007)

Tabla 28 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1990-1999

- Scherping, G. (2007) Intervención de Sr. Guillermo Scherping, profesor, Director del Colegio de Profesores, en Seminario “LOCE y Colegios Particulares Subvencionados: ¿Es la vía para una educación de calidad?” Sofofa, Martes 12 de junio 2007 (CP-2007a)
- MINEDUC y CP (2008) Mesa de trabajo para carrera docente Ministerio de Educación - Colegio de Profesores: Síntesis de los avances en la discusión. Santiago: s/e (CP-2008)
- Colegio de Profesores (2009) Documento de Trabajo: Otra escuela es posible, la Educación puede cambiar. Santiago: Colegio de Profesores. (CP-2009)
- Colegio de Profesores (2010) Carrera profesional docente, propuesta del Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago: Colegio de Profesores (CP-2010)
- Rocha, C (2010) Reflexión pedagógica o la triada docente. Colegio de Profesores de Chile: Provincial Maipo. (CP-2010a)

9.5.1. Identidad colectiva docente como ideología (2000-2008)

9.5.1.1. Concepción de la Educación

9.5.1.1.1. Finalidad de la educación

El siglo XXI el gremio lo recibe con una dirigencia gremial que se define en oposición radical al modelo educativo imperante en Chile. Hace un posicionamiento epistemológico explícito hacia la pedagogía socio-crítica, consolida en su discurso pedagógico la centralidad del aprendizaje en el proceso educativo y del rol activo del profesorado y su gremio, como actor relevante en la construcción de una sociedad más justa.

La educación, y en ella el sistema escolar, juega un papel no menor en lo que respecta a la construcción cultural. Profesores y profesoras, no desde hoy, sino que desde siempre, jugamos un papel desde nuestros distintos espacios de acción, tanto para favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y democráticos, con una formación valórica donde el respeto a la dignidad del otro y sus derechos adquiera tal relevancia que la lógica de la guerra sea rechazada; como para construir una sociedad justa y democrática donde el ser humano sea su centro. (CP-2001c)

como es la reflexión crítica de cómo estamos desarrollando la educación en nuestro país y cómo es que un sindicato de maestros puede aportar en abrir temas de discusión y construcción de una sociedad más justa y equitativa. (CP-2005)

Las opción por modelos transformadores en lo político y educativo, hacen a los profesores más proclives a propiciar el desarrollo de una sociedad con mayor justicia social, donde la participación ciudadana democrática sea el rasero cultural desde donde medir los valores de la sociedad

Asumir el desafío de favorecer la formación de ciudadanos críticos, participativos y democráticos en un mundo lleno de incertidumbres, donde se percibe un gran

individualismo y una crisis de participación activa en las organizaciones sociales y políticas, no es tarea fácil. Implica preguntarse por el concepto de participación que se ha ido construyendo en nuestro país; y en este nuevo escenario, interrogarse, también, sobre el papel de la escuela. (CP-2001c)

La construcción de una sociedad con esas características implica un convencimiento colectivo que cuestione algunos de los fundamentos del Chile neoliberal y los lineamientos epocales

Sin embargo, al mismo tiempo, se suman nuevas voces de actores sociales y políticos, que tienen una mirada crítica al actual modelo, en la perspectiva de potenciar una alternativa de desarrollo distinto, que permita construir un país con justicia social, más democrático y solidario; centrado en la dignidad y calidad de vida de los seres humanos. En el ámbito educativo, estas contradicciones se encuentran presentes en las discusiones en torno a cada uno de los ejes de acción impulsados por el Ministerio de Educación. ¿Desarrollo de la Educación Municipal o impulso a la Educación Particular? ¿Educación como derecho ciudadano o como bien individual? ¿Educación nacional descentralizada democráticamente o autonomía total a los establecimientos? Son éstas, algunas de las interrogantes que debieran resolverse democráticamente superando las respuestas únicas e incuestionables. (CP-2002)

La mirada colectiva de la sociedad impulsada por el gremio en este período, pone el énfasis en conceptos como la solidaridad, la dignidad y la calidad de vida. Sin embargo, las acciones de la educación bajo el modelo vigente centra su que hacer un proceso formativo destinado a potenciar el sistema productivo con capital humano adaptado a globalización, dócil laboral, cultural y socialmente.

Estamos convencidos, sin embargo, que la educación –a diferencia de quienes piensan que debe someterse a los vaivenes del mercado– no puede pensarse exclusivamente al servicio de los requerimientos del sistema productivo. La escuela también debe satisfacer necesidades de carácter cultural, social, ético y, fundamentalmente, de desarrollo personal; que no responden de manera única a las necesidades de los procesos productivos. Es por tanto, que debe considerar a la alumna o alumno como un sujeto social capaz de incorporarse activamente no sólo a los procesos de crecimiento -como mero recurso humano-; sino que también, a los de transformación de la sociedad. (CP-2006b)

Los jóvenes egresados de las escuelas postmodernas y neoliberales deben poseer competencias como la autonomía, creatividad, capacidad de indagación y de pensamiento para mejorar la producción y el crecimiento macroeconómico. Con ellas lograrán óptimos desempeños para el sistema productivo

Las nuevas habilidades, competencias y necesidades de crecimiento del individuo, –que desde el mercado y los sistemas productivos se exigen para potenciar los modelos de desarrollo en curso–, tales como la autonomía, la creatividad, la capacidad de indagación y de pensar; no sólo deben plantearse en la perspectiva del desempeño productivo, sino como parte de una formación integral; que rescate la humanidad del sujeto más allá de su

utilidad y buen desempeño, considerando aquellos valores éticos inherentes a todo proceso educativo. (CP-2006b)

La toma de conciencia de esa necesidad pasa por la comprensión del profesorado, las escuelas la sociedad del vínculo que tiene “lo pedagógico y lo político” que hace inviable pensar que el conocimiento y la acción educativa sea neutral

confirmándonos aquello que permanentemente hemos postulado en el sentido que lo político y lo pedagógico son inseparables. La relación pedagógica, el aula, la escuela, el sistema educativo, la profesión docente y sus condiciones de trabajo, la sociedad en que vivimos y queremos vivir se entrecruzan, o más bien, son parte de un mismo foco mirado en forma holística. (CP-2001c)

La educación, como todas las dimensiones humanas, no puede ser enfrentada de manera segmentada, ni con una visión de aparente neutralidad política. Todo se relaciona, todo se imbrica. Y, por tanto, no podemos concebirnos como docentes ajenos o indiferentes a lo que ocurre en nuestro país y en el mundo. (CP-2001c)

La salida al modelo de sociedad neoliberal pasa por la acción educativa del docente, quien tiene el deber de formar sujetos críticos y reflexivos respecto del conocimiento, la realidad y el futuro

Existe el compromiso de las organizaciones de maestros a nivel internacional, que suscribe el Colegio de Profesores, por rescatar valores tan esenciales para la sociedad como el de la autonomía y el de la no resignación, ante un sistema que es injusto y excluyente. (CP-2000b)

se suman nuevas voces de actores sociales y políticos, que tienen una mirada crítica al actual modelo, en la perspectiva de potenciar una alternativa de desarrollo distinto, que permita construir un país con justicia social, más democrático y solidario; centrado en la dignidad y calidad de vida de los seres humanos. En el ámbito educativo, estas contradicciones se encuentran presentes en las discusiones en torno a cada uno de los ejes de acción impulsados por el Ministerio de Educación. ¿Desarrollo de la Educación Municipal o impulso a la Educación Particular? ¿Educación como derecho ciudadano o como bien individual? ¿Educación nacional descentralizada democráticamente o autonomía total a los establecimientos? Son éstas, algunas de las interrogantes que debieran resolverse democráticamente superando las respuestas únicas e incuestionables. (CP-2002)

El rol del profesorado en este contexto es el de intelectual transformador, por tanto comprometido con formar un joven crítico con su contexto, el conocimiento y la ciudadanía

la escuela no sólo como reproductora del sistema, sino como un espacio en que es posible que nosotros en calidad de intelectuales transformadores, nos juguemos por el cambio. Esto significa brindar a nuestras alumnas y alumnos la oportunidad de convertirse en agentes de conciencia cívica, en sujetos críticos y reflexivos, capaces de relacionarse de manera distinta con el conocimiento, como también con los otros; respetando la pluralidad y la diferencia, y no sólo como individuos que cuentan con las competencias necesarias para incorporarse al crecimiento económico. (CP-2006b)

Hoy, más que nunca, existe la necesidad que los procesos educativos favorezcan el desarrollo de sujetos críticos y reflexivos. Capaces de relacionarse de manera distinta con el conocimiento, con la capacidad de comprender, explicar y criticar su realidad; de interactuar con los otros respetando la pluralidad, de buscar y crear caminos; con la posibilidad de ir más allá de los límites impuestos y no sólo adquirir las competencias básicas para incorporarse al crecimiento económico. Demandas todas que requieren de un trabajador profesional docente reflexivo e innovador. (CP-2006b)

En ese sentido, es relevante centralizar el esfuerzo formativo en la construcción de un ser humano que respeto al otro su dignidad y derechos, crea en la paz, en virtud que en épocas recientes esos valores estaban olvidados y eran una de las causas de la lucha de resistencia

Profesores y profesoras, no desde hoy, sino que desde siempre, jugamos un papel desde nuestros distintos espacios de acción, tanto para favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y democráticos, con una formación valórica donde el respeto a la dignidad del otro y sus derechos adquiriera tal relevancia que la lógica de la guerra sea rechazada; como para construir una sociedad justa y democrática donde el ser humano sea su centro. (CP-2001c)

El paso del ser humano en el sistema educativo debe considerar su complejidad que se nutre de actitudes, valores y emociones, entre otras.

La vieja triada de formar para la ciudadanía, potenciar el desarrollo personal y preparar para la actividad productiva, que bajo diferentes formas estuvo presente en nuestro sistema educativo hasta el golpe militar de 1973, que cambió el rumbo de nuestro desarrollo democrático. es, promoviendo la formación de un sujeto consumidor, competitivo e individualista. (CP-2006)

Los profesores llaman, en primer término, a potenciar el mundo afectivo y emocional del sujeto educado.

Por ello, preguntarse por el desarrollo personal de los/as alumnos/as y la relación entre los procesos de aprendizaje y las dimensiones afectivas y emocionales de los sujetos adquiere gran relevancia para el magisterio. (CP-2002)

En segundo lugar, el sujeto como actor político, puesto que era necesario continuar enseñando a la comunidad a comprender los alcances de la ciudadanía en una democracia

Asumir el desafío de favorecer la formación de ciudadanos críticos, participativos y democráticos en un mundo lleno de incertidumbres... (CP-2001c)

Ciudadano, que exige potenciar acciones que favorezcan los valores y conductas concordantes con la sociedad y el proyecto de país que queremos construir. (CP-2005b)

La escuela pública, que tenía como fines principales la construcción de ciudadanos para el estado nación, la formación de capital humano y la cualificación profesional, en un mundo que buscaba como meta el desarrollo, el pleno empleo, se convertía para el individuo en una forma de ascenso social. (CP-2006)

Y en tercer lugar, la dimensión económica del ser humano, de la cual rechazan su mirada centrada en el productivismo, el consumismo y el individualismo. A pesar de ello, es el neoliberalismo que prima en la acción educativa.

Entender el sentido de la educación como la formación de personas, no sólo como sujetos económicos sino como seres humanos íntegros, capaces de ser partícipes activos en los procesos de transformación social y cultural, implica visualizar a niños, niñas y jóvenes en sus particularidades y dimensiones subjetivas, y no como máquinas que deben mostrar rendimiento académico para subir los indicadores del mercado competitivo. (CP-2002)

Hoy nos encontramos insertos en una sociedad que levanta como valor central al mercado, al que se subordinan todos los derechos y donde todo el accionar humano queda supeditado a categorías económicas compitiendo en éste. Esta nueva sociedad necesita un nuevo tipo de individuo pues afecta los modos de vida, las costumbres, los valores y el sentido de la vida de los habitantes, promoviendo la formación de un sujeto consumidor, competitivo e individualista. (CP-2006)

la imposición, sin contrapeso en el mundo, de un modelo capitalista neoliberal que afecta tanto a nuestra sociedad como a nuestro sistema educativo. En este marco, la educación dejó de ser un derecho de todos los ciudadanos y deber del Estado, se convirtió en una mercancía, sometida a los estrechos criterios de eficiencia y competitividad, donde el Estado asume sólo un rol subsidiario y débilmente regulador, cuyo objetivo es financiar la demanda por educación, pero no responsabilizarse por las reales necesidades educativas de la población. (CP-2006)

Con esos elementos identificados, el gremio se sitúa en la oposición a un modelo que imprime categorías nuevas y modela el sistema educativo, tales como estándares de calidad, transversalidad, adiestramiento, evaluaciones estandarizadas, entre otros.

Adquiere importancia preguntarse por la educación y la función docente sometidas a estándares de calidad: por el subsumir los aspectos valóricos, que son la esencia de la formación educativa, en una transversalidad poco clara; por el desatar la descentralización pedagógica curricular sin espacios reales de participación, o también; por la adecuación de la escuela chilena conforme al estado e influjo de las modas pedagógicas. (CP-2000a)

Por otro lado, si se nos exige adiestrar a nuestros alumnos para que obtengan buenos resultados en las pruebas estandarizadas, quizás no nos quede otro camino que hacerlo bajo presión. (CP-2005a)

el concepto de calidad está siendo muy discutido en Europa por grupos progresistas, concepto que se incorpora a la educación sólo en la década de los 60 y que viene acompañado de otros como evaluación externa, metas (dentro de una racionalidad instrumental), estándares, perfiles, etc., y se pregunta si tenemos que seguir hablando de calidad, término que se construye desde un paradigma racional-positivista, o si no es más conveniente hablar de las cualidades de la educación que hacen posible que un alumno se esté o no se esté educando. (CP-2006)

Esas y otras categorías impulsadas en las comunidades educativas por la política pública a través del curriculum prescrito, impacta en la conciencia de los alumnos y apuntan al hombre

económico que es rechazado por el gremio por sus antivalores como son el individualismo , instrumental al mercado y al consumismo.

Este discurso privatizador y la profundización del rol subsidiario del Estado nos resulta inexplicable y de porfiada majadería, porque existen estudios serios y evidencias concretas que muestran que éste no es el camino para mejorar los procesos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. (CP-2002)

En sus comentarios, muchas/os maestras y maestros dejaron traslucir el descubrimiento de hablar del tema curricular y las decisiones que a diario tomamos los profesores/as, cuyas implicancias tienen potentes efectos políticos en la conciencia de nuestros/as alumnos/as. A través de sus palabras los colegas testimoniaban el peso de un curriculum que sólo potencia la instrumentalización de la conciencia de los alumnos/as en pos de un sentido consumista o de competencias para el libre mercado, y con ello lograban comprender cuánta necesidad existe de un «maestro/a» que se resista a este carácter esclavizante para provocar una mirada crítica y de revaloración del ser humano como tal. (CP-2005b)

En sus comentarios, muchas/os maestras y maestros dejaron traslucir el descubrimiento de hablar del tema curricular y las decisiones que a diario tomamos los profesores/as, cuyas implicancias tienen potentes efectos políticos en la conciencia de nuestros/as alumnos/as. A través de sus palabras los colegas testimoniaban el peso de un curriculum que sólo potencia la instrumentalización de la conciencia de los alumnos/as en pos de un sentido consumista o de competencias para el libre mercado, y con ello lograban comprender cuánta necesidad existe de un «maestro/a» que se resista a este carácter esclavizante para provocar una mirada crítica y de revaloración del ser humano como tal. (CP-2005b)

9.5.1.1.2. *Mejoramiento en Educación*

En la anterior fase la mejora es comprendida como un proceso de aportar elementos cualitativos al proceso educativo que en su mayor parte depende del Estado, como actor involucrado y garante de los derechos educacionales de los estudiantes y laborales del profesorado. Sin embargo, el equipo que dirige la organización sindical, mediante diversas estrategias buscó impulsar la responsabilización de los docentes en un proceso de mejora de la educación. Ello emergió de la aceptación de la educación como un proceso que se centra en el aprendizaje de los alumnos y estudiantes.

En los albores de la década el discurso mantiene la mirada de la mejora en las condiciones de desempeño laboral del profesor que se traduzca en mayor participación en la toma de decisiones en la escuela y en el ejercicio de la docencia

el perfeccionamiento del carácter público de la educación, la ampliación de las oportunidades de participación de la comunidad, y especialmente de los docentes, y el mejoramiento de las condiciones de trabajo y salariales de éstos. (CP-2000)

Por ello es importante analizar las experiencias desarrolladas dentro y fuera del país, reconocer los obstáculos y las dificultades que evidencian y abrir un amplio debate que nos permita construir los caminos más eficaces para mejorar el ejercicio docente. (CP-2000b)

Gran parte de este discurso, encuentra argumentos en la crítica al modelo neoliberal de la educación, la Ley Orgánica Constitucional que lo sostiene jurídicamente, el rol subsidiario del Estado respecto de las inversiones privadas el área y que son leídas como un proceso de privatización absoluto del sistema educativo y por tanto de las funciones del Estado respecto del derecho a la educación, especialmente de los más pobres.

En el debate pedagógico, hay quienes consideran —los evaluadores en particular—, que todo proceso de evaluación tiene que ser para mejorar y que ese mecanismo público para la elección obstaculiza los procesos de mejoramiento. Entonces cuando uno revisa el actual modelo de la LOCE, ve que tiene una orientación ideológica. ¿Es el mercado el que regula o necesitamos un Estado regulador?”. (CP-2000d)

Inexplicable, y porfiadamente, en Chile se sigue sosteniendo y profundizando un rol subsidiario del Estado en educación, ampliándose cada vez más el sector particular subvencionado y el financiamiento compartido. Todo ello amparándose en la Ley Orgánica Constitucional de Educación, tanto en su concepción de libertad de enseñanza, como en el principio de que la competencia en el mercado aseguraría el mejoramiento de la calidad de la educación. (CP-2002)

Ante ello, en el debate público, se levantan más y más voces que concluyen que el único camino para mejorar la calidad educativa es profundizando las políticas privatizadoras, extendiéndose la idea que la educación pública es un monopolio ineficiente y que, por tanto, el mejoramiento educativo pasa por dar todavía más espacio y oportunidades al mundo privado para hacerse cargo de escuelas y liceos, bajo el supuesto de que esto generaría competencia entre establecimientos, lo que redundaría en mejoramiento de la calidad. (CP-2002)

Por ello resulta inexplicable que se mantenga constitucionalmente el rol subsidiario del estado en educación, se amplíe el sector particular subvencionado con fines de lucro, a costa del municipalizado, amparándose en la LOCE y su pretendida defensa de la libertad de enseñanza, la que nunca ha estado en riesgo; así como que se siga sosteniendo que la competitividad en el mercado apoyaría un mejoramiento de la calidad de la educación. (CP-2006)

Esa mirada respecto de la mejora que podría entenderse como una actitud de demanda al Estado para que se realicen las inversiones necesarias para asegurar la calidad de la educación. En paralelo comienzan a escucharse al interior de la profesión docente, posiciones que buscan la profesionalización docente, mediante un sistema de rendición de cuentas de los desempeños en lo individual. En lo colectivo se comienza a plantear la construcción de compromisos por la calidad y la profesionalización que implicaba ocuparse de la responsabilidad final de la enseñanza que es el aprendizaje.

El propósito central de un sistema de evaluación del desempeño docente será el promover el crecimiento profesional de los educadores, identificando los desempeños positivos para incentivarlos y los insuficientes o negativos para facilitar su mejoramiento o superación. (CP-2000b)

Con él se reafirma el propósito compartido de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al fortalecimiento de la profesión docente. Estos dos procesos, que son inseparables, se verán reforzados a través de este acuerdo en un momento en que el país demanda a la educación un rol decisivo en el logro de las grandes metas de desarrollo con equidad. (CP-2003)

Para ello las demandas se instalan en la modificación de las condiciones laborales que permitan ejercer la profesionalización, en especial el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión sobre la prácticas de aula y en general sobre los quehaceres de la profesión.

se hace urgente y prioritario la modificación de las actuales condiciones laborales y materiales en que desarrollan actualmente su trabajo los docentes, especialmente lo relacionado con los tiempos que permitan el desarrollo de la investigación, el trabajo colaborativo y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, que posibiliten una educación liberadora y la formación de sujetos críticos. (CP-2005b)

Ya no basta que sigamos luchando sólo por mejorar nuestras condiciones de trabajo, sino que tenemos que desarrollar un enorme esfuerzo en el ámbito propiamente educativo y pedagógico, así como a reflexionar sobre nuestro rol como docentes en el actual contexto. (CP-2006b)

El concepto que utilizarán para sintetizar esa profesionalización, en tanto mejora, será la de carrera profesional docente, y que entienden como condición para el logro de la calidad en la educación chilena

El Magisterio ha dado un nuevo paso en su aporte comprometido al mejoramiento de la educación en nuestro país. Seguirá atento y aportando... hasta lograr estructurar una carrera que satisfaga sus deseos de desarrollo profesional, lo que permitirá una entrega mucho más rica de aporte al aprendizaje y formación de nuestros educandos/as. (CP-2007e)

La construcción de una Carrera Profesional Docente consensuada, se enmarca en la búsqueda del Colegio de Profesores y el Mineduc, de entregar a los docentes de nuestro país un marco explícito, conocido y motivador con el cual puedan desarrollarse profesional y personalmente, mejorar las condiciones para el ejercicio de la docencia y aportar de mejor manera a los objetivos buscados por el sistema educativo chileno, a saber, asegurar una educación integral de calidad para todas y todos, y a lo largo de toda la trayectoria escolar.(CP-2008)

9.5.1.1.3. *Calidad y Equidad*

La calidad y la equidad fueron definidas, en la década anterior por los gobiernos democráticos, como prioridades en la modernización de la educación. Su instalación como categorías en los discursos avanzó sin contrapesos debido a que el sentido común los hace

ver como evidentes y necesarios, además de las inmensas necesidades legadas de la década de 1980 que contribuyen significativamente a que fuesen percibidas de la manera descrita.

Como se evidencio en el apartado anterior, el profesorado y su movimiento sindical se unen a la comunidad que utiliza dichas categorías como una necesidad imperiosa de mejora de un sistema educativo complejo. Su utilización comienza a asociarse a las condiciones de trabajo y empleo docente, así como también a los desempeños.

deberá establecerse en el Estatuto Docente un procedimiento que asegure el uso de dicha hora no lectiva en actividades técnicas que contribuyan a incrementar la calidad de las horas lectivas servidas en el establecimiento. (CP-2000)

Ambas partes promoverán la construcción de una nueva carrera que potencia el carácter profesional de la docencia... [busca respecto del profesorado] contar con su compromiso y competencias en la elevación de la calidad y del logro de plena equidad en la educación. (CP-2000)

Lo que el país necesita, para contar con mejores profesionales de la educación y mayor calidad en los aprendizajes de los alumnos, es una reforma estructural de su sistema educativo. (CP-2000c)

Una educación pública de calidad y las imprescindibles condiciones profesionales de trabajo docente, adquieren sentido en la medida que la escuela cumpla con el objetivo de proporcionar a niños, niñas y jóvenes aprendizajes de relevancia para desarrollarse como personas plenas. (CP-2002a)

Con él se reafirma el propósito compartido de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al fortalecimiento de la profesión docente. Estos dos procesos, que son inseparables, se verán reforzados a través de este acuerdo en un momento en que el país demanda a la educación un rol decisivo en el logro de las grandes metas de desarrollo con equidad. (CP-2003)

En todo este proceso hemos tenido claro también, en consecuencia con nuestra preocupación por la educación de los alumnos y alumnas, que los problemas de calidad del sistema educativo guardan relación con un conjunto de factores, tanto o más importantes que la evaluación docente. (CP-2004)

Necesitamos tener tiempo laboral para aprender entre nosotros, planificar, buscar información, evaluar a los alumnos, atender a los padres, atender individualmente a los niños, etc. Se nos ha respondido que ello supone altos costos; pero si queremos provocar una reforma que apunte a resolver efectivamente los problemas de equidad y calidad, es indispensable que el país entienda que tendemos que superar el problema de los costos (CP-2005a)

Podemos decir que la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes tiene acceso a la educación básica y media, pero no todos tienen el mismo derecho a contar con una educación de calidad. La calidad parece estar reservada para quien pueda pagarla. Crisis de segmentación social de los establecimientos, fenómeno absolutamente nuevo en la educación de nuestro país, lo que algunos académicos han empezado a denominar como “apartheid educativo”. (CP-2006)

Otra dimensión relevante para el gremio fue la instalación de la categoría calidad en la Formación Inicial Docente. El colegio participa en la discusión y elaboración de los *Estándares de desempeño de la Formación inicial Docente* (2001), que se constituyen en un mecanismo que busca asegurar la calidad de la FID en Chile. Dicho instrumento debería ser utilizado como insumo en la construcción de las evaluaciones de los procesos formativos de las instituciones de educación superior formadoras de docentes y de los desempeños de los mismos profesores en ejercicio. El movimiento gremial postula la necesidad de sustraer al mercado de la FID y resituarlo al Estado como garante de la misma

la calidad de la formación inicial docente y a la integración educativa, temas inevitables de abordar y profundizar si se quiere contribuir al fortalecimiento de la educación pública. (CP-2001)

[El] mejoramiento de las Instituciones Formadoras de Docentes que, cada vez más sujetas a los vaivenes del mercado, tienden con frecuencia a ofrecer programas de formación inicial que presentan serias deficiencias, tanto en sus currículos como en sus modalidades de enseñanza. (CP-2001)

estos estándares serán insuficientes para resolver de una manera más permanente el problema de la calidad de la formación inicial del profesorado, pues no se contará con los mecanismos para exigir su cumplimiento. (CP-2001)

En ese sentido delimitar la acción de la IES en el ámbito de la FID, el gremio reclama un rol más activo en la generación de la calidad en la formación de profesores. Por ello, el Colegio se suma a los planteamientos recogidos en la ley de aseguramiento de la calidad de la educación superior, donde se plantea la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía del país

Estado asumir como garante de la calidad de la formación docente... (CP-2001)

respaldan el proyecto de ley sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior, en lo referente a establecer la acreditación obligatoria de las Carreras de Pedagogía, como un mecanismo viable y eficaz para desalentar la proliferación de carreras de baja calidad y el consiguiente ingreso a la profesión de personas que no cumplen los estándares normales de esta formación. (CP-2003)

asegurar la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía, para asegurar la calidad de sus mallas curriculares y el término de todos los programas de formación inicial a distancia. Coordinar con una mirada común los distintos programas ministeriales que hoy llegan a la escuela, que duplican el trabajo docente y no favorecen ni aseguran ningún avance en la calidad educativa. Crear los consejos comunales de educación con un rol activo que permita la participación de la comunidad escolar en donde el Colegio de Profesores cumpla un papel relevante. (CP-2005b)

El profesorado insiste en plantear que la calidad de la educación se obtiene desde la acción gubernamental, el profesorado y el resto de la comunidad con el objeto de construir un acuerdo social que garantice el derecho a la educación de calidad, superando las antiguas metas de cobertura como mínimo aceptable.

un verdadero acuerdo social, que debe ser construido con la participación de todos los actores. Búsqueda de acuerdo que debe estructurarse enfrentando, sin temor, la presión y la amenaza constante de los sectores más conservadores de la sociedad chilena..., (CP-2000c)

la profundidad del debate que provoquemos dará como resultado propuestas que al contar con el amplio consenso social y político, generarán políticas que efectivamente mejoren la calidad docente y de la educación en la que participan nuestros niños, niñas y jóvenes. (CP-2000b)

El Colegio de Profesores no se da por vencido. Se encuentra en procesos de discusión y debate que permitan movilizar los cambios culturales, políticos y jurídicos necesarios para que nuestros niños, niñas y jóvenes tengan garantizado el derecho a una educación de calidad, que incorpore el ejercicio de los derechos de todas las personas involucradas en los procesos educativos. (CP-2000d)

Para el Colegio de Profesores, amparado en los fundamentos ideológicos de sus líderes y un discurso pro Estado Docente, sostienen que dicha institución es la que debe propiciar que todos los actores involucrados trabajen o ejerzan sus responsabilidades profesionales con el objetivo de ejecutar una Educación de Calidad.

Una de las medidas solicitadas fue la definición de una carrera profesional docente que recupere sentido unitario a la profesión atomizada por la división provocada por el Estatuto Docente. Fundada en la idea de la profesionalización y de su progresión a partir del reconocimiento de capacidades y desempeños, fundado el principio de igualdad de trabajo y remuneración.

La construcción de una Carrera Profesional Docente consensuada, se enmarca en la búsqueda del Colegio de Profesores y el Mineduc, de entregar a los docentes de nuestro país un marco explícito, conocido y motivador con el cual puedan desarrollarse profesional y personalmente, mejorar las condiciones para el ejercicio de la docencia y aportar de mejor manera a los objetivos buscados por el sistema educativo chileno, a saber, asegurar una educación integral de calidad para todas y todos, y a lo largo de toda la trayectoria escolar.(CP-2008)

La construcción de la Carrera Profesional Docente es una necesidad de la educación chilena, su principal finalidad será contar con los profesores y profesoras que Chile necesita para garantizar una educación de calidad a toda la población. Su carácter formativo será un aporte significativo a la calidad integral del sistema educativo chileno, así como al desarrollo profesional y personal de todos los y las docentes en ejercicio en el sistema escolar. Propósitos de la Carrera Docente: Reconocer las capacidades y el

desempeño de los profesores en función de la calidad, la equidad educativa, y la integración social educativa, considerando los contextos en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Promover la permanencia en el sistema escolar de los profesores con más y mejores capacidades para la enseñanza. Atraer a estudiantes con vocación y capacidades para la docencia. Reconocer y valorar las responsabilidades docentes en la escuela y el liceo. Reconocer y asegurar el derecho a oportunidades de desarrollo profesional, perfeccionamiento y formación continua de calidad. Reconocer los distintos méritos y motivaciones profesionales de los docentes para promover que continúen en el aula. (CP-2008)

El sistema nacional de educación debe ser unitario si se busca la calidad de toda la educación chilena; a igual función, iguales condiciones para la enseñanza, igual remuneración; la diferencia se expresa en la progresión profesional en la carrera, pero parten de una base común a todos.

El Estado para hacerse responsable de la calidad integral del sistema educativo nacional, debe asegurar condiciones y buenos docentes para todo el sistema, independientemente de quien administre la educación financiada por el Estado. Las diferencias las debe considerar la carrera, según contextos educativos, (socioeconómicos, sociales, culturales, geográficos, necesidades educativas especiales) donde se desempeñe el docente, según se selecciona o no estudiantes y según se lucra. La Carrera debe incluir también a docentes de la formación inicial, más aún con el crecimiento explosivo que viene teniendo su cobertura, sin que lleve aparejado una preocupación por mejores condiciones de enseñanza y calidad integral en el conjunto del sistema (Parvulario, Especial, Básico, Medio y Técnico Profesional). (CP-2010)

Otra de las innovaciones más relevantes de impulsada por los gobiernos democráticos postdictatoriales fue la Jornada Escolar Completa, que pretendía aportar a la calidad aumentando el tiempo presencial de los estudiantes en las aulas y de los docentes en las escuelas lo que generará un mayor compromiso y participación. El gremio lo cuestiona, pues no se evidencia el cumplimiento de los objetivos de calidad para lo que fue ideada, y por el contrario, acarrea externalidades negativas para los desempeños del profesorado.

La Jornada Escolar Completa (JEC) fue concebida como una política que pretendía articular distintos elementos de la reforma educacional con el objetivo de elevar la calidad y equidad de la educación del país. La premisa de la extensión de la jornada escolar ha sido que el mayor tiempo escolar de alumnos, profesores y directivos crea condiciones que potencian los procesos pedagógicos involucrados en la actual Reforma Educacional. Se considera que la ampliación de los tiempos y espacios escolares, acompañada de iniciativas y programas que mejoran la calidad del tiempo escolar, generará mayores oportunidades de aprendizaje para alumnos y alumnas. Se considera, también, que una educación de calidad supone profesores con tiempos que trasciendan los de sus horas de docencia a fin de dedicarse a planificar, evaluar y reelaborar sus formas de enseñanza; trabajar en forma colectiva en el establecimiento y participar de actividades de perfeccionamiento (CP-2001b)

la JEC es una enorme posibilidad de potenciar el cambio educativo para que mejoren las condiciones profesionales; para romper este sistema escolar tan rígido que opera en Chile; para que se abra campo a la creatividad; para cambiar las metodologías de enseñanza; para favorecer el trabajo grupal, tanto de estudiantes como de docentes; para desarrollar una educación más integral y de calidad para todos; lo concreto es que, si no se asumen y

abordan los actuales obstáculos... esas posibilidades difícilmente se podrán concretar en la realidad. (CP-2001b)

indispensable que el Ministerio acoja nuestras demandas de carácter profesional que ciertamente apuntan a contar con mayores posibilidades de un ejercicio docente de calidad. Por ello insistimos en la necesidad de rebajar las horas incluidas en la carga horaria educativa que el docente dedica a la función pedagógica con alumnos, otorgando el tiempo necesario para la preparación de clases, trabajo en equipo, perfeccionamiento en servicio, trabajo con la comunidad, etc. Cuestión que se hace cada vez más necesaria y evidente a partir de la visión crítica que se recoge del actual funcionamiento de la JEC y la urgente necesidad de mejorarla. (CP-2006c)

Con el fracaso de las solicitudes del gremio en torno a la reconstrucción de un estado docente, y las acciones del Estado por reivindicar la inmovilidad del modelo, el gremio comienza a elaborar un discurso que denuncia la tendencia progresiva por la privatización de todas las escuelas y liceos del país como medida para asegurar la calidad.

Durante años, se han difundido en el país los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas que miden el rendimiento de los alumnos en aspectos muy parciales. A partir de ellos, y sin mayor análisis, se pontifica afirmando que los establecimientos municipales presentan peores resultados que los particulares. Ante ello, en el debate público, se levantan más y más voces que concluyen que el único camino para mejorar la calidad educativa es profundizando las políticas privatizadoras, extendiéndose la idea que la educación pública es un monopolio ineficiente y que, por tanto, el mejoramiento educativo pasa por dar todavía más espacio y oportunidades al mundo privado para hacerse cargo de escuelas y liceos, bajo el supuesto de que esto generaría competencia entre establecimientos, lo que redundaría en mejoramiento de la calidad. (CP-2002)

sólo es posible entender estas políticas educacionales en el contexto del actual marco en que imperan propósitos económicos por sobre los de equidad y calidad. Es desde el actual modelo de educación de mercado, que se asume que: “el que tiene más recibe más y el que tiene menos, recibe menos” y que puede resultar eficaz la competencia entre los establecimientos educacionales como incentivo para mejorar la calidad de la educación. (CP-2005b)

En general, en nuestro país se ha ido instalado la concepción de que la educación es fuente de negocios y que ella puede medirse en términos de la calidad de sus productos y en cuanto aporta a la competitividad. (CP-2005b)

La movilización de los estudiantes secundarios de 2006 instala el tema de la Calidad de la educación en la opinión pública. El gremio en su discurso rescata la centralidad de las evaluaciones externas, metas, estándares y perfiles, propios de un paradigma educativo racionalista-académico y que ha propiciado, junto al capitalismo neoliberal, la segmentación del sistema educativo afectando a los más pobres y a la restricción de las finalidades de la educación a la capacitación del capital humano para su óptimo desempeño en el trabajo y en el mercado en tanto consumidor

el concepto de calidad está siendo muy discutido... y que viene acompañado de otros como evaluación externa, metas (dentro de una racionalidad instrumental), estándares, perfiles, etc., y se pregunta si tenemos que seguir hablando de calidad, término que se construye desde un paradigma racional-positivista, o si no es más conveniente hablar de las cualidades de la educación que hacen posible que un alumno se esté o no se esté educando. (CP-2006)

esto ha generado una profunda segmentación y fragmentación del sistema, afectando gravemente su equidad y calidad y aumentando el desequilibrio socioeducativo en desmedro de los sectores postergados de nuestra sociedad. (CP-2006)

Hoy la educación tiene una función meramente utilitarista, lo que ha significado que se haya ido instalando un nuevo concepto de calidad de educación, restringiéndose éste a una capacitación eficiente para producir los diversos tipos de capital humano con capacidad para consumir y competir en la actual sociedad de mercado. (CP-2006)

La equidad comienza a ser progresivamente desinstalada del discurso del gremio, sometiéndola al imperio de la calidad como categoría predominante.

9.5.1.1.4. Democracia como fin de la educación y democratización de la cultura escolar

La democracia es uno de los tópicos más recurrentes en el discurso de la época en estudio, pues el sindicato docente pretende que la democracia se transforme en una meta para la escuela, de la educación, la práctica docente y para la sociedad.

Tenemos el convencimiento que la escuela pública debe ser el esfuerzo consciente de la sociedad que permita efectivamente el fortalecimiento de la democracia. Y ello significa luchar no sólo por lograr equidad, sino por concretar escuelas democráticas, capaces de integrar la diversidad no sólo social, sino también religiosa, étnica, de género, etc. (CP-2001)

El docente instará permanentemente a la creación un clima laboral y organizacional dentro del Establecimiento Educacional, que permita la plenitud del desarrollo de las condiciones y méritos personales y profesionales de cada uno de sus integrantes, procurando establecer para ello, relaciones democráticas de colaboración y participación. (CP-2003a)

Esta finalidad permite comprender la educación como un proceso integrador de la diversidad, la participación y colaboración entre todos los integrantes de la sociedad. Ello permitiría entender la vida como un fenómeno colectivo que valore el patrimonio cultural, natural, el entorno físico y biológico.

Aspiramos, por tanto, a una educación centrada en la persona, capaz de asumir la diversidad (ideológica, religiosa, cultural, de género, étnica, orientación sexual, etc.), que privilegie el accionar democrático en la práctica cotidiana. Una educación que proporcione real igualdad de oportunidades, consolidando normas de justicia social en todos los ámbitos de la vida nacional, por tanto, que valore y preserve el patrimonio socio-cultural y natural. Aspiramos a una educación integral, que forme y promueva la

humanización de la sociedad, del ser humano, de su entorno físico, respetando los equilibrios ecológicos. (CP-2005b)

Los docentes aspiramos y trabajamos para una educación democrática que favorezca una escuela, un liceo distinto, con condiciones adecuadas para ejercer la docencia, que pasan por el respeto y el reconocimiento a nuestra calidad de profesionales, y que permita un proceso educativo integral con nuestros niños, niñas y jóvenes. (CP-2009)

Para el profesorado la escuela es el espacio de trabajo donde la democracia debe ser el medio de interrelación entre los integrantes de la comunidad escolar, donde cada uno aporte en la construcción de una sociedad integrada por ciudadanos capacitados para el ejercicio pleno de sus derechos de forma crítica, y que además reconozca en el profesor un profesional que participa en la gestión curricular y administración de la escuelas.

Ello nos obliga a ser capaces de proponer cambios institucionales que promuevan una escuela pública gratuita y al servicio de los principios democráticos, a establecer mecanismos eficaces de participación del profesorado, que lo involucren crítica y reflexivamente con los procesos educativos; se trata de convencer a la sociedad en su conjunto que es necesario elevar permanentemente el nivel profesional de quienes ejercen la docencia. (CP-2000b)

Profesores y profesoras, no desde hoy, sino que desde siempre, jugamos un papel desde nuestros distintos espacios de acción, tanto para favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y democráticos, con una formación valórica donde el respeto a la dignidad del otro y sus derechos adquiriera tal relevancia que la lógica de la guerra sea rechazada; como para construir una sociedad justa y democrática donde el ser humano sea su centro. (CP-2001c)

Cautelar una gestión escolar participativa y democrática, favoreciendo un adecuado desarrollo curricular y convivencia escolar. (CP-2005b)

Cambiar la gestión escolar, para permitir espacios reales y efectivos de participación y el desarrollo de una cultura más democrática en la escuela. Esto significa, por una parte, procesos transparentes de toma de decisiones en relación a la contratación de docentes y directivos docentes, mediante concurso público. Por otra, revisar, esclarecer y fortalecer las diversas instancias y formas de participación y toma de decisiones de los distintos estamentos representados por: Consejo de Profesores, Centros de Padres, Centros de Alumnos, Consejos Escolares. (CP-2006)

El discurso democrático define como un espacio preferente, según el gremio docente, a la escuela pública, dado su carácter democratizador del acceso y ganadora de equidad

En este contexto, el rol democratizador de la escuela es central. La escuela pública, que tenía como fines principales la construcción de ciudadanos para el estado nación, la formación de capital humano y la cualificación profesional, en un mundo que buscaba como meta el desarrollo, el pleno empleo, se convertía para el individuo en una forma de ascenso social. (CP-2006)

Las razones fundamentales y básicas que sostuvieron y sostienen el proyecto de escuela pública son dos: la democratización real del acceso a la educación y ser la base que

proporcione cultura y experiencias comunes que mitiguen las diferencias sociales, base de una comunidad donde quede comprendida la diversidad. . (CP-2006)

La concreción de un proyecto de ese tipo, en una sociedad neoliberal, depende de los acuerdos sociales y de la capacidad de construir un proyecto educativo pedagógico que sea una verdadera alterativa al modelo neoliberal.

Por ello, tenemos el convencimiento que ya no basta sólo la lucha política reivindicativa, sino que se hace urgente un trabajo educativo pedagógico en la construcción de propuestas alternativas, sólidas, que avancen y ganen conciencia en el conjunto de la sociedad; para posibilitar las transformaciones que nuestros sistemas educativos requieren y avanzar en los procesos de democratización y de justicia en nuestros países. (CP-2006b)

Sin embargo, un proyecto educativo democrático es inviable sin la consolidación de la democracia como modelo político.

Una sociedad democrática que no permita ninguna forma de violencia ni discriminación; donde exista una distribución equitativa y justa de la riqueza, se proteja al medio ambiente y se valore el trabajo y la experiencia como riqueza y valor de las personas. Deseamos una democracia real, participativa, solidaria, pluralista, que asuma la diversidad de sus integrantes sin menoscabo de las minorías, sustentada en el respeto pleno de los derechos humanos. (CP-2005b)

Una sociedad democrática sin ninguna trama de violencia ni discriminación con una distribución equitativa y Justa de la riqueza, que proteja el medio ambiente y valore el trabajo y la experiencia de las personas; y que, preservando los valores de nuestra identidad nacional, propicie la integración latinoamericana superando todo rasgo de xenofobia. (CP-2006)

Una democracia real, participativa, solidaria y pluralista que no menoscabe a las minorías y se sustente en el ejercicio pleno de los derechos humanos. (CP-2006)

Ese proyecto político se contrapone al modelo dominante, donde el sujeto es relevante como actor que toma sus decisiones individualmente que le produzcan utilidades o réditos personales

La democracia se concibe así muy ligada a la elección individual, en un marco de relaciones de mercado, entendiéndose la participación también en términos individuales, cerrándose los espacios a la opinión y la acción de los sujetos colectivos; llámense sindicatos u otras organizaciones sociales de la sociedad civil. Se impone, de este modo, un concepto de democracia sostenido en los intereses económicos más que en la ciudadanía. (CP-2006b)

Vincular el aula con la construcción de la democracia es una tarea de envergadura político social de tal importancia que no siempre estamos conscientes de la influencia que podemos ejercer en nuestro entorno. (CP-2009)

9.5.1.1.5. *Educación Pública*

Otro de los componentes de la ideología de la identidad gremial está vinculada a la defensa de la educación pública como garante de la equidad educativa, el fortalecimiento de la democracia y la profesión docente

Tenemos el convencimiento que la escuela pública debe ser el esfuerzo consciente de la sociedad que permita efectivamente el fortalecimiento de la democracia. Y ello significa luchar no sólo por lograr equidad, sino por concretar escuelas democráticas, capaces de integrar la diversidad no sólo social, sino también religiosa, étnica, de género, etc. (CP-2001)

Si la oportunidad de acceso a la educación es la primera exigencia del principio de igualdad de oportunidades, la educación pública ha cumplido un gran papel histórico. Su ideal social igualador se mantiene vigente frente a lo que significa el modelo privado, constituyendo la forma más segura y económica de garantizar esa meta, con todas las modificaciones que sea preciso incorporar. Por otra parte, nadie ha podido demostrar, en el mundo, que por el hecho de ser pública la educación es de peor calidad o menos eficiente que si se imparte por centros privados. Nadie ha demostrado la superioridad de lo privado. (CP-2006)

El conflicto se genera en relación al sistema educativo que trata a la educación municipal y a la privada subvencionada en igualdad de condiciones, situación valorada negativamente por las organizaciones gremiales docentes, pues entiende que ello implica una privatización del servicio educativo.

ante ello, en el debate público, se levantan más y más voces que concluyen que el único camino para mejorar la calidad educativa es profundizando las políticas privatizadoras, extendiéndose la idea que la educación pública es un monopolio ineficiente y que, por tanto, el mejoramiento educativo pasa por dar todavía más espacio y oportunidades al mundo privado para hacerse cargo de escuelas y liceos, bajo el supuesto de que esto generaría competencia entre establecimientos, lo que redundaría en mejoramiento de la calidad. (CP-2002)

Fortalecer la Educación Pública y la Profesión Docente sintetiza el sentido del proceso de negociación 2002. Estos desafíos de largo alcance implican para el Colegio de Profesores no sólo lograr que el Magisterio continúe asumiendo un rol protagónico en los aspectos sociales y políticos para impulsar una educación de calidad para todos, sino que además, conseguir que se asuma como un derecho humano sustantivo y no como un bien que se transa en el mercado. Esta apuesta que significa un cambio educacional profundo, implica también, continuar profundizando el debate educativo actual. (CP-2002a)

Una educación pública de calidad y las imprescindibles condiciones profesionales de trabajo docente, adquieren sentido en la medida que la escuela cumpla con el objetivo de proporcionar a niños, niñas y jóvenes aprendizajes de relevancia para desarrollarse como personas plenas. (CP-2002a)

Es en la educación pública donde el gremio sustenta su capacidad negociadora y de acción, además de asumirlo como una de sus reivindicaciones más significativas. Para ello es

necesario debatir en los niveles pertinentes respecto de las opciones de futuro de la educación pública frente a la educación privada, más allá de las creencias y opciones políticas

Desde... [1997], el Colegio de Profesores de Chile tomó la decisión de fortalecer su compromiso por el desarrollo de la educación pública de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, como una forma de favorecer la construcción de un país más justo y democrático.. (CP-2003b)

Que la Educación Pública ha sido un eje central del desarrollo de nuestro país, es una aseveración que casi no se cuestiona. Que las políticas privatizadoras que se iniciaron en la década de los ochenta modificaron sustancialmente su carácter, es una realidad también indiscutible. Frente a cada nueva política educativa se abren debates entre aquellos que, de una u otra manera, la valoran, la defienden e intentan fortalecerla y aquellos que la descalifican, la demonizan e intentan reducirla y enterrarla. Sin embargo, en nuestro Chile, no se ha desarrollado una discusión más profunda acerca de qué se entiende por educación pública. (CP-2002a)

La propuesta desde el gremio de una educación pública descentralizada con gestión local y fiscalización desde el nivel ministerial del sistema educativo. Este discurso implicó el abandono de la educación estatal centralizada y aceptar que como un aporte la municipalización, aunque reconocen sus falencias y llaman a buscar opciones que mantengan esa desconcentración de la administración de las escuelas y liceos del país. Un discurso que comienza a hacerse notar en la segunda mitad de la década

el desarrollo de una educación pública descentralizada o desconcentrada, que supone una gestión local de la educación, armonizada con un fuerte y redefinido rol del Estado. La descentralización o desconcentración educacional no puede significar ausencia del rol del Estado, ni un Ministerio de Educación débil, ni, mucho menos, privatización. Al contrario, a mayor descentralización, se requiere un centro más fuerte. No se trata de hacer crecer el aparato del Estado sin causa justificada sino de dinamizarlo y adecuarlo a la importancia de la función ético social que se le asigna a la educación. La educación pública debe ser reflejo de una sociedad democrática, lo que supone una sustantiva gestión regional y local de la educación así como la participación protagónica de todos los actores, al mismo tiempo que un sólido y redefinido rol del Estado que asegure tanto la diversidad como la integración. Por ello es necesario revisar y evaluar la actual forma de descentralización, para buscar formas más eficientes y democráticas entendiendo que concebir la municipalización como la única forma de descentralización de la educación es una manera estrecha y arbitraria de abordar el problema y buscar soluciones. . (CP-2006)

El actual panorama educativo requiere una revisión profunda del proceso de municipalización de la educación, en lo que guarda relación con la gestión y administración del sistema. Lo que planteamos es el desarrollo de una educación pública descentralizada, lo que supone una gestión local de la educación pero armonizada con un fuerte y redefinido rol del Estado. La descentralización educacional no puede significar ausencia del rol del Estado, ni un Ministerio de Educación débil, ni, mucho menos, privatización. Al contrario, a mayor descentralización, pensamos, se requiere un centro más fuerte. (CP-2006c)

Debe asegurar la recuperación y desarrollo de una educación de calidad, gratuita, nacional, universal, laica, inclusiva y democrática.; Se debe poner término a la Municipalización de la Educación y a la administración delegada de los Centros Educativos Técnico Profesionales, así como promover la apertura de Centros de Diagnóstico y Escuelas Especiales de propiedad del Estado, estableciendo la organización de un sistema estatal nacional descentralizado, a través de servicios públicos territoriales cuya función única sea la gestión educacional del Estado, cuyas dimensiones sean apropiadas a una buena administración educacional, (CP-2007d)

La demanda del gremio parte del principio que la educación es una responsabilidad estatal, más aún cuando las instituciones educativas son de su propiedad y ellas educan, sin ningún tipo de selección, a sus alumnos.

Pero un proyecto de fortalecimiento de la educación pública va más allá de la cobertura material del derecho a la educación. También contiene la promesa de integrar la diversidad social en un proyecto común. (CP-2006)

Si uno de los retos de la democracia es la de hacer posible un cierto grado de armonía, conjuntando las diversas opciones y opiniones personales o de grupos, una escuela que reciba abiertamente a la variedad de alumnos es condición de la democracia. Y el Estado no puede desentenderse de ese reto dejando a los intereses privados y particulares esa aspiración a la convivencia pues sacrificaría el instrumento más efectivo para asegurar el respeto mutuo entre sus ciudadanos. . (CP-2006)

Es la autoridad, según el gremio, quien debe garantizar la acción educativa mediante un currículum básico, las condiciones para realizar el proceso con calidad, el uso de recursos adecuados y su permanente evaluación.

Lo que se requiere es un Estado que se haga cargo de asegurar un currículum básico para todos, de impulsar el apoyo pedagógico a los establecimientos, discriminando positivamente a aquellos que tienen más necesidades, de generar las condiciones y reglamentaciones para asegurar una educación de calidad (infraestructura, financiamiento, recursos humanos, formación docente, condiciones laborales y de remuneraciones, condiciones para una real participación en la descentralización, etc.), distribuir y controlar el uso adecuado de los recursos y evaluar permanentemente los diversos niveles del sistema para ir retroalimentando políticas y acciones de apoyo.. (CP-2006)

Esa y otras exigencias, se fundan en la idea de crear un sistema nacional de Educación que supervigile los modos y formas en que se enseña en el país desde la educación escolar a la superior. Allí se garantizaría el derecho a la educación a todas las personas, garantizaría la libertad de enseñanza, impida la selección y propicie la participación de todos los agentes en algunos aspectos específicos. Con este postulado, nuevamente se abandonan principios como la participación en todos los ámbitos de la gestión escolar, la disminución de la relevancia de la educación privada subvencionada o cooperadora del Estado en materias educativas. Estos

pequeños cambios en el discurso maximalistas anteriores generará un viraje político en las conducciones gremiales y la aceptación por el colectivo de profesores de más aspectos propios de la educación de mercado y su gestión.

La responsabilidad indelegable de asegurar el Derecho a la Educación para todos y todas sin distinción de ninguna especie, y de velar por su calidad, considerando el acervo cultural común, así como la multiculturalidad existente en nuestro país... La libertad de enseñanza efectiva que ponga en el centro la diversidad y pluralidad educativo pedagógica, por sobre la actual concepción comercial...La Educación Pública Estatal, como la Cooperadora del rol del Estado, ambas financiadas con recursos del Estado, no podrán desarrollar selección ni discriminación de ningún tipo de estudiantes y sus familias, ni obtener lucro de la administración educativa... La participación efectiva de los actores educativos y sociales organizados en cada estructura de administración escolar, definiendo a lo menos su carácter resolutivo en aspectos de Convivencia Escolar, Rendiciones de Cuenta, Especificidad Educativa de cada territorio.; (CP-2007d)

9.5.1.1.6. *Educación como negocio y su eficiencia económica*

Reiteradamente el gremio manifiesta su oposición a la comprensión de la educación como un negocio. Esa actitud resistente se intensifica cuando la sociedad chilena resultante de diecisiete años de dictadura y diez de democracia manifiesta una aceptación al mercado como medio de resolución de los conflictos sociales que marcaron el siglo XX. El acceso a la educación se resolvió en Chile gracias al Estado subsidiario y que el modelo empresarial de educación podría ser el mejor para todo el sistema dados sus mejores resultados. No parece relevante, en ese contexto la discusión sobre la preeminencia del derecho a la educación por sobre la libertad de enseñanza.

existe una especie de santificación del mercado, en que claramente se abre camino a una privatización absoluta y un desmoronamiento de todo lo que era un principio aceptado por todos, incluso por los partidos de derecha democráticos: el derecho a la educación. (CP-2000d)

la LOCE recoge una visión de la educación regulada por el mercado. Inclusive, lo define en forma más o menos explícita... cuando dice que hay que establecer un sistema de evaluación nacional, que sus resultados deben ser publicados por establecimiento y a través de los medios de comunicación. Está planteando un mecanismo a través del cual los apoderados puedan hacer uso de su derecho a elegir el mejor colegio. (CP-2000d)

Ante la avalancha comunicacional que intenta imponer al país la idea de que los problemas de la educación se resolverán abriendo paso a más mercado y privatizaciones, nuestra revista y su línea editorial parecieran ser una voz que predica en el desierto. Sin embargo, la historia nos dice que hay voces que terminan por convencer y sumar voluntades y conciencias, si están fundadas en argumentos sólidos y consistentes. (CP-2001)

El problema educacional es también valórico y su solución se definirá, en un sentido u otro, dependiendo del fortalecimiento y avance de la conciencia de toda la humanidad respecto de estos asuntos, que posibiliten enfrentar, con argumentos, el mensaje comunicacional hegemónico que nos reitera que la solución pasa por más Mercado y menos Estado. (CP-2001)

Todo ello amparándose en la Ley Orgánica Constitucional de Educación, tanto en su concepción de libertad de enseñanza, como en el principio de que la competencia en el mercado aseguraría el mejoramiento de la calidad de la educación. (CP-2002)

Lo anterior avanza en una visión distinta a la que levantan otros sectores que insisten en la idea de que la educación es un bien transable en el mercado y que reiteran majaderamente la necesidad de privatizar definitivamente todo el sistema educativo chileno. (CP-2005d)

hoy nos encontramos insertos en una sociedad que levanta como valor central al mercado, al que se subordinan todos los derechos y donde toso el accionar humano queda supeditado a categorías económicas compitiendo en éste. Esta nueva sociedad necesita un nuevo tipo de individuo pues afecta los modos de vida, las costumbres, los valores y el sentido de la vida de los habitantes, promoviendo la formación de un sujeto consumidor, competitivo e individualista. (CP-2006)

Las críticas del gremio se sustentan en que el modelo neoliberal impacta en las formas en que la escuela forma a los alumnos. Al ser más prioritario en la sociedad el desarrollo económico que la mejora de las condiciones de vida de las personas o su formación integral.

Entender el sentido de la educación como la formación de personas, no sólo como sujetos económicos sino como seres humanos íntegros, capaces de ser partícipes activos en los procesos de transformación social y cultural, implica visualizar a niños, niñas y jóvenes en sus particularidades y dimensiones subjetivas, y no como máquinas que deben mostrar rendimiento académico para subir los indicadores del mercado competitivo. (CP-2002)

una educación de calidad para todos, sino que además, conseguir que se asuma como un derecho humano sustantivo y no como un bien que se transa en el mercado. Esta apuesta que significa un cambio educacional profundo, implica también, continuar profundizando el debate educativo actual. (CP-2002a)

Rechazo a todo orden económico que coloque el funcionamiento del mercado por sobre la legítima aspiración de los trabajadores a una vida digna; Construcción de una sociedad democrática, impulsando la modificación del actual ordenamiento Institucional; Defensa y compromiso de fortalecer una educación pública de calidad para todos. (CP-2003c)

Se han transformado profundamente también, lo que es aún más grave, los objetivos mismos de la educación de nuestro país, para responder a las necesidades de formación de recursos humanos para ese mercado. Hoy la educación tiene una función meramente utilitarista, lo que ha significado que se haya ido instalando un nuevo concepto de calidad de educación, restringiéndose éste a una capacitación eficiente para producir los diversos tipos de capital humano con capacidad para consumir y competir en la actual sociedad de mercado. (CP-2006)

Las políticas educativas que guían el actual marco curricular son absolutamente coherentes...con el modelo de desarrollo que privilegia el mercado, el individualismo y la competencia por sobre los valores de solidaridad, democracia y justicia, atentando

contra la concepción de ser humano y sociedad a que aspiramos y a la propia definición de educación pública. . (CP-2006)

El curriculum ajustado de por la democracia es percibido como un instrumento que impacta en los jóvenes instalado la necesidad de consumo y de competir en el marco del libre mercado, obliga a las familias a aportar al financiamiento de las escuelas, que educa quienes tienen las habilidades necesarias y los recursos para pagar por ejercer su derecho a la educación y propicia la competencia entre escuelas por lograr más aprendizajes en sus estudiantes, e incluso, supeditar a los mismos las remuneraciones docentes. Ese complejo fenómeno es lo que denominan en el gremio como “Paradigma de Mercado” de la educación.

el peso de un curriculum que sólo potencia la instrumentalización de la conciencia de los alumnos/as en pos de un sentido consumista o de competencias para el libre mercado (CP-2005b)

es por ello entonces, que el sistema educacional opera bajo un paradigma de mercado, siendo funcional a la política económica que han continuado impulsando los Gobiernos de la Concertación, de plena apertura de nuestra economía a los mercados internacionales. (CP-2005b)

Sólo es posible entender estas políticas educacionales en el contexto del actual marco en que imperan propósitos económicos por sobre los de equidad y calidad. Es desde el actual modelo de educación de mercado, que se asume que: “el que tiene más recibe más y el que tiene menos, recibe menos” y que puede resultar eficaz la competencia entre los establecimientos educacionales como incentivo para mejorar la calidad de la educación. Lo que está ocurriendo, sin embargo, es que cada vez operan más claramente mecanismos de selección de alumnos, todo lo cual aumenta la fragmentación de nuestro sistema... El modelo de educación de mercado, además, ha tendido a incentivar, entre los docentes, la competencia, y a regular las relaciones contractuales y laborales en función de los resultados de aprendizaje de los alumnos, particularmente en la educación privada y particular subvencionada. (CP-2005b)

Las nuevas habilidades, competencias y necesidades de crecimiento del individuo, –que desde el mercado y los sistemas productivos se exigen para potenciar los modelos de desarrollo en curso–, tales como la autonomía, la creatividad, la capacidad de indagación y de pensar; no sólo deben plantearse en la perspectiva del desempeño productivo, sino como parte de una formación integral; que rescate la humanidad del sujeto más allá de su utilidad y buen desempeño, considerando aquellos valores éticos inherentes a todo proceso educativo. Es desde esta perspectiva que podemos coincidir en la idea de que el siglo XXI requiere de transformaciones profundas en los procesos educativos. El dilema está en resolver hacia dónde deben apuntar esos cambios. (CP-2006b)

Ese mismo curriculum basado en el paradigma de mercado, se elaboró para generar en los jóvenes del país las condiciones y aprendizajes necesarios para vivir en el marco de la postmodernidad y la globalización que requiere, bajo las miradas del profesorado, de un individualismo y el mérito para desempeñarse eficazmente en estas circunstancias epocales.

Hoy prevalece la idea de estándares, entendidos como mínimos disciplinarios en el conocimiento para vivir e insertarse en la sociedad globalizada, y se avanza hacia la construcción de competencias individuales que buscan fundamentalmente entregar a las personas herramientas para salir a luchar en el mercado del desempleo por los pocos empleos disponibles, construyendo una subjetividad profesional, donde su creatividad es puesta a prueba diariamente por la competitividad, fragmentando los grupos de trabajo y colocando en la responsabilidad individual la consecución de las destrezas para competir. Es de esta manera como se inicia la real privatización de formación del capital humano, convirtiéndose en responsabilidad del individuo buscar oportunidades en el mercado para mantenerse competitivo y garantizar su vigencia y actualización. (CP-2006)

[el currículo chileno] actual está destinado a que los alumnos adquieran las competencias para desenvolverse en un mundo globalizado y respondan a la mano de obra necesaria para un modelo económico que los está viendo como producto. (CP-2005e)

Hoy en el capitalismo globalizado y neoliberal del nuevo siglo, donde se ha transformado el trabajo asalariado (aumento del desempleo estructural), la educación busca una cualificación para la competitividad, para la reestructuración productiva y, en último término, para conseguir empleo, desintegrando los elementos colectivos del derecho al trabajo y a la educación, convirtiéndose en dotadora de competencias individuales. Ello va transformando los imaginarios sociales de solidaridad, fraternidad y convivencia, instaurando el “sálvese quien pueda”, una lucha individual por el acceso y el mantenerse incorporado en el sistema educativo. (CP-2006)

9.5.1.1.7. *Disciplinamiento*

Un radical cambio en el discurso es la desaparición del concepto de disciplinamiento de los estudiantes y de la escuela. Este cambio podría explicarse como una progresión en la instalación de los discursos de los derechos del niño en la sociedad chilena en el contexto de los gobiernos democráticos (Tello, 2003; Andrade & Arancibia, 2010)

Será fundamento principal de sus relaciones con los alumnos la plena aplicación de los derechos contemplados en la Declaración de los Derechos del Niño y en la Declaración Universal de los derechos del Hombre de la ONU, en directa consideración a la situación individual y social cada uno de ellos, o fin de compartir los valores humanistas que contiene dicho instrumento internacional. (CP-2003a)

y a la penetración del discurso sobre la centralización del proceso educativo en el estudiante difundido por las autoridades en el marco del nuevo curriculum de inspiración constructivista (Caiceo, 2011).

9.5.1.1.8. *Educación integralmente*

La misión de educar integralmente a los estudiantes, en tanto responsabilidad profesional y social, no se logrará en la medida que el paradigma de mercado en educación se mantenga

vigente y sus externalidades no sean enfrentadas de forma colectiva y colaborativa. Ese modelo individualista y resultadista afecta la *performance* de todos los agentes educativos.

La JEC, así como el nuevo currículum, es decir los OFCMO, abre espacios de posibilidad para una educación más integral y para favorecer aprendizajes más significativos, sobre la base de la construcción de los nuevos proyectos educativos que cada establecimiento pueda hacer, aparte de lo que señala el plan común del Ministerio. (CP-2001b)

Lo objetivo es que hoy no existe una educación integral, y que la supuesta calidad se establece sólo a partir de los mejores o peores resultados del SIMCE, que sólo dan cuenta de los rendimientos en determinados contenidos y competencias de algunas áreas del Currículum. (CP-2006c)

Las nuevas habilidades, competencias y necesidades de crecimiento del individuo... tales como la autonomía, la creatividad, la capacidad de indagación y de pensar; no sólo deben plantearse en la perspectiva del desempeño productivo, sino como parte de una formación integral; que rescate la humanidad del sujeto más allá de su utilidad y buen desempeño, considerando aquellos valores éticos inherentes a todo proceso educativo. (CP-2006b)

El concepto de educar integralmente ha variado significativamente, pues ya no sólo involucra que los alumnos adquieran más y mejores conocimientos, sino que educar integralmente pareciera que incluye, además de variables cognitivas, variables ambientales, afectivas y psicológicas (Jiménez D. , 2017). Los esfuerzos por integrar niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a las escuelas es una de las consecuencias de esos cambios, pero que el gremio observa como complejo dada la falta de recursos para su implementación y de formación inicial y continua del profesorado.

Colegio de Profesores, como organización estamos convencidos de que, para avanzar en la integración, es preciso implementar una política integral, que se haga cargo tanto del financiamiento, como de la formación inicial y permanente del profesorado y de la organización escolar. Por otra parte, nuestra organización plantea la necesidad de aprovechar toda la experiencia acumulada por las escuelas especiales a través de los años, transformando parte de estas escuelas en centros de recursos que entreguen asesoría pedagógica y terapéutica a aquellas que integran niños con necesidades educativas especiales. (CP-2001)

El profesorado observa que esa reconceptualización de la educación integral requiere de su participación de forma activa y compromiso por mejorar sus prácticas de enseñanza, por ello motivan la creación y consolidación del movimiento pedagógico que permita generar conocimiento desde sus prácticas cotidianas que redunde en la construcción de pensamiento pedagógico crítico

En el Movimiento Pedagógico, coordinado por el Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento, se han ido generando espacios para que profesoras y profesores participen en la construcción de un pensamiento pedagógico crítico y puedan plantearse

el fortalecimiento de una educación pública de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, como una forma de favorecer la construcción de un país más justo y democrático. (CP-2004a)

En otras palabras, se ha ido promoviendo que profesoras y profesores, en grupos de trabajo colectivo, revisen y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, asuman los problemas culturales y éticos que hoy se le plantean a la educación y potencien la formación de educandos que puedan participar activamente en los procesos socio-culturales. (CP-2004a)

9.5.1.2. Propósitos y valores de la profesión docente

9.5.1.2.1. Propósitos de la profesión docente

Las fuentes trabajadas evidencian que el discurso colectivo del profesorado sobre sí mismos se va construyendo y complejizando en la medida que se instalan, como se ha planteado más arriba, el constructivismo como epistemología-método de enseñanza y se propician epistemologías críticas.

Comprender que el aprendizaje es el principal propósito de la acción de enseñanza del profesorado no es recurrente, aunque la preocupación existe desde inicios de la década anterior.

Como profesión especializada en la enseñanza y en los procesos de aprendizaje (CP-2004)

Procurará otorgarles una educación inclusiva, que facilite los aprendizajes respetando la diversidad, potencialidades, necesidades e intereses de manera que deberá otorgarles una educación para la cual se encuentran debidamente capacitados, procurando facilitar el aprendizaje y respetando sus necesidades e intereses, de manera de crear condiciones de mutuo respeto y confianza, para la libre expresión de sus opiniones y la formación de sus propios juicios, evitando toda conducta que pueda ser interpretada como utilización de su ascendiente con fines ajenos al proceso educativo. (CP-2003a)

Otra categoría poco explícita en el discurso es que se relaciona con la necesidad que el docente ejecute sus procesos de enseñanza fundados en la investigación de su cotidianeidad. Una forma de propiciarlo se ha referenciado en la creación del movimiento pedagógico gremial

Mirando la profesión docente desde su cotidianidad, la tarea investigativa es parte sustantiva de la misma. De hecho, la manera cómo intervenir del docente en su quehacer es, según John Elliot, un verdadero proceso de investigación: (CP-2005c)

Por una parte, fortalecer a aquellos que nadan contra la corriente, alentándolos a confiar en que es posible la construcción de una realidad distinta en el terreno educativo y, por otra, obligar a que las orientaciones que se nos ofrecen para resolver los problemas en el

ámbito educativo, vayan más allá de la consigna y la repetición de argumentos que no tienen otra sustentación que la ideológica (CP-2001)

Todo ello supone no ser sólo buenos profesionales de la educación, sino que, también, agentes transformadores de esa cultura. De este modo, el magisterio organizado asume como proyecto propio la creación de distintas instancias de participación que den cabida a que profesoras y profesores construyan un pensamiento pedagógico crítico, de manera de ir teniendo presencia relevante en el debate educativo, adquiriendo mayor poder en nuestras diversas luchas, obteniendo logros más significativos en las políticas educativas, en las demandas reivindicativas para la profesión docente y en las tareas específicas de la enseñanza. (CP-2003b)

La sistematización mediante investigaciones del contexto le permitirá constituir el saber pedagógico y representarlo por medios más formales. Con este trabajo el docente comprende mejor sus prácticas y las puede hacer más eficientes y eficaces al lograr más y mejores aprendizajes de sus heterogéneos estudiantes, además de comprender la cultura escolar de la institución en la que se desempeña

un profesional que posee dominio de un saber específico, como es el saber pedagógico; que comprende los procesos en que está inserto; que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas; que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos/as; que se hace responsable de sus actos de enseñanza y que se siente parte activa y comprende la institución escolar y el sistema educativo. (CP-2001)

Otro propósito significativo de la profesión es la mejora continua la que se debe instalar mediante la instalación y asentamiento entre el profesorado de una cultura de la responsabilidad o *accountability*, la que se propicia mediante la exigencia del sistema de evaluación y de las mismas prescripciones del código de ética gremial

El propósito central de un sistema de evaluación del desempeño docente será el promover el crecimiento profesional de los educadores, identificando los desempeños positivos para incentivarlos y los insuficientes o negativos para facilitar su mejoramiento o superación. Por tanto, se trata de un sistema de carácter formativo y no punitivo. No obstante el sistema permitirá también, entregar antecedentes para evaluar aquellas situaciones límites que entran en contradicción con un desempeño profesional adecuado, en aquellos ámbitos no considerados ni regulados ni regulados específicamente ya sea en la legislación laboral o en un Código de ética de la Profesión Docente. (CP-2000b)

Supone el desarrollo de una cultura de evaluación y una cultura de responsabilidad profesional como condiciones ineludibles que deben acompañar a la construcción político-jurídica, administrativa y técnica de dicho sistema. (CP-2000b)

El profesional docente desempeñará sus funciones, en cualquier ámbito en que desarrolle estas labores, con la dignidad y compromiso que implica la función social de la docencia en sus más diversas expresiones. . (CP-2003a)

9.5.1.2.2. *Valores de la profesión docente*

Los valores de la profesión docente fueron sistematizados del código de ética gremial que reúne las recomendaciones conductuales que benefician a todos aquellos sujetos que se relacionan con la profesión editado en 2003 y difundido por medios digitales en las páginas webs del Colegio de Profesores. Este documento normativo ha tenido un impacto casi nulo en las conductas profesionales dada la no obligatoriedad de cumplirlo para quienes no forman parte de la organización sindical.

En el código de ética se define relación con los Estudiantes debe estar regulada por los derechos humanos y de los del niño. El profesor debe ser un agente que promueva el respeto de todos los integrantes de la comunidad escolar y la sociedad nacional

La promoción de los derechos fundamentales de las personas, consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y demás instrumentos internacionales, la plena aplicación de los principios democráticos universalmente aceptados y la defensa de la cultura y patrimonio nacionales, son elementos esenciales del ejercicio de la profesión docente. (CP-2003a)

Será fundamento principal de sus relaciones con los alumnos la plena aplicación de los derechos contemplados en la Declaración de los Derechos del Niño y en la Declaración Universal de los derechos del Hombre de la ONU, en directa consideración a la situación individual y social cada uno de ellos, o fin de compartir los valores humanistas que contiene dicho instrumento internacional. (CP-2003a)

En el mismo sentido, el gremio sostiene como un valor irrenunciable el respeto por la dignidad de las personas y las ideas políticas, religiosas o filosóficas. Ello lo habilitará para relacionarse con el otro, cualesquiera sean sus características o creencias, y propiciar su desarrollo personal, profesional o emocional.

Son parte integrante de la profesión docente el respeto a la dignidad de todas las personas, el pluralismo y tolerancia con las ideas políticas, religiosas y filosóficas, la responsabilidad y honradez en el cumplimiento de sus funciones, la lealtad y colaboración con sus pares, la búsqueda permanente de la justicia y la verdad y el desarrollo de la solidaridad con sus colegas y demás integrantes de la comunidad educacional. (CP-2003a)

Entre los profesionales docentes tanto en sus actividades laborales como de estudio y de orden social, deberá primar el respeto mutuo, un trato cordial y deferente, la tolerancia ante las diferencias de carácter y pensamiento, la honestidad y corrección en el uso y administración de los medios materiales y del conocimiento; haciendo de la fraternidad solidaria una práctica permanente entre colegas, sin discriminaciones de ninguna especie, que propenda a la creación de lazos permanentes de unidad del gremio. (CP-2003a)

El docente instará permanentemente a la creación un clima laboral y organizacional dentro del Establecimiento Educacional, que permita la plenitud del desarrollo de las condiciones

y méritos personales y profesionales de cada uno de sus integrantes, procurando establecer para ello, relaciones democráticas de colaboración y participación.

En esa función propiciará la inserción de la Comunidad en el proceso de educación y la creación de espacios de reflexión crítica de su propia realidad, velando constantemente por la plena aplicación del principio de la igualdad de oportunidades en el campo de la educación. (CP-2003a)

Otro valor irrenunciable, del discurso docente descrito en este apartado, es el profesionalismo o profesionalidad, que se manifiesta en el esfuerzo por lograr aprendizajes en sus estudiantes que se funden en los principios de la educación inclusiva

Procurará otorgarles una educación inclusiva, que facilite los aprendizajes respetando la diversidad, potencialidades, necesidades e intereses de manera que deberá otorgarles una educación para la cual se encuentran debidamente capacitados, procurando facilitar el aprendizaje y respetando sus necesidades e intereses, de manera de crear condiciones de mutuo respeto y confianza, para la libre expresión de sus opiniones y la formación de sus propios juicios, evitando toda conducta que pueda ser interpretada como utilización de su

Igualmente irrenunciable es el reconocimiento de los valores de la cultura nacional y los universales, orientando la docencia desde esos valores.

El profesional docente en forma responsable cumplirá, con su función social de formación y orientación de aquellos valores universales de la Humanidad, promoviendo, al mismo tiempo, la defensa de una cultura auténticamente nacional e instará a la realización de aquellos cambios en la educación que sean necesarios para el progreso social, económico y cultural del país. (CP-2003a)

9.5.1.3. Normas y actitudes

9.5.1.3.1. Normas

El Colegio de Profesores realiza o participa de la regulación de las conductas profesionales de los docentes mediante la elaboración del código de ética y las negociaciones con el gobierno.

Con el Código de ética se elabora al interior del Colegio como un mecanismo que regulará las conductas profesionales, las relaciones con los integrantes de la comunidad escolar y sus instituciones, con el Colegio de Profesores y las sanciones aplicables. La organización entiende que este es un documento como la forma de asumir su responsabilidad en tanto colegio profesional de regular algunos aspectos fundamentales de la profesión, que dialogue con la normativa jurídica vigente en el país. Todo ello obligará a que el instrumento se valide socialmente para ser eficaz.

En la misma línea de hacernos cargo de nuestra profesión, en la última Asamblea Nacional Programática del Colegio de Profesores se aprobó, por unanimidad, el Código de Ética del Magisterio; el que debiera constituirse en instrumento esencial para que, como organización, nos responsabilicemos de nuestro quehacer profesional. El desafío es lograr su socialización efectiva en la base del profesorado, ya que su uso y sus fines dependerán del grado de legitimidad que éste, en definitiva, logre en el conjunto del profesorado chileno. (CP-2002)

En el capítulo 8 se describió las negociaciones del Colegio de profesores con el gobierno como proceso que ha permitido proponer nuevas normas jurídicas o el ajuste a otras, que han impactado en cómo debe actuar el profesorado. En dicho proceso también participaron otros actores relevantes del sistema educativo, como el mundo académico y empresarial.

El Colegio de Profesores de Chile A.G. es la principal organización del Magisterio Chileno. Si bien es una Asociación gremial, sin mayores atribuciones legales, fiscalizado por el Ministerio de Economía, actúa en la práctica como un Sindicato Nacional, en la medida que tiene la capacidad de negociar con las autoridades políticas y administrativas, incluido el Ministerio de Educación, para todos los profesores del país. (CP-2000a)

Pero, además, en todo espacio de participación democrática se juegan procesos de diálogo, de discusión, de acuerdos y desacuerdos, en definitiva, de negociación; en los cuales se enfrentan visiones tanto de carácter político como técnico. Más aún en el sistema escolar, porque la educación jamás es neutra... (CP-2001b)

La defensa de la educación pública requiere de organizaciones magisteriales fuertes, con gran capacidad de lucha y de negociación en el plano reivindicativo laboral, pero también en el plano educativo pedagógico, puesto que la educación pública no solo debe ser defendida, sino que debe ser capaz de ponerse a la altura de los nuevos requerimientos democratizadores que enfrenta la humanidad. Ello desafía al Colegio de Profesores de Chile, en el sentido de fortalecemos como organización para consolidar nuestro rol de actores sociales protagónicos, con capacidad de construir un pensamiento educativo-pedagógico que legitime la tarea de la enseñanza y al magisterio nacional como interlocutor válido en el debate y en la implementación de políticas educativas. Con esta convicción es que nuestro gremio ha estado trabajando sistemáticamente en el desarrollo y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores. (CP-2003b)

en los hechos, a pesar de no ser, legalmente, un sindicato, hemos actuado como tal y hemos tenido la fuerza para negociar con las autoridades a nivel nacional. Nos hemos preocupado, también, del bienestar de nuestros asociados: asistencialidad, recreación, cultura, casas del maestro, centros vacacionales, etc. (CP-2003c)

Ellas directamente han incidido la validación de determinadas conductas como de carácter profesional, por sobre otras que fueron interpretadas como técnicas, en un debate en el que todos coincidencia en la necesidad de procurar una profesionalización de la labor docente. Ella se logrará en la medida que se instale un sistema de evaluación de desempeño, se asegure la calidad de la formación inicial docente mediante la acreditación de los programas

formativos, modificar el mecanismo que permite realizar docencia escolar a otros profesionales no docentes, la Jornada Escolar completa, el nuevo curriculum, etc..

Más allá de las legítimas diferencias, durante la negociación hubo un ánimo constructivo y ambas partes impulsaron diversas medidas que apuntan al fortalecimiento de la educación y la profesión docente, tales como: la puesta en marcha del sistema de evaluación del desempeño de los docentes del sector municipal;... la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía; el decreto -en trámite- que modifica la normativa sobre autorización y habilitación para el ejercicio docente; el estudio epidemiológico de salud ocupacional de los docentes, entre otras iniciativas que están en pleno proceso de concreción. (CP-2003)

Fortalecer la Educación Pública y la Profesión Docente sintetiza el sentido del proceso de negociación 2002. Estos desafíos de largo alcance implican para el Colegio de Profesores no sólo lograr que el Magisterio continúe asumiendo un rol protagónico en los aspectos sociales y políticos para impulsar una educación de calidad para todos, (CP-2002a)

demandas integran aspectos de orden político institucional que hemos puesto en la mesa de negociación, cada vez que hemos tenido la oportunidad de hacerlo, así como también demandas específicas de carácter profesional y económico. (CP-2006c)

Otros componentes normativos que con algún grado de connivencia dirigencial fue la reforma curricular y administrativa de fines de la década pasada y que en este contexto temporal se debe implementar y hacer sus primeras evaluaciones. Ese modelo curricular de inspiración constructivista modifica radicalmente lo que se entiende por un buen docente. Emergiendo categorías como “Objetivos fundamentales y contenidos mínimos”, aprendizaje significativo y Proyectos educativos institucionales que se harán cotidianos en el discurso de este profesor sometido a estas nuevas normativas

La JEC, así como el nuevo curriculum, es decir los OFCMO, abre espacios de posibilidad para una educación más integral y para favorecer aprendizajes más significativos, sobre la base de la construcción de los nuevos proyectos educativos que cada establecimiento pueda hacer, aparte de lo que señala el plan común del Ministerio. (CP-2001b)

estuvimos de acuerdo con la extensión de jornada porque se avanzaría en el sentido que un profesor estaría concentrado, con una renta justa que le permita, por tanto, vivir en buenas condiciones; podría trabajar, además, con un número menor de alumnos; podría desarrollar, en una jornada de tiempo mayor, un proyecto educacional con un curriculum más rico. Entonces, pensábamos que con la JEC podían ser resueltas estas condiciones, mucho más cuando paralelamente empieza a gestarse un nuevo curriculum que implica cambiar las modalidades de enseñanza. Pensábamos que íbamos a tener mayor tiempo para realizar tareas como planificar, evaluar, trabajar colectivamente, perfeccionarnos, etc. (CP-2001b)

La apreciación que gremialmente se tiene del enfoque epistémico de la educación chilena es el modelo positivista mediante un modelo racio-técnico, pues los mecanismos de evaluación externos no conversan con los nuevos planes y programas que se masifican en las escuelas y

liceos chilenos. Escuchándose voces al interior del colectivo docente que ve el constructivismo como una forma de tecnificar la pedagogía en su práctica y en la planificación de la misma.

Mayoritariamente, el profesorado considera que el enfoque predominante es el racio técnico -propio de la pedagogía industrial, el que ha sido impulsado por el Ministerio de Educación a través de los Planes y Programas, cuya flexibilidad aparente se ve anulada ante instrumentos de evaluación impuestos, tales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) y la Prueba de Selección Universitaria (P.S.U.). El marco curricular actual es coherente con el modelo imperante, que asumiendo las exigencias del Banco Mundial, opera de manera funcional al modelo económico productivo. Este enfoque curricular se expresa a través de una tecnificación prediseñada por equipos técnicos nacionales e internacionales, que no han dejado espacio a la participación de los docentes. (CP-2005b)

En consecuencia, coexisten dos lineamientos de política educativa, con objetivos y orientaciones distintas, que en definitiva, afectan las decisiones curriculares. Una política se funda en la competitividad, y se orienta a ayudar a que nuestros logros educativos faciliten nuestra inserción en los mercados internacionales, y que significa el impulso de un curriculum por competencias, de corte hegemónico y universalista. (CP-2005b)

A fines del período se observan críticas al Estatuto Docente desde la opinión pública y las autoridades políticas, a las que el gremio se opondrá.

Es por lo mismo que cuando arrecian los intentos de eliminar el Estatuto Docente, nuestros esfuerzos debieran apuntar no sólo a su mantenimiento, sino a conseguir que sobre el actual piso básico del Estatuto, podamos estructurar una carrera profesional para todo el profesorado, tanto del sector municipal como del ámbito particular subvencionado. (CP-2007)

9.5.1.3.2. *Actitud hacia el profesorado*

El colegio de Profesores declara su primera actitud hacia el profesorado es su condición de representante legítimo del colectivo docente y que es reconocido por la comunidad social y política en dicha calidad de representante.

En diciembre pasado, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación, presentó públicamente, en el Campus San Joaquín de la Universidad Católica de Chile, los estándares de desempeño docente. Esta propuesta es resultado del trabajo realizado con 17 universidades que forman educadores y del cual tomó parte nuestra organización, en representación del profesorado. (CP-2001)

Esa condición de representante lo legitima para validar a nombre del colectivo docente las decisiones que se tomen en las diferentes materias que le son consultadas. Esta actitud autoatribuida se reitera en el caso de las negociaciones bipartitas con el gobierno, donde nuevamente se toman decisiones que competen al colectivo de enseñantes.

Dicho trabajo permitió concordar acerca de la misión y las tareas del docente, construyendo los criterios que permitirán evaluar el desempeño de los recién egresados de las carreras de pedagogía y, por tanto, la calidad de la formación inicial. (CP-2001)

Hoy se ha firmado con el actual gobierno, un acuerdo en el que se propone la expansión y creación de espacios de participación en el ámbito local y nacional, que permitan dar mayor responsabilidad al magisterio en el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas en educación. (CP-2000b)

Otra actitud relevante en el período dice relación a la condición profesional del profesorado. Para ello destaca que posee un saber específico (saber pedagógico); comprende los contextos culturales y ambientales en los que interactúa (aula, escuela y sistema educativo); decide autónomamente respecto de contenidos, métodos y técnicas más pertinentes; considera la diversidad de sus alumnos; se responsabiliza de los resultados de su profesión y se “siente” parte de su lugar de trabajo y al sistema educativo del que forma parte.

La profesionalización se transforma de esta manera en una demanda que busca superar las miradas de la profesión como un técnico o un apóstol. Ello implicó sumarse a las intencionalidades profesionalizantes del gobierno, más allá de las oposiciones que se desarrollarán al interior del gremio o del colectivo de profesores en general.

Los estándares de desempeño... expresan una superación de los conceptos del docente como apóstol y técnico, definiéndolo como un profesional que posee dominio de un saber específico, como es el saber pedagógico; que comprende los procesos en que está inserto; que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas; que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos/as; que se hace responsable de sus actos de enseñanza y que se siente parte activa y comprende la institución escolar y el sistema educativo. (CP-2001)

El saber se configura como una cualidad docente necesaria para lograr los aprendizajes de sus estudiantes; tanto el amor por el saber que tiene, como la solidez y capacidad de comunicarlo oportunamente a los estudiantes. El profesor o la profesora deben ser personas confiables no sólo afectivamente, sino también en cuanto al conocimiento, pues ese conocimiento dará seguridad al proceso de experimentación del estudiante. (CP-2000d)

Los conceptos ocultos en la definición anterior son los derivados del *new public management* como el de cambio permanente, que requiere ser validado ante las conceptualizaciones de que los profesores son resistentes a toda innovación

Las escuelas cambian, las salas de clase cambian. «Antes era todo distinto», «los profesores hemos perdido autoridad», son frases que pronunciamos con frecuencia tanto los y las colegas con mayor experiencia como quienes recién se incorporan a la tarea docente. Desde aquí surgen múltiples preguntas: ¿tenemos que añorar y volver al pasado de alguna manera?, ¿maestros y maestras tenemos que ser guías y amigos/as de nuestros

estudiantes?, ¿tenemos que recuperar la autoridad pero de manera distinta?, etc. (CP-2003d)

Este modelo responde a un acuerdo entre el gobierno y el Colegio de Profesores por instalar la cultura de la evaluación de desempeño, que finalmente, se suma a la modernización pública iniciada en la administración del presidente Ricardo Lagos, pero que se entiende es un acuerdo de largo plazo, pues es necesario instalar la cultura de la responsabilidad profesional en el cuerpo docente del país.

existe conciencia entre las partes que la instalación de una sistema nacional de evaluación del desempeño docente será resultado de un proceso gradual, que tiene implicaciones socio-culturales, políticas y técnicas complejas. Supone el desarrollo de una cultura de evaluación y una cultura de responsabilidad profesional como condiciones ineludibles que deben acompañar a la construcción político-jurídica, administrativa y técnica de dicho sistema. (CP-2000b)

Lo anterior implica, junto con que los profesores confíen en las capacidades de sus estudiantes de manera de generar un ambiente positivo que impacte en sus motivaciones y proyectos, que cada docente debe estar permanentemente preocupado de apropiarse de mayores saberes y conocimientos y propiciando las mejores condiciones y capacidades que le permitan desarrollarse como un/a profesional responsable, crítico/a y colaborativo/a del curriculum a nivel de la comunidad escolar y de la sala de clases. Ello supone la necesidad de planificar, organizar y desarrollar los objetivos, contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje en la perspectiva de hacerlos pertinentes y significativos para la formación de sus estudiantes. (CP-2005b)

9.5.2. Identidad colectiva docente como posicionamiento sobre el ejercicio profesional (2000-2008)

9.5.2.1. Concepción del empleo y el trabajo docente

9.5.2.1.1. Condiciones de empleo

El empleo docente es una categoría que sufrirá importantes transformaciones en el contexto temporal analizado, cambios que se reflejan en el discurso del profesorado, que asume como obvia las nuevas exigencias hacia el profesorado y que apuntan a asumir un determinado modelo de profesionalización docente, aunque se reconoce que la labor es distinta en cada contexto de desempeño.

ser docente... se ha ido construyendo históricamente, en las interacciones cotidianas en cada institución escolar, con sus particulares características. (CP-2002a)

El discurso en esta materia se inicia cuestionando las implicancias para el empleo docente de la instalación de la Jornada Escolar Completa, que es leída como una iniciativa que intencionaba que el docente realizaría sus clases en mejores condiciones de empleo, las que se traducirían en que trabajaría en un solo establecimiento educacional toda su jornada, tendría remuneraciones más justas, etc. Sin embargo ello no ocurrió, por lo que se exigió al Estado el estudio de su efectividad en el sistema escolar chileno

La Jornada Escolar Completa (JEC) fue concebida como una política que pretendía articular distintos elementos de la reforma educacional con el objetivo de elevar la calidad y equidad de la educación del país. La premisa de la extensión de la jornada escolar ha sido que el mayor tiempo escolar de alumnos, profesores y directivos crea condiciones que potencian los procesos pedagógicos involucrados en la actual Reforma Educacional. (CP-2001b)

La JEC lleva consigo un aumento del tiempo de la jornada escolar, esperando afectar la organización del tiempo escolar en aspectos como los siguientes: la relación entre períodos de descanso y trabajo, entre actividades lectivas y no lectivas, entre trabajo individual y grupal de docentes, entre las distintas asignaturas, etc.; la forma en que se realizan las actividades lectivas y no lectivas con los alumnos y el trabajo entre profesores y de estos con la dirección y con los padres y apoderados; y la gestión institucional de los establecimientos. (CP-2001b)

nosotros [como Colegio de Profesores] estuvimos de acuerdo con la extensión de jornada porque se avanzaría en el sentido que un profesor estaría concentrado, con una renta justa que le permita, por tanto, vivir en buenas condiciones; podría trabajar, además, con un número menor de alumnos; podría desarrollar, en una jornada de tiempo mayor, un proyecto educacional con un curriculum más rico. Entonces, pensábamos que con la JEC podían ser resueltas estas condiciones, mucho más cuando paralelamente empieza a gestarse un nuevo curriculum que implica cambiar las modalidades de enseñanza. Pensábamos que íbamos a tener mayor tiempo para realizar tareas como planificar, evaluar, trabajar colectivamente, perfeccionarnos, etc.

La implementación de la JEC en Chile se desvirtuó debido a que las escuelas no contaban con los recursos para hacer uso de las posibilidades pedagógicas que entregaba el tiempo extra de permanencia de los estudiantes en las escuelas. La revisión del uso del tiempo curricular debe ser, como sostiene el gremio, de forma participativa, donde el profesorado juegue un rol relevante

Esto ha desvirtuado absolutamente las potencialidades de la JEC para desarrollar espacios de tiempos pedagógicos distintos, que es lo que a nosotros efectivamente nos hubiera gustado en la perspectiva de una formación más integral de los alumnos y alumnas. Evidentemente lo que ha estado ocurriendo en muchos ámbitos es que esta enorme posibilidad de generar un cambio educativo importante no se está dando. (CP-2001b)

Revisión de la distribución del tiempo curricular, y de las horas de libre disposición, con participación de todos los actores. Lo primero necesario de revisar es que el mejoramiento de la JEC pasa por comprender que la educación es un fenómeno complejo, donde están

presentes las subjetividades de los sujetos involucrados, por lo que se relaciona con muchos más aspectos que los medibles en pruebas estandarizadas, y por lo mismo, no pueden ser éstas las que determinen la distribución del tiempo curricular, ni mucho menos las horas de libre disposición. Al contrario, lo que debe ser determinante, es la formación integral del sujeto, considerando todas sus necesidades y potencialidades, para lo cual es indispensable que la JEC se construya con la participación de los actores y con atención a la diversidad. (CP-2006)

Si bien las críticas al modelo neoliberal de la educación se mantienen, en este período el gremio acomoda su discurso al modelo imperante, aceptando de modo crítico las innovaciones que se realizan al sistema nacional de educación y que profundizan el neoliberalismo instalando un sistema de gestión empresarial (*new public management*) en todos sus subsistemas.

9.5.2.1.2. *Condiciones de trabajo*

A nivel de aulas y escuelas el profesorado continúa defendiendo que la docencia requiere de condiciones que propicien el aprendizaje de sus alumnos. Son varios los elementos que se mantienen constantes en sus demandas como la exigencia de disminución de número de alumnos por sala. Esta demanda, una de las más consuetudinarias, en el discurso del profesorado. El tenor de la exigencia siempre es el mismo, reducir el máximo permitido, aunque los argumentos evolucionan en el tiempo. Su persistencia sólo demuestra la preeminencia de criterios económicos por sobre los pedagógicos y de condiciones de trabajo efectivo.

Se intentó infructuosamente instalar en la agenda el tema del ratio alumno profesor a través de la negociaciones con el gobierno, en más de una oportunidad

Reducción del número de alumnos por curso: Como otro importante esfuerzo de creación de condiciones de calidad y equidad, y como un primer paso en esta dirección, se disminuirá gradualmente el límite máximo de alumnos por curso en las escuelas y liceos de extrema pobreza, desde el actual tope de 45 a 40 alumnos, a partir del año 2002. El costo de esta medida se financiará a través de la aplicación de la futura subvención diferenciada. (CP-2000)

Norma reglamentaria para disminuir el número de alumnos por curso Se acuerda introducir por Decreto Supremo del Ministerio de Educación, en el Reglamento de la Ley de Subvenciones, un artículo transitorio que disponga que los establecimientos educacionales en los cuales la JUNAEB haya reconocido un Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) de 60% o más, medido el año 2004, no podrán tener cursos con más de 40 alumnos a contar del año 2005. (CP-2003)

Se optó por la fórmula de explicitar sus efectos sobre el aprendizaje y que afectaba a la preparación de un ambiente de enseñanza

número de alumnos por curso, y otro se refiere al tiempo del trabajo docente. A estas alturas de la discusión, no sólo por las investigaciones, sino también por el sentido común, son cada vez menos aquellos que plantean que el número de alumnos por curso no incide en la calidad educativa. Las voces que insisten en la mantención de la actual proporción de alumnos por aula levantan más bien el argumento que, debido a los altos costos que una reducción de alumnos por aula significaría, esta política sería impracticable.(CP-2005a)

Para ello es necesario abordar todos aquellos aspectos que al interior de los establecimientos favorecen una educación más integral: número de alumnos por curso adecuado para que se den procesos de aprendizaje mediados por el profesor; infraestructura y material educativo de calidad que favorezca un ambiente de aprendizaje; aumento sustantivo del tiempo de los docentes para reflexionar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza, dando espacios para el trabajo colectivo del equipo docente que permita ir coordinando, analizando y evaluando las acciones educativas en tomo a objetivos comunes; liderazgo pedagógico de las autoridades de los establecimientos; impulso de procesos de actualización y formación docente que permitan reencantamiento con la profesión docente. . (CP-2006)

Disminuir el número de alumnos por curso, a un máximo de 30, en un proceso gradual, partiendo por los establecimientos públicos situados en sectores con mayores dificultades sociales, a fin de atender adecuadamente las particularidades de las distintas situaciones requeridas por los educandos. (CP-2006)

Al final del período temporal, el gremio mantiene esa demanda en su discurso.

La mayoría de los colegios tienden a mantener el máximo de los alumnos por curso que permite la ley de tal modo de obtener el máximo de ganancias. Con 45 alumnos en una sala de clases es imposible desarrollar una labor eficiente pedagógica. En 90 minutos de clases la dedicación que puede ofrecer el profesor a cada uno de sus alumnos es muy escasa, de aproximadamente dos minutos por alumno, lo cual a todas luces demuestra que no se puede llegar a conocer las múltiples necesidades que presentan nuestros alumnos. Muchas de estas necesidades y carencias están relacionadas con el tiempo que ellos permanecen solos en sus casas, con la drogadicción el alcoholismo, padres ausentes, etc. (CP-2010a)

Una categoría discursiva relevante es la de carrera docente, donde el gremio postula que se debe regular la vida laboral del docente desde su formación a su jubilación. Que se convierta en un mecanismo que coadyuve a la atracción de buenos candidatos, su permanencia en las aulas. Será un tema que se reflexionará toda la década sin éxito, ninguno. Ello no impidió que el gremio trabajara en una propuesta que fue evolucionando con la década.

Ambas partes promoverán la construcción de una nueva carrera que potencia el carácter profesional de la docencia, a través de las siguientes reformas y medidas, ejecutables en el corto y mediano plazo. Esta nueva carrera se irá abriendo progresivamente a todas las funciones y dependencias. Especialmente significativa será la apertura de una nueva trayectoria profesional para los docentes de aula, a fin de evitar que los mejores profesores

y profesoras emigren a otras funciones y ocupaciones, y para contar con su compromiso y competencias en la elevación de la calidad y del logro de plena equidad en la educación. (CP-2000)

además, tenemos una lucha pendiente por la implementación de una carrera profesional docente que otorgue a cada profesor y profesora una perspectiva de desarrollo profesional que se haga visible en las remuneraciones, lo que sin duda implica, tanto un reconocimiento social de la tarea docente como una motivación para continuar enseñando de la mejor manera posible en las aulas de nuestro país. (CP-2004)

El Magisterio nacional ha venido demandando por años la necesidad de que, junto a los grandes cambios que requiere el sistema educacional del país, se configure una Carrera Profesional docente. Así lo ha expresado tanto en el Primer Congreso Nacional de Educación del año 1997, como en el Congreso Nacional Pedagógico Cunicular realizado durante el año 2005. (CP-2007)

El gremio visualiza la carrera como un componente de su profesionalidad que contempla mejoras remuneracionales en la medida que el docente se mueve dentro de la carrera de forma horizontal o vertical y que beneficie a todos los profesores, sin excepciones o recortes de derechos a los profesores del sector subvencionado

Elaborar una Carrera Profesional Docente, que contemple remuneraciones, escalafones, grados y ascensos, asegurando movilidad en sentido horizontal y vertical, así como tiempo en la carga horaria que permita al docente organizar la enseñanza en cada uno de sus procesos, perfeccionarse, investigar, evaluar su desempeño, entre otros. (CP-2005b)

Crear, en los marcos del Estatuto, una carrera profesional, la que debiera regular el trabajo profesional, sin excepciones, a todos los docentes que trabajan en el sistema de educación financiado por el Estado. . (CP-2006)

Una carrera profesional que regule la trayectoria de trabajo, lo que supondrá la articulación de avances escalares Que integren la evaluación de desempeño docente formativo la experiencia, el perfeccionamiento, como un todo que le otorgue sentido de desarrollo profesional. Una carrera profesional debe considerar también una justa relación entre horas lectivas y no lectivas, espacios de tiempo establecidos en el contrato laboral para el trabajo en equipo, la planificación y evaluación, la investigación pedagógica, el perfeccionamiento en servicio, que permitan el desarrollo y crecimiento profesional. Una carrera que regule, también desde una perspectiva de desarrollo y fortalecimiento de nuestra profesión, las condiciones de entrada al ejercicio profesional, pero también la formación inicial y en servicio. Una carrera que indique con claridad las condiciones y formas de finalización de nuestra actividad docente. (CP-2007)

La profesión docente es una sola, al margen que su desempeño puede realizarse desde el aula o desde la docencia directiva. Por lo mismo, una carrera profesional debe contemplar las múltiples formas en que ésta se ejerce, y principalmente incentivar el desempeño en el aula, a diferencia de la realidad actual que sólo permite ascender a través de cargos directivos (CP-2007)

La Carrera Profesional Docente está planteada entendiendo que debe ser considerada como una carrera universal, aplicable para todos y todas las docentes del país. Conocemos las dificultades jurídicas, administrativas y financieras que esto puede significar, pero también sabemos las expectativas de la nación, que las niñas, niños y jóvenes cuenten con

una educación de calidad y entendamos que esta Carrera puede ser un factor determinante para lograr dicho objetivo. (CP-2008)

Se hace manifiesto, además, la necesidad de articular una carrera escalar centrada en el aula que relacione el perfeccionamiento, los años de servicio, la evaluación docente, la investigación docente y asignaciones representativas de la diversidad laboral en una orientación horizontal con opcionalidad a otras tareas, con el fin de potenciar el desempeño en aula como forma de ascenso sin necesidad de remontarse a puestos directivos para obtener mejor remuneración. Se enfatiza también el recompensar y estimular el trabajo en condiciones de ruralidad, desempeño difícil y aislamiento. Por último, los profesores han destacado que el proceso de egreso debe constituir una jubilación por años de servicio, que no exceda los 25 o 30 años, que mantenga la renta del último período ejercido o no reducido en menos de un 80%. Que contemple además, la posibilidad de jubilación anticipada por enfermedad con una indemnización similar a las empresas estatales, que sea considerada como una profesión de alto riesgo en el marco de una revisión general del sistema de AFP, en que el Estado tenga una clara responsabilidad. (CP-2007e)

El gremio y sus liderazgos vigentes en 2008 evidencian en su discurso su cooptación por el modelo neoliberal de la educación al expresar que uno de los componentes de la carrera es el mérito y la responsabilización de los actos profesionales del docente

Se trata de una carrera escalar basada en el mérito y responsabilidades profesionales, que contempla las dimensiones formativa, profesional y remuneracional, que considera la posibilidad de alcanzar los tramos superiores desde los 10 años de experiencia, dependiendo del nivel de desarrollo profesional logrado. (CP-2008)

La estructura remuneracional que se trataba de instalar con este discurso se vio relacionada con la categoría incentivos remuneracionales individuales o colectivos. En ese sentido, la Asignación a la Excelencia Pedagógica se entendió como un aporte a la profesionalización de forma individual

Asignación a la Excelencia Pedagógica: Esta innovación contribuirá a configurar una carrera propia de los docentes de aula, que tendrán la oportunidad de progresar en su trayectoria en términos mejores que por los meros efectos de la antigüedad o por convertirse en directivos y alejarse del trabajo directo de formación y enseñanza. (CP-2000)

La estructura de la carrera considera la existencia de incentivos remuneracionales y no remuneracionales. Las remuneraciones deben vincularse a los distintos tramos de la Carrera Profesional, considerando los años de experiencia. Las remuneraciones deben ser crecientemente más atractivas para lograr captar mejores postulantes para la docencia y facilitar la permanencia de docentes de desempeños más destacados, especialmente en áreas disciplinarias o geográficas donde exista escasez de docentes. Una carrera que promueve niveles superiores de desempeño profesional debe considerar remuneraciones acordes con dicho propósito y, en su progresión, superiores a las actuales. Deberán considerarse incentivos especiales para profesores de alto desempeño que presten servicio en establecimientos con alumnado de mayor vulnerabilidad. (CP-2008)

En 2010 la comprensión del impacto de los incentivos en la vida laboral de los docentes y cuestionan su validez dentro de una carrera profesional docente, especialmente debido a que apuntan generan competitividad entre los integrantes de un mismo equipo docente o contra otras instituciones educativas, como es el caso del SNED.

si se establece una carrera profesional docente, en donde los docentes deben competir entre sí para desarrollarse profesionalmente, les aseguro que ninguno de ustedes como cooperadores del Estado en la labor educativa va a poder tener cuerpo docente. Porque si los miembros del cuerpo tienen que competir no operan como cuerpo, no funcionan como cuerpo. Sin embargo, la tendencia es que los docentes compitan por bonos, por asignaciones variables; con la lógica de que los "docentes malos" no van a tener movilidad, van a salir del sistema y van a quedar los buenos. Pero como los docentes siguen docentes, difícilmente compiten y luchan por seguir siendo un cuerpo docente. (CP-2007a)

La Carrera debe poner fin a los estímulos individuales y competitivos que constituyen la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y el AVDI (Asignación Voluntaria de Desempeño Individual). No debieran existir estímulos económicos fuera de la carrera, tampoco se justifica su permanencia dentro de la Carrera, ya que lo que se ha planteado es que ésta debe ser articulada al sistema de evaluación docente, el que debe ser corregido de acuerdo a los planteamientos que sobre él mismo ya ha realizado el Colegio de Profesores. (CP-2010)

9.5.2.1.3. *Participación docente en el sistema educativo*

Otro de los elementos presentes en las reivindicaciones gremiales del sector docente dice relación con el grado de participación de ellos en el sistema escolar y todos sus subsistemas, más aún cuando la normativa vigente no incorpora la participación de la comunidad educativa.

LOCE no regula la participación de los actores de la comunidad educativa, manteniendo en el sostenedor la potestad de tomar decisiones. Recordemos que en la ley de JEC, que regula los Consejos Escolares, estos son sólo consultivos. . (CP-2006)

También es una reivindicación que se sostiene en el tiempo. Los argumentos que se utilizaron evolucionaron desde la necesidad de democratizar la escuela en la década anterior hasta su vinculación con la profesionalización docente.

El Colegio de Profesores en sus diálogos y negociaciones con los gobiernos fue acordando grados de participación más sistemáticos en el "diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas en educación". Desafiando con ello la efectividad del liderazgo del Colegio de Profesores en la elaboración de propuestas que se traduzcan en mayor participación de los

docentes en los diferentes ámbitos del proceso educativo y de las políticas públicas sectoriales.

En el desarrollo de los procesos de reforma en nuestro país, el magisterio ha demandado con fuerza la necesidad de participación, demanda que no fue acogida ni valorada en el sexenio anterior. Sin embargo, la fuerza de los hechos ha llevado a un gradual convencimiento de la autoridad de que no puede haber reforma educativa eficaz sin la inclusión de los profesores y profesoras. Hoy se ha firmado con el actual gobierno, un acuerdo en el que se propone la expansión y creación de espacios de participación en el ámbito local y nacional, que permitan dar mayor responsabilidad al magisterio en el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas en educación. (CP-2000b)

Ello nos obliga a ser capaces de proponer cambios institucionales que promuevan una escuela pública gratuita y al servicio de los principios democráticos, a establecer mecanismos eficaces de participación del profesorado, que lo involucren crítica y reflexivamente con los procesos educativos; (CP-2000b)

La participación docente, para el gremio, se puede materializar en los diferentes componentes del sistema educativo, afectando los procesos políticos y educativos en los que puedan tener injerencias. El gobierno reconoce en reiteradas ocasiones la necesidad de que el profesorado participe, pero no concuerda en la definición de participación y menos en los espacios en que se podría materializar dicha participación. De hecho en la década de los 90, sólo se percibía al docente como un técnico que ejecutaba la política pública definida en otros espacios

En general, en las reformas de los años 90, los maestros y maestras hemos sido considerados como meros ejecutores, eventualmente, como técnicos, lamentablemente negándonos la capacidad y legitimidad de ser interlocutores válidos. Hoy, aún existen sectores, con no poco peso en la vida nacional, que no otorgan ningún valor al aporte que pueda significar la participación de los docentes en las políticas educativas. Con todo, se han abierto ciertos espacios, los que, sin embargo, para que se transiten plenamente, requieren superar dificultades concretas que todavía entraban un ancho camino que es necesario recorrer. Asumir la participación docente de ninguna manera es tarea sencilla, ya que entre otros aspectos, implica coincidir y profundizar en cuestiones tales como: qué se entiende por participación, para qué se participa, en qué se participa, quiénes participan y cómo lo hacen. Pero, además, en todo espacio de participación democrática se juegan procesos de diálogo, de discusión, de acuerdos y desacuerdos, en definitiva, de negociación; en los cuales se enfrentan visiones tanto de carácter político como técnico. (CP-2001b)

En el desarrollo de los procesos de reforma en nuestro país, el magisterio ha demandado con fuerza la necesidad de participación, demanda que no fue acogida ni valorada en el sexenio anterior. Sin embargo, la fuerza de los hechos ha llevado a un gradual convencimiento de la autoridad de que no puede haber reforma educativa eficaz sin la inclusión de los profesores y profesoras. Hoy se ha firmado con el actual gobierno, un acuerdo en el que se propone la expansión y creación de espacios de participación en el ámbito local y nacional, que permitan dar mayor responsabilidad al magisterio en el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas en educación. (CP-2000b)

Como gremio, el Colegio de Profesores, se reserva el espacio de participación aquellos que aportan a la elaboración de las políticas públicas del sector, situación que fue validada por el Estado al reconocerlo como interlocutor válido en la década de los 90 y que se tradujo en la invitación a la mayor parte de los espacios donde se discutió y negoció la política pública (Ver apartado final del capítulo 8).

Ambas partes afirman la necesidad de ampliar y perfeccionar las oportunidades de participación de los diversos agentes implicados en la educación parvularia, básica y media y, para lo cual, colaborarán estrechamente en una variedad de iniciativas, que incluirán también a otras organizaciones representativas de la comunidad. (CP-2000)

ambas partes estudiarán y concordarán procesos de consulta con otras entidades representativas respecto al perfeccionamiento de los espacios de participación existentes. (CP-2000)

Representación en el Consejo Superior de Educación: El Ministerio y el Colegio convienen en promover una iniciativa de reforma de la LOCE para que personas designadas por entidades representativas del sistema escolar tengan participación en el Consejo Superior de Educación. (CP-2000)

El Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile es permanentemente convocado a participar en diversas instancias de debate y reflexión en el mundo educativo. En los grandes temas que hoy preocupan a la educación, la voz de nuestra organización ha ganado un lugar de legitimidad y ha fortalecido su capacidad de crítica y propuesta. (CP-2001)

En los últimos meses, el Colegio de Profesores de Chile ha sido convocado por el mundo académico y político-educativo a participar de diferentes comisiones y seminarios. Compartimos hoy dos de estas actividades, vinculadas a la calidad de la formación inicial docente y a la integración educativa, temas inevitables de abordar y profundizar si se quiere contribuir al fortalecimiento de la educación pública. (CP-2001)

Los reconocimientos al Colegio de Profesores como agente habilitado para participar en las discusiones respecto de temas del sector educación se evidencia en las invitaciones para participar con otras organizaciones ministeriales nacionales o con organismos internacionales

Su peso orgánico, social, gremial y político le ha permitido, además, participar en diversas instancias y comisiones de discusión de política gremial sindical y de política educativa y académica, en universidades, instituciones internacionales como OIT, UNESCO y UNICEF, Ministerio de Educación, Asociación Chilena de Municipalidades, Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado. (CP-2000a)

A estas medidas se suma la participación activa que tiene el Colegio de Profesores a la Comisión Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, que dirige el Ministerio de Trabajo, para la generación de la Política Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. (CP-2000a)

el año 2001 el Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM y el Colegio de Profesores de Chile A.G., suscribieron un convenio de colaboración mutua, con el propósito de visualizar los factores de discriminación más importantes en el sistema educativo y promover, a través de diversos mecanismos, un cambio cultural en esta área. Abordar la discriminación de género ha sido uno de los grandes desafíos del Colegio de Profesores de Chile, tanto en lo referido a su impacto en el sistema educativo como en la participación de las mujeres en su organización gremial. (CP-2004a)

Un segundo espacio relevante, en este período, es el vinculado con la escuela, en tanto espacio deliberativo y de gestión, que define y delimita las prácticas docentes. El reclamo por mayor participación en las escuelas se nutre de diversos argumentos vinculados a la democratización de las escuelas; a la responsabilización del equipo docente por los resultados de la institución, en especial a aquellos vinculados a la implantación del nuevo curriculum y las metodologías de enseñanza que acarrea.

En el nivel de establecimientos, se evaluará el funcionamiento de los Consejos de Profesores y de otras experiencias de participación en la gestión escolar y se propondrán medidas para su ampliación, consolidación y profundización, según sea el caso. (CP-2000)

Crear los consejos comunales de educación con un rol activo que permita la participación de la comunidad escolar en donde el Colegio de Profesores cumpla un papel relevante. (CP-2005b)

el marco curricular actual es coherente con el modelo imperante, que asumiendo las exigencias del Banco Mundial, opera de manera funcional al modelo económico productivo. Este enfoque curricular se expresa a través de una tecnificación prediseñada por equipos técnicos nacionales e internacionales, que no han dejado espacio a la participación de los docentes.. (CP-2005b)

No existen instancias abiertas donde se aúnen ideas respecto del currículum educacional, por la concepción de ciertos sectores de poder que han impuesto la idea de que la elaboración del currículo no corresponde a una decisión de la ciudadanía, sino de las instancias de poder ejercido a través de la clase política, negándose por tanto a que éste refleje la visión del conjunto de la sociedad. (CP-2005b)

En la escuela, sostiene el profesorado, la participación permitirá que la gestión escolar se focalice en la progresión del curriculum y la adecuada convivencia escolar.

Cautelar una gestión escolar participativa y democrática, favoreciendo un adecuado desarrollo curricular y convivencia escolar. (CP-2005b)

Pareciera que, con el objeto de ir validando aún más sus argumentos respecto de la necesidad de participación, el profesorado comienza a incorporar en sus argumentos participativos a otros agentes o actores sociales como padres, empleadores públicos y privados mediante

diferentes estrategias como la constitución de espacios de participación o la realización de congresos nacionales que permitan tomar decisiones en temáticas educativas

Ante esta diversidad de intereses, los profesores/as observamos que la mirada del currículum de los diferentes actores sociales se distorsiona y complejiza, lo que dificulta la construcción colectiva del currículum nacional. Este obstáculo se acrecienta porque no se han abierto espacios de participación activa y comprometida que permitan realizar la síntesis respecto de la visión y misión de la educación en Chile. (CP-2005b)

permitir espacios reales y efectivos de participación y el desarrollo de una cultura más democrática en la escuela. Esto significa, por una parte, procesos transparentes de toma de decisiones en relación a la contratación de docentes y directivos docentes, mediante concurso público. Por otra, revisar, esclarecer y fortalecer las diversas instancias y formas de participación y toma de decisiones de los distintos estamentos representados por: Consejo de Profesores, Centros de Padres, Centros de Alumnos, Consejos Escolares. Además, fortalecer el carácter resolutivo del Consejo de Profesores, como instancia colectiva y responsable profesionalmente, de las decisiones de cada establecimiento. (CP-2006)

La participación efectiva de los actores educativos y sociales organizados en cada estructura de administración escolar, definiendo a lo menos su carácter resolutivo en aspectos de Convivencia Escolar, Rendiciones de Cuenta, Especificidad Educativa de cada territorio.; La realización de Congresos Nacionales de Educación, con participación de toda la comunidad organizada, cada diez o doce años, que debatan la Educación Nacional y establezcan recomendaciones para la política pública de educación. (CP-2007d)

Un tercer espacio reconocible en los discursos docentes de este período dicen relación con la participación del colectivo del profesorado en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes. Aquí va configurándose una de las transformaciones radicales de como ha funcionado la educación chilena hasta fines del siglo XX, aunque se va cuestionando los lineamientos que se están instalando respecto de esa transformación. Por ejemplo, una de las innovaciones que se instalan en este espacio epocal dice relación con la definición de estándares respecto de los desempeños docentes en las aulas que generen una mayor calidad de los aprendizajes de los estudiantes

la educación y la función docente sometidas a estándares de calidad; por el subsumir los aspectos valóricos, que son la esencia de la formación educativa, en una transversalidad poco clara; por el desatar la descentralización pedagógica curricular sin espacios reales de participación, o también; por la adecuación de la escuela chilena conforme al estado e influjo de las modas pedagógicas. (CP-2000a)

Lo que el país necesita, para contar con mejores profesionales de la educación y mayor calidad en los aprendizajes de los alumnos, es una reforma estructural de su sistema educativo. Y ello requiere de un verdadero acuerdo social, que debe ser construido con la participación de todos los actores... Es a este desafío al que nos hemos comprometido como Colegio de Profesores. (CP-2000c)

El Colegio de Profesores se compromete con las mejoras del cuerpo docente propiciando el desarrollo del movimiento pedagógico

Es tremendamente importante el trabajo que la dirigencia y el profesorado de base pueda realizar, para que hagamos nuestro aporte al debate educativo con profesionalismo y seriedad. Ese es el esfuerzo de quienes conforman el Movimiento Pedagógico, desde cuyas investigaciones se nutren nuestras propuestas. A su vez, el Directorio Nacional, al participar de la discusión en aquellos temas más relevantes para el mejoramiento de la calidad educativa y de nuestro trabajo docente, aspira a aportar también al Movimiento Pedagógico nuevas preguntas, posturas y líneas de acción. Es el esfuerzo común en el que estamos. (CP-2001)

Participar de los aprendizajes de los estudiantes implica, para el docente, más autonomía en el manejo de los tiempos para propiciar una positiva sinergia entre todas sus labores, incluido el perfeccionamiento. Esa autonomía, apoyada por la labor del Colegio de Profesores, permitirá que se construya el profesorado un pensamiento pedagógico reflexivo de sus prácticas que fortalezca la construcción de una identidad profesional docente.

Se considera, también, que una educación de calidad supone profesores con tiempos que trasciendan los de sus horas de docencia a fin de dedicarse a planificar, evaluar y reelaborar sus formas de enseñanza; trabajar en forma colectiva en el establecimiento y participar de actividades de perfeccionamiento (CP-2001b)

se han ido generando espacios para que profesoras y profesores participen en la construcción de un pensamiento pedagógico crítico y puedan plantearse el fortalecimiento de una educación pública de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, como una forma de favorecer la construcción de un país más justo y democrático. En otras palabras, se ha ido promoviendo que profesoras y profesores, en grupos de trabajo colectivo, revisen y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, asuman los problemas culturales y éticos que hoy se le plantean a la educación y potencien la formación de educandos que puedan participar activamente en los procesos socio-culturales. (CP-2004a)

fortalecer nuestra identidad como docentes profesionales, diferenciándonos de una función meramente técnica o reproductora, que posibilite que él o la docente participe con un rol activo desde el origen de una propuesta educativa y no sólo en su ejecución. Ello exige una actualización permanente y asumir un verdadero protagonismo en la reflexión e implementación de las diferentes concepciones curriculares vigentes. (CP-2005b)

Para ello es indispensable una reforma curricular que, atendiendo la diversidad garantice una pedagogía participativa, una cultura escolar capaz de integrar culturas propias y favorecer el desarrollo de un ser humano no sólo abierto a los cambios, sino que también promotor de ellos. . (CP-2006)

Finalmente la participación de los docentes en los espacios indicados implica una forma de enfrentar el individualismo propiciado por el modelo económico hegemónico con la instalación de ideas de respeto por la dignidad del otro, la construcción del bien común a través de la participación y la democracia.

Asumir el desafío de favorecer la formación de ciudadanos críticos, participativos y democráticos en un mundo lleno de incertidumbres, donde se percibe un gran individualismo y una crisis de participación activa en las organizaciones sociales y políticas, no es tarea fácil. (CP-2001c)

Una democracia real, participativa, solidaria y pluralista que no menoscabe a las minorías y se sustente en el ejercicio pleno de los derechos humanos. (CP-2006)

Este ciclo de demandas por la participación finaliza con la retirada de la comisión que discute la nueva ley constitucional de educación cuando el gobierno simbólicamente, retira la exclusividad del ejercicio docente al profesorado.

Colegio de Profesores decide suspender su participación a fines del mismo año, cuando el gobierno incorpora en el proyecto de Ley General de Educación el artículo 46, letra g, que permite ejercer la docencia a otros profesionales no docentes en Educación Media, lo que presenta una contradicción con el espíritu de la Carrera en cuanto a valorar profesionalmente la pedagogía en todos sus términos

9.5.2.1.4. Formación inicial docente

Una de las preocupaciones fundamentales en el discurso del cuerpo docente chileno es la Formación Inicial Docente, como un elemento que explica indirectamente que la calidad de educación. Por ello exigir una FID de calidad explica de forma significativa las efectivas condiciones de empleo y trabajo.

Por otra parte, la formación del profesorado, al igual que todo el sistema educativo nacional, también se ve afectada por el mercado y la desregulación. Por ello el gobierno decide intervenir el proceso formativo del profesorado nacional, en acuerdo con las universidades chilenas, por medio de la fijación de Estándares de desempeño para los egresados de las carreras de pedagogía.

el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación, presentó... los estándares de desempeño docente. Esta propuesta es resultado del trabajo realizado con 17 universidades que forman educadores y del cual tomó parte nuestra organización, en representación del profesorado. Dicho trabajo permitió concordar acerca de la misión y las tareas del docente, construyendo los criterios que permitirán evaluar el desempeño de los recién egresados de las carreras de pedagogía y, por tanto, la calidad de la formación inicial. Los estándares de desempeño docente presentados pueden constituirse en un aporte significativo al desarrollo de la profesión docente. (CP-2001)

Posteriormente, y en el marco de la discusión respecto de la calidad de la educación superior, se adopta el modelo de certificación de calidad de las instituciones educativas y de sus programas. Definido como voluntario, pero obligatorio para las carreras de pedagogía y para

aquellas universidades que pretendían recibir algunos beneficios estatales específicos (Ávalos, 2014; Domínguez & Meckes, 2011). El Colegio de Profesores se suma al debate y valida dicho procedimiento. Dicha idea se tramita largamente en el parlamento

Las partes respaldan el proyecto de ley sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior, en lo referente a establecer la acreditación obligatoria de las Carreras de Pedagogía, como un mecanismo viable y eficaz para desalentar la proliferación de carreras de baja calidad y el consiguiente ingreso a la profesión de personas que no cumplen los estándares normales de esta formación. (CP-2003)

el proyecto de ley sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior en lo relativo a la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía; (CP-2003)

Nuestra convicción de colocar en el centro de la discusión nacional los temas propiamente educacionales, es lo que nos ha llevado a trabajar en conjunto con el Ministerio de Educación y las Universidades, el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, generando estándares de desempeño para el egreso de las carreras de Pedagogía y exigiendo la acreditación obligatoria de ellas. (CP-2005d)

Sólo en los últimos años, y particularmente con la iniciativa gubernamental de propiciar una ley de acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía (que todavía se tramita en el Parlamento), se abre un camino de cierto consenso respecto a generar mayores y comunes niveles de exigencia en la formación inicial. (CP-2005f)

Ambas medidas que conversan directamente con un sistema de rendición de cuentas y de aseguramiento de la calidad propio de los modelos gerenciales, muestran cierta orientación y validación social de este modelo, del que el CP no pudo sustraerse. En ese mismo contexto de búsqueda de educación de calidad se propicia la eliminación de todos los programas especiales de formación docente, así como aquellos que se imparten en modalidad a distancia

asegurar la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía, para asegurar la calidad de sus mallas curriculares y el término de todos los programas de formación inicial a distancia. (CP-2005b)

El énfasis por esta decisión del magisterio resalta la necesidad de terminar con los programas especiales de formación y desmercantilizar la formación inicial en procesos de acreditación serios y rigurosos. (CP-2007e)

9.5.2.1.5. *Perfeccionamiento*

Esta formación es relevante para el profesorado debido a que aporta, según el Estatuto Docente, un bono remuneracional en la medida que se acumulan horas de perfeccionamiento, además constituir un mecanismo de actualización disciplinar y profesional. Buena parte del

perfeccionamiento está sometido a las reglas del mercado. Con las negociaciones del año 2000 se logró

El Colegio y el Ministerio hacen suyos las proposiciones de... [modificar] las normas relativas al perfeccionamiento profesional, tanto para fortalecer las atribuciones del CPEIP en lo relativo a la acreditación de instituciones y programas con el fin de elevar su calidad, como con respecto a las modalidades para impetrar y pagar la asignación estatutaria correspondiente. (CP-2000)

es la relación de los actuales mecanismos de mercado en la formación inicial y permanente, y sus nefastas consecuencias, expresadas en la heterogeneidad de la calidad y del rigor de la formación de postítulo y postgrado, del perfeccionamiento que se sigue licitando en el mercado, y de la precariedad de los cursos de regularización de título. (CP-2004)

La finalidad que debe tener el perfeccionamiento es potenciar el trabajo con una perspectiva profesionalizante de la labor docente, para ello es necesario potenciar competencias como la reflexión sobre la práctica, el trabajo interdisciplinario, el liderazgo pedagógico que le permita aprender a propiciar aprendizajes usando metodologías activas.

Los desafíos de un proceso efectivo de reforma exigen una organización del trabajo docente que considere instancias permanentes de reflexión, de trabajo interdisciplinario y de perfeccionamiento, a fin de favorecer el trabajo en equipo, el cambio del rol docente, el desarrollo de nuevos contenidos y metodologías, así como que el colectivo se haga cargo de la construcción de innovaciones, superando la competitividad y el aislamiento presente en las actuales relaciones entre docentes. (CP-2006)

El fortalecimiento de la profesión docente supone nuevas políticas de formación y perfeccionamiento con orientaciones que comprometan la tarea del profesor como creador de situaciones de aprendizaje, como un docente protagónico que, con sentido social, sea capaz de transformar su acción pedagógica cotidiana, pudiendo hacerse cargo en forma colectiva e individual de los problemas que debe enfrentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario: Estructurar profundos cambios en los programas y metodologías de formación y perfeccionamiento, con el financiamiento adecuado para que ello sea posible; pero sobre todo terminar con la lógica de mercado con que operan estos asuntos, asumiendo el Estado un rol activo en la definición, supervisión y fiscalización de dichas políticas. (CP-2006)

El gremio entiende que es un deber potenciar el perfeccionamiento del profesorado para transformarlo al profesor en un investigador social que potencie la transformación social

Nuestro desafío es lograr que nuestras organizaciones sindicales sean capaces de realizar un triple trabajo: 1) apoyar la constitución de las y los docentes como intelectuales transformadores; 2) reivindicar ante la sociedad nuestro rol; 3) luchar por las reivindicaciones económicas y laborales que nos permitan materializar una práctica investigativa, que creen condiciones reales para nuestra profesionalización, garantizando una educación pública, gratuita, de calidad para todas y todos. (CP-2006b)

Para ello el gremio, también contribuye al perfeccionamiento docente ejecutando o contratando universidades para perfeccionar a los profesores en ejercicio, desde perspectivas críticas al modelo y en búsqueda de la profesionalización de la labor de los docentes.

La institución ejecuta diversos programas de perfeccionamiento y capacitación, de carácter profesional o sindical, que son realizados directamente o en convenio con universidades. (CP-2000a)

Importa... aportar al perfeccionamiento de los profesores en virtud de los desafíos cotidianos que deben enfrentar y de este modo contrarrestar la tendencia al adiestramiento, que los convierte en ejecutores ciegos de las políticas gubernamentales. (CP-2000b)

Con el fin de ampliar las oportunidades para el desarrollo profesional y su impacto en las prácticas pedagógicas se acuerda evaluar la actual modalidad de perfeccionamiento con el objetivo de modificar la asignación de perfeccionamiento actualmente vigente a contar del año 2006. Para estos efectos las partes acuerdan constituir una comisión técnica Ja que trabajará durante el año 2004 con el compromiso de hacer una propuesta que contenga los eventuales cambios a ésta, que se traducirá en un ante proyecto de ley sobre Ja materia, el que se tramitará durante el año 2005. (CP-2003)

Ofrecer perfeccionamiento permanente y gratuito a los docentes, de acuerdo con las necesidades educacionales y la realidad específica en que se trabaja, de modo que éste no sea impuesto al docente, sino que le permita enfrentar las principales dificultades que se le presentan en su cotidianeidad. Potenciar el rol del Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP) como organismo nacional responsable del perfeccionamiento y actualización constante de los profesores. (CP-2005b)

Otro mecanismo de perfeccionamiento propiciado por el gremio es la autoformación, para ello se implementan bibliotecas en las sedes del Colegio a nivel regional, Provincial y comunal. Con esta medida se buscaba mejorar las posibilidades de acceso al conocimiento y desarrollar profesionalmente el profesorado.

Por otra parte, para favorecer la formación teórica y potenciar el quehacer de los grupos permanentes y con el estimulante apoyo del "Consejo Nacional del Libro y la Lectura", se han implementado 25 Bibliotecas Pedagógicas Regionales, Provinciales y Comunes, que cuentan con un número significativo de textos actualizados en la temática de la pedagogía crítica, la investigación-acción, de políticas educativas y curriculum. Esto ha permitido abrir las sedes de la organización como un espacio de encuentro y estudio... La lectura ha sido desde siempre, una acción importante que permite la reflexión Por lo cual, el Colegio de Profesores de Chile ha desarrollado una línea de trabajo... con el propósito de fortalecer la valoración de la lectura como una práctica necesaria para el desarrollo personal, cultural y profesional de maestros y maestras, así como de ampliar sus capacidades para atraer hacia ella a los estudiantes y a la comunidad (CP-2003b)

9.5.2.1.6. *Evaluación de desempeño*

La evaluación de los desempeños será una de ñas temáticas más trabajadas discursiva y políticamente en el contexto histórico de la década del 2000. El gremio busca instalar un modelo de evaluación que no esté supeditado a las arbitrariedades de los empleadores, multi-instrumental, universal, y por sobre todo, de carácter formativo. Con ello se constituye un modelo evaluativo que reconozca el profesionalismo de los docentes

Si bien en Chile, en el Estatuto docente, se establece un sistema de calificación docente, éste no ha logrado aplicarse a nivel nacional, por la cerrada oposición del magisterio, que lo rechazó por considerarlo de carácter meramente punitivo. El Colegio de Profesores, sobre este asunto ha orientado sus acciones guiado por lo que resuelve sobre el tema el Congreso Nacional de Educación de 1997. En ese sentido, el Colegio de Profesores forzó un procerco de discusión con las autoridades ministeriales, que ha permitido concordar ciertos criterios básicos pan construir un sistema formativo de evaluación de desempeño que descentralización educativa, se ha aplicado diversos sistemas de evaluación, en establecimientos específicos, ya sea municipales, particulares subvencionados o particulares pagados. (CP-2000b)

El MINEDUC... propuso, en particular, la modificación del reglamento de calificaciones, actualmente vigente, por ser ese el cambio más adecuado para avanzar hacia la configuración de un sistema de evaluación de los profesionales de la educación, además de contribuir a mantener un adecuado nivel de entendimiento con las administraciones municipales. (CP-2000b)

El Ministerio de Educación y de Colegio de Profesores de Chile A.G. están de acuerdo en configurar un sistema de evaluación formativo, orientada al desempeño profesional de los docentes, a partir de que ambas partes entienden el quehacer docente como de tipo profesional. (CP-2000b)

El propósito central de un sistema de evaluación del desempeño docente será el promover el crecimiento profesional de los educadores, identificando los desempeños positivos para incentivarlos y los insuficientes o negativos para facilitar su mejoramiento o superación. Por tanto, se trata de un sistema de carácter formativo y no punitivo. No obstante el sistema permitirá también, entregar antecedentes para evaluar aquellas situaciones límites que entran en contradicción con un desempeño profesional adecuado, en aquellos ámbitos no considerados ni regulados ni regulados específicamente ya sea en la legislación laboral o en un Código de ética de la Profesión Docente. (CP-2000b)

Es muy relevante la toma de conciencia que la instalación de este modelo evaluativo del desempeño docente requiere un cambio en la cultura laboral para que las personas acepten la rendición de cuentas y de la mejora continua mediante la evaluación permanente

la instalación de una sistema nacional de evaluación del desempeño docente será resultado de un proceso gradual, que tiene implicaciones socio-culturales, políticas y técnicas complejas. Supone el desarrollo de una cultura de evaluación y una cultura de responsabilidad profesional como condiciones ineludibles que deben acompañar a la construcción político-jurídica, administrativa y técnica de dicho sistema. Ambos desarrollos requieren de tiempo y procesos de acuerdos. Ello mismo implica la necesidad

de experimentar y aprender colectivamente, durante el proceso de instauración, sobre mecanismos, procedimientos y prácticas evaluativas variadas y complejas, antes de generalizarlas y consolidarlas, más aún cuando la experiencia e investigación, en el ámbito mundial, no arrojan evidencias claras con relación a dichos procesos. La gradualidad y experimentación son aconsejables, además, por la gran variedad de estándares a construir y los consiguientes instrumentos. (CP-2000b)

Para avanzar progresivamente en la instalación del modelo se diseña un sistema de evaluación de desempeño individual y colectivo como Asignación a la Excelencia Pedagógica (AEP) y Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los establecimientos educacionales (SNED), que se traducen en mejoras remuneracionales. Estas mejoras remuneracionales permiten mejorar las condiciones económicas del profesorado, sin embargo, como se mostró anteriormente, el profesorado entiende que estos incentivos mejoran la calidad de la educación, pues cada profesor deberán esforzarse para recibir dichos dineros. También comprenden que incentivan o promueven al profesorado en el paradigma de mercado educativo.

Asignación a la Excelencia Pedagógica: Esta innovación contribuirá a configurar una carrera propia de los docentes de aula, que tendrán la oportunidad de progresar en su trayectoria en términos mejores que por los meros efectos de la antigüedad o por convertirse en directivos y alejarse del trabajo directo de formación y enseñanza. Los profesionales de la educación podrán voluntariamente acreditarse para percibir la presente Asignación... Los docentes acreditados percibirán esta nueva asignación, en forma de una bonificación adicional, reajutable y permanente. (CP-2000)

la ley estableció el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los establecimientos educacionales (SNED). Con posterioridad hubo diversas otras modificaciones. Entre las principales, la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red de Maestros de Maestros, y la Ley de Evaluación Docente, que terminó con las calificaciones anuales y estableció un sistema de evaluación formativo, que contempla perfeccionamiento y una asignación variable por desempeño individual para aquellos profesores que voluntariamente postulen a una prueba para acceder a la misma. (CP-2007)

9.5.2.1.7. *Movimiento pedagógico*

La instalación del movimiento pedagógico al interior del Colegio de Profesores responde a un cambio de estrategia en el modo de relacionarse con el gobierno, la sociedad y el profesorado. Por un lado busca cambiar la imagen social de que el profesorado de que solo se ocupan de mejorar sus remuneraciones, con ello buscan aportar a una transformación de la forma que los profesores realizan su trabajo al aumentar su sustento teórico y pedagógico

para contribuir a la profesionalización. La concreción de ese objetivo requería de la generación del Departamentos de Educación y Perfeccionamiento en los diferentes niveles en que se estructura la organización

el esfuerzo de quienes conforman el Movimiento Pedagógico, desde cuyas investigaciones se nutren nuestras propuestas. A su vez, el Directorio Nacional, al participar de la discusión en aquellos temas más relevantes para el mejoramiento de la calidad educativa y de nuestro trabajo docente, aspira a aportar también al Movimiento Pedagógico nuevas preguntas, posturas y líneas de acción. (CP-2001)

En la perspectiva de ir asumiendo el trabajo educativo como eje central de nuestra organización, se han ido consolidando los Departamentos de Educación y Perfeccionamiento, a cargo de un dirigente del nivel respectivo, en las diversas estructuras propias de la organización gremial (regional, provincial y comunal), constituidos por Equipos de trabajo, dentro de los cuales se nombra al coordinador del Movimiento Pedagógico, quienes trabajan en torno a una planificación específica que guía las tareas. (CP-2003b)

En el Movimiento Pedagógico... ha ido promoviendo que profesoras y profesores, en grupos de trabajo colectivo, revisen y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, asuman los problemas culturales y éticos que hoy se le plantean a la educación y potencien la formación de educandos que puedan participar activamente en los procesos socio-culturales. (CP-2004a)

Desde el Congreso Nacional de Educación, realizado por el Colegio de Profesores de Chile A.G. en el año 1997, los y las docentes “hemos empezado a comprender que es inseparable lo educativo-pedagógico de lo reivindicativo... superando esta deuda histórica con los profesores y toda la sociedad chilena”. El Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores se ha planteado como desafío la legitimación de los docentes como profesionales autónomos, reflexivos y críticos, recuperando para sí mismos/as la construcción de un pensamiento pedagógico desde el gremio, a fin de tener mayor presencia en el debate educativo y, al mismo tiempo, transformar las propias prácticas de enseñanza en las aulas y las instituciones escolares. (CP-2005c)

El Movimiento Pedagógico, lentamente, pero con pasos sólidos y sin detenerse, se ha convertido en una realidad que se levanta gracias al trabajo porfiado de cientos de profesoras y profesores a lo largo de todo nuestro territorio (CP-2007e)

El movimiento pedagógico procura la creación de grupos de trabajo de profesores que mediante investigaciones enfrenten la mejora de sus prácticas y propicien el foco en el aprendizaje de los estudiantes, sustentándose en los principios y metodologías de la investigación acción. Con esto se busca, contribuir a que la comunidad logre realizar transformaciones de la sociedad en que convive con el mercado y el individualismo.

Un eje central del Movimiento Pedagógico ha sido la constitución de grupos permanentes de trabajo, como círculos de estudio, grupos de reflexión, grupos de trabajo en torno a la erradicación del trabajo infantil y grupos de investigación docente. (CP-2003b)

La experiencia vivida en el desarrollo y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, no sin dificultades, ya que ha implicado ir avanzando en un cambio en las maneras de entender el que- hacer de nuestra organización, nos muestra que, sin duda, todavía queda un camino largo por recorrer. Para la mayoría de las profesoras y profesores, el incorporarse a un trabajo gremial relacionado con lo educativo-pedagógico, es vivido como parte de su profesionalización y perfeccionamiento, evaluando esto como una instancia que les permite autovalorarse como persona y como profesional; sin embargo, también les significa abrir un espacio de reflexión en donde se renueva su compromiso social para contribuir a desarrollar una sociedad más justa y democrática como actores sociales transformadores. (CP-2003b)

Un eje central del Movimiento Pedagógico ha sido la constitución de grupos permanentes de reflexión y, entre ellos, están los constituidos por maestras y maestros interesados en la investigación. Estas profesoras y profesores han vivido procesos de capacitación relacionados con la profesionalización docente y la comprensión de la investigación-acción como herramienta para favorecer la reflexión, el cambio de la práctica pedagógica y la construcción de propuestas educativo-pedagógicas desde una perspectiva crítica. (CP-2004a)

Este trabajo teórico es entendido como una fuente para la construcción del pensamiento pedagógico contribuye al trabajo colectivo, ayudando a cambiar la identidad docente al empoderarlo como ciudadano comprometido, transformador y liberador. Este pensamiento ayudará al gremio a orientar sus acciones gremiales y a enfrentar el proceso de consolidación de un discurso único que explica lo correcto en la educación chilena como el nuevo curriculum

Notorio ha sido, también, el mayor sentido de cuerpo gremial que muestran los participantes del Movimiento Pedagógico, sintiéndose protagonistas de un suceso nuevo e importante al interior del Colegio de Profesores: la producción de conocimiento y de propuestas desde el gremio. Los diversos lineamientos de acciones promovidos por el Colegio de Profesores de Chile en la conformación de un Movimiento Pedagógico, nos han dado luces para continuar en este trabajo que aparecía como un vacío en nuestra instancia gremial. (CP-2003b)

Creemos que la construcción de pensamiento pedagógico desde las bases magisteriales, en conjunto con el mundo académico, puede constituirse, por una parte, en un camino para que profesoras y profesores se reencanten con el trabajo colectivo y su organización gremial, constituyéndose nuevamente en ciudadanos comprometidos, en actores sociales transformadores y liberadores. Y, por otra, el pensamiento pedagógico crítico puede constituirse también en una nueva forma de lucha que nos legitime en el debate educativo y que le entregue puntos de quiebre al "discurso único" en el que se mueven las políticas y realidades educativas en nuestro continente. (CP-2003b)

A fin de no paralizarse en forma "obediente" frente a estas nuevas prescripciones que pueden aprisionar la tarea profesional docente, desde el Movimiento Pedagógico, diferentes grupos de profesores se han reunido en torno al análisis de los nuevos programas abordando, desde distintas experiencias y perspectivas, las miradas críticas que se han compartido en los puntos anteriores, para ir construyendo nuevos caminos para intervenir en el curriculum. En estas reflexiones colectivas se han ido levantando preguntas ejes que han permitido analizar críticamente los nuevos programas, adquiriendo los/as docentes mayores niveles de comprensión y de distancia para visualizar de qué

manera estos son, o no, un referente curricular que favorece la construcción de la educación, la profesión y el país que queremos... Los diversos análisis sostenidos por grupos de profesores han permitido visualizar distintas formas de construir el currículum en la acción del aula y la escuela, desde las propias convicciones pedagógicas y el conocimiento de sus alumnos. Y, de esta manera, asumir la tarea docente, con o sin permiso, con autonomía profesional, con el convencimiento que lo que necesita la educación de niños y niñas de nuestro país es que el magisterio tenga las condiciones para desarrollar su tarea en forma profesional. (CP-2003f)

El presente texto... se ha elaborado a fin de aportar algunos elementos teóricos y metodológicos sobre investigación docente que permitan una mayor comprensión del proceso investigativo que grupos de profesores y profesoras desarrollarán o están desarrollando en el marco del Movimiento Pedagógico. (CP-2005c)

Ha llegado la hora de que, definitivamente, y con mucha mayor fuerza, levantemos la dimensión educativa como responsabilidad sindical, sin aguardar más tiempo para poner en marcha un gran Movimiento Pedagógico Mundial. El núcleo de este trabajo tiene que ver, esencialmente, con el tema de alcanzar para nuestros países una educación efectivamente democrática. Para ello debemos ser capaces de abrir espacios de democracia y de consolidarla, partiendo del debate franco de ideas. Es una necesidad ineludible. Mucho más, cuando se advierte tanto en el terreno propiamente educativo, como en el ideológico político, que el avance de las ideas neoliberales o supuestamente modernizadoras que se nos han impuesto por nuestros gobiernos y las grandes transnacionales, ganan también, más y más terreno, en la conciencia de millones de ciudadanas y ciudadanos. (CP-2006b)

el Movimiento Pedagógico ha elaborado una visión de pedagogía crítica que aporta a generar propuestas de cambio, así como a consolidar una conciencia cada vez más creciente de la necesidad de producir espacios participativos al interior de la escuela o liceo. (CP-2009)

9.5.2.2. *Representaciones e imaginarios sociales*

9.5.2.2.1. *Representaciones sociales*

En los discursos coexisten las representaciones sociales de la docencia como profesional y como técnico. Ambos son construidos desde las mismas acciones, variando a partir de las interpretaciones gremiales y de cómo se van desarrollando las relaciones con el gobierno.

El gremio, en tanto representante del profesorado chileno, propicia la construcción de una representación subjetiva de los sujetos sociales, mientras que el Estado favorece una coherencia discursiva ente el modelo económico y el sistema educativo. Hasta acá se ha planteado que el profesorado organizado busca difundir una imagen social que apunte su rol como profesional para lo cual trata de constituir saber pedagógico, especialmente desde inicios de la década de 1990. Esa mirada no es coincidente en como el mismo sistema

neoliberal propicia, la cual se focaliza en una mirada tecnificada del profesorado, basada en la desconfianza al profesor tradicional.

En general, en las reformas de los años 90, los maestros y maestras hemos sido considerados como meros ejecutores, eventualmente, como técnicos, lamentablemente negándonos la capacidad y legitimidad de ser interlocutores válidos. (CP-2001b)

al reducirse el papel del magisterio a simples técnicos, o dicho de otra forma, a los profesionales del cómo utilizar las técnicas prescritas en el aula, el desarrollo de la profesión docente se pone en riesgo, si se consideran, además, las características y calidad de la formación inicial y permanente y las propias condiciones de trabajo —que no dejan tiempo para la reflexión y actualización permanente... de esta manera, se puede construir, con mayor fuerza, una identidad docente definida por su carácter técnico y no profesional. (CP-2003f)

las reformas de los años 90, los maestros y maestras hemos sido considerados como meros ejecutores, eventualmente, como técnicos, lamentablemente negándonos la capacidad y legitimidad de ser interlocutores válidos. Hoy, aún existen sectores, con no poco peso en la vida nacional, que no otorgan ningún valor al aporte que pueda significar la participación de los docentes en las políticas educativas. (CP-2001b)

Esa desconfianza se traduce en la necesidad de intervenir su espacio profesional docente desde la política pública, minando la autonomía del ejercicio profesional. La participación gremial en los espacios de elaboración de la política pública comprometió a la organización con la aceptación de las innovaciones. Un caso es la elaboración de los estándares de desempeño que luego se transformaron en un marco de la buena enseñanza, donde se define que es ser un buen docente para quienes participaron en su elaboración y orientan las prácticas pedagógicas más eficientes bajo unos criterios plenos de sentido común.

Los estándares de desempeño docente presentados pueden constituirse en un aporte significativo al desarrollo de la profesión docente, en la medida que son criterios que permiten ir construyendo un juicio sobre la difícil pregunta ¿qué es ser un buen profesor o profesora? Éstos expresan una superación de los conceptos del docente como apóstol y técnico, definiéndolo como un profesional que posee dominio de un saber específico, como es el saber pedagógico; que comprende los procesos en que está inserto; que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas; que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos/as; que se hace responsable de sus actos de enseñanza y que se siente parte activa y comprende la institución escolar y el sistema educativo. (CP-2001)

Además se percibe que la política pública, proclives a la educación de mercado, dificultan el ejercicio de la autonomía profesional al valorar, por sobre otras variables sociales, los resultados en las evaluaciones estandarizadas, metas de aprendizaje, programas rígidamente estructurados y planificaciones obligatorias que no consideran la diversidad. Esto implica

hacer la lectura de la estandarización como categoría homogeneiza al estudiante y de los procesos pedagógicos técnicos.

lo que el sistema nos reclama y observa no son estos sujetos vivos y distintos, sino sólo números, rendimientos, cifras estadísticas. En definitiva, nos empuja a que nuestra evaluación la realicemos a partir de los mejores o peores resultados de la prueba SIMCE y de las metas de aprendizaje alcanzadas de acuerdo con un programa que cada vez se hace más rígido y estrecho. ¿Tendrá el magisterio que aceptar que la máquina siga girando y obligándonos a planificar el próximo año con el máximo de precisión, para todos los cursos de la misma forma como si los alumnos/as fuesen iguales y como si los/as docentes fuésemos meros técnicos de la enseñanza, reduciendo sólo a este ámbito el sentido de nuestro quehacer educativo? (CP-2003f)

Desde el análisis precedente se puede señalar que los espacios de intervención docente “autorizados”, de acuerdo a la propia manera de entender la enseñanza y a la realidad específica de los cursos, son bastante limitados. Se refieren sólo a los ejemplos de las actividades genéricas, disminuyendo, así, las posibilidades de enseñar de maneras distintas a las señaladas en los programas. Además, en muchos casos, no se comparten las fundamentaciones de dichas actividades, lo que no permite comprender su lógica para poder modificarlas. Esta excesiva prescripción restringe el rol de maestros y maestras a simples aplicadores de técnicas de enseñanza y de evaluación elaboradas por otros. De este modo, se desperfila la concepción, levantada en la década de los 90', con respecto a entender al docente como un profesional. (CP-2003f)

Desafortunadamente, en la generalidad de estos procesos, trabajadoras y trabajadores de la educación hemos sido considerados como meros ejecutores, como técnicos carentes de la capacidad y legitimidad para transformarse en interlocutores válidos ante quienes definen las políticas educativas. (CP-2006b)

En momentos en que, desde distintos sectores que sustentan el poder, se tiende a reducir a los y las docentes a la categoría de técnicos especializados en implementar un currículum generado por otros, se hace imprescindible que la organización magisterial levante la voz sobre las políticas educativas y los procesos pedagógicos que ocurren al interior de escuelas y liceos, partiendo del supuesto de que el sistema escolar, sus instituciones y lo que ocurre cotidianamente en ellas, no es neutro, ni política ni socialmente. (CP-2005c)

9.5.2.2.2. *Profesionalización docente como representación*

La reforma educacional de la década de 1990 definió a la pedagogía como una labor que requiere profesionalizarse debido a que se les responsabiliza a los docentes de los malos resultados, especialmente en los malos resultados de la educación municipal. Lo que faculta a la autoridad a diseñar procedimientos que intervengan la profesión mediante diversos mecanismos (Ver capítulo 6) que contribuyan a acercarlos al modelo de docente que se desea instalar desde la política pública sin ninguna participación del profesorado.

Lo que se advierte es que se ha levantado una campaña interesada que no busca sino demostrar que son los colegios municipales los que alcanzan los logros más bajos, donde

existen problemas de violencia y supuestas dotaciones docentes ineficientes, apuntando, de una u otra manera, el dedo acusador sobre el profesorado. (CP-2000c)

Si bien en los discursos gubernamentales se resalta la importancia de la profesionalización docente y de la participación protagónica de trabajadoras y trabajadores de la educación para llevar a cabo cualquier proceso de reforma, en la práctica éstas se han impulsado sin la participación activa de las profesoras y profesores. (CP-2006b)

Frente a esa representación que llena de ineficacia a la profesión docente en su performance con los niños, niñas y jóvenes más desposeídos, el profesorado reacciona y propone su propia definición de profesionalización. Elaborada a partir del pensamiento pedagógico construido de forma colectiva por los docentes y la comunidad y que sitúa al docente como protagonista en el proceso educativo que facilita y procura el aprendizaje. Este es un cambio que releva lo educativo-pedagógico por sobre lo económico, que impacta en la profesionalización al procurar que los docentes reflexionen sobre sus prácticas e intencionen las mejoras de sus prácticas a partir de lo efectivamente vivido en su comunidad de trabajo. El profesorado que asume este desafío se suma a la necesidad de cambiar el modelo económico y educativo para construir una sociedad más democrática, justa y participativa.

Por ello, para que el magisterio asuma un rol efectivamente protagónico, tenemos que ir construyendo nuestro propio pensamiento, introduciéndonos en procesos de conocimiento y debate, escuchando y enriqueciéndonos con la voz, el pensamiento y la opinión de distintos sectores. (CP-2001b)

la experiencia vivida en el desarrollo y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, no sin dificultades, ya que ha implicado ir avanzando en un cambio en las maneras de entender el que- hacer de nuestra organización, nos muestra que, sin duda, todavía queda un camino largo por recorrer. Para la mayoría de las profesoras y profesores, el incorporarse a un trabajo gremial relacionado con lo educativo-pedagógico, es vivido como parte de su profesionalización y perfeccionamiento, evaluando esto como una instancia que les permite autovalorarse como persona y como profesional; sin embargo, también les significa abrir un espacio de reflexión en donde se renueva su compromiso social para contribuir a desarrollar una sociedad más justa y democrática como actores sociales transformadores. La difusión del trabajo educativo pedagógico que realiza la organización magisterial tanto en regiones como en provincias y comunas, ha permitido un reconocimiento importante en otras instancias de la sociedad. (CP-2003b)

el propósito compartido de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al fortalecimiento de la profesión docente. Estos dos procesos, que son inseparables, se verán reforzados a través de este acuerdo en un momento en que el país demanda a la educación un rol decisivo en el logro de las grandes metas de desarrollo con equidad. (CP-2003)

Todo ello supone no ser sólo buenos profesionales de la educación, sino que, también, agentes transformadores de esa cultura. De este modo, el magisterio organizado asume como proyecto propio la creación de distintas instancias de participación que den cabida a que profesoras y profesores construyan un pensamiento pedagógico crítico, de manera de ir teniendo presencia relevante en el debate educativo, adquiriendo mayor poder en

nuestras diversas luchas, obteniendo logros más significativos en las políticas educativas, en las demandas reivindicativas para la profesión docente y en las tareas específicas de la enseñanza. (CP-2003b)

La generación de este movimiento adquiere relevancia tanto para el fortalecimiento de la profesión docente, como para favorecer, desde la escuela, la construcción de una sociedad más justa y democrática. (CP-2005c)

Esa profesionalización se caracteriza sus prácticas de enseñanza y relaciones laborales a partir de los principios de la ética profesional, el compromiso social y por el aprendizaje de sus estudiantes. Se espera que desde esos principios se materialicen sus acciones que respeten la dignidad, diversidad de las personas y las creencias de todos los implicados en el proceso educativo, la promoción de los derechos humanos.

La profesión docente deberá ejercerse con estricto apego y respeto a las consideraciones éticas y valores morales individuales y sociales de que da cuenta el presente Código, los usos, costumbres y tradiciones históricas del magisterio nacional y de acuerdo con la evolución que experimenten dichos conceptos en la sociedad. . (CP-2003a)

El profesional docente desempeñará sus funciones, en cualquier ámbito en que desarrolle estas labores, con la dignidad y compromiso que implica la función social de la docencia en sus más diversas expresiones. . (CP-2003a)

Son parte integrante de la profesión docente el respeto a la dignidad de todas las personas, el pluralismo y tolerancia con las ideas políticas, religiosas y filosóficas, la responsabilidad y honradez en el cumplimiento de sus funciones, la lealtad y colaboración con sus pares, la búsqueda permanente de la justicia y la verdad y el desarrollo de la solidaridad con sus colegas y demás integrantes de la comunidad educacional. (CP-2003a)

La promoción de los derechos fundamentales de las personas, consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y demás instrumentos internacionales, la plena aplicación de los principios democráticos universalmente aceptados y la defensa de la cultura y patrimonio nacionales, son elementos esenciales del ejercicio de la profesión docente. (CP-2003a)

El fortalecimiento la profesión docente supone... que comprometan la tarea del profesor como creador de situaciones de aprendizaje, como un docente protagónico que, con sentido social, sea capaz de transformar su acción pedagógica cotidiana, pudiendo hacerse cargo en forma colectiva e individual de los problemas que debe enfrentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (CP-2006a)

La acción profesional docente se sitúa desde la mirada crítica y reflexiva de los procesos en los que se implica, de forma de asumir pasivamente los dictámenes o demandas del gobierno o el Estado. Para ello se han capacitado sobre la “profesionalización docente y la comprensión de la investigación-acción como herramienta para favorecer la reflexión, el cambio de la práctica pedagógica y la construcción de propuestas educativo-pedagógicas desde una perspectiva crítica”. Esas investigaciones, reflexiones y cambios educativos se

realizan en las comunidades lideradas por los docentes permiten solucionar situaciones que aquejan a la comunidad escolar en el marco de su cultura y contexto particular.

A fin de no paralizarse en forma “obediente” frente a estas nuevas prescripciones que pueden aprisionar la tarea profesional docente, desde el Movimiento Pedagógico, diferentes grupos de profesores se han reunido en torno al análisis de los nuevos programas abordando... los diversos análisis sostenidos por grupos de profesores han permitido visualizar distintas formas de construir el curriculum en la acción del aula y la escuela, desde las propias convicciones pedagógicas y el conocimiento de sus alumnos. Y, de esta manera, asumir la tarea docente, con o sin permiso, con autonomía profesional, con el convencimiento que lo que necesita la educación de niños y niñas de nuestro país es que el magisterio tenga las condiciones para desarrollar su tarea en forma profesional. (CP-2003f)

En esta perspectiva, la tarea investigativa por parte de profesores y profesoras adquiere relevancia, pues ayuda a quienes están en contacto directo con la práctica cotidiana que involucra el trabajo docente, a reconocer la diversidad de problemas que ella tiene. Situación que los ha llevado, de una manera más bien intuitiva, rápida y desde la experiencia y conocimiento acumulado, a buscar soluciones que sirven para enfrentarlos. Mirando la profesión docente desde su cotidianidad, la tarea investigativa es parte sustantiva de la misma. De hecho, la manera cómo intervenir del docente en su quehacer es, según John Elliot, un verdadero proceso de investigación: (CP-2005c)

Comprender e interpretar el contexto histórico en el que está inmerso/a, así como también los elementos culturales que influyen en su práctica pedagógica para ser un agente de transformación; Fortalecer nuestra identidad como docentes profesionales... que posibilite que él o la docente participe con un rol activo desde el origen de una propuesta educativa y no sólo en su ejecución.

Al empoderarse de esas características profesionales o intelectuales transformadores, el docente adquirirá autonomía para decidir en los ámbitos curriculares, didácticos y transformador.

Ello exige una actualización permanente y asumir un verdadero protagonismo en la reflexión e implementación de las diferentes concepciones curriculares vigentes. Cultivar habilidades que fortalezcan nuestra identidad profesional y que ayuden en la toma de decisiones en los siguientes ámbitos: Curricular, que exige propiciar acciones orientadas a una adecuada selección de contenidos culturales que aporten al desarrollo integral del o la estudiante y al entorno específico del que proviene. - Didáctico, que exige propiciar acciones eficaces en la organización de la enseñanza y el aprendizaje, en la perspectiva de favorecer los y las alumnas la motivación en el estudio y la capacidad autónoma del aprendizaje continuo. Ciudadano, que exige potenciar acciones que favorezcan los valores y conductas concordantes con la sociedad y el proyecto de país que queremos construir. (CP-2005b)

Nuestro desafío es lograr que nuestras organizaciones sindicales sean capaces de... apoyar la constitución de las y los docentes como intelectuales transformadores... que nos permitan materializar una práctica investigativa, que creen condiciones reales para nuestra profesionalización, garantizando una educación pública, gratuita, de calidad para todas y todos. (CP-2006b)

Una vez alcanzadas estas características profesionales el gremio exige y procura la instalación de una carrera profesional que beneficie a todos los docentes, sin importar el nivel en que trabaja o el sostenedor de la institución educativa. Esa carrera se transformaría en el modelo que regule la trayectoria vital de la profesión (Ingreso, trayectoria, evaluación, progresión y jubilación)

Las exigencias de identidad y autonomía profesional que mencionábamos anteriormente debieran volcarnos, por consiguiente, a la estructuración de una carrera efectivamente profesional, y no con la mirada funcionaria que algunos mantienen respecto a nuestro quehacer. (CP-2007)

Una carrera profesional que regule la trayectoria de trabajo, lo que supondrá la articulación de avances escalares. Que integren la evaluación de desempeño docente formativo la experiencia, el perfeccionamiento, como un todo que le otorgue sentido de desarrollo profesional. Una carrera profesional debe considerar también una justa relación entre horas lectivas y no lectivas, espacios de tiempo establecidos en el contrato laboral para el trabajo en equipo, la planificación y evaluación, la investigación pedagógica, el perfeccionamiento en servicio, que permitan el desarrollo y crecimiento profesional. Una carrera que regule, también desde una perspectiva de desarrollo y fortalecimiento de nuestra profesión, las condiciones de entrada al ejercicio profesional, pero también la formación inicial y en servicio. Una carrera que indique con claridad las condiciones y formas de finalización de nuestra actividad docente. (CP-2007)

Que contemple además, la posibilidad de jubilación anticipada por enfermedad con una indemnización similar a las empresas estatales, que sea considerada como una profesión de alto riesgo en el marco de una revisión general del sistema de AFP, en que el Estado tenga una clara responsabilidad. (CP-2007e)

La profesión docente es una sola, al margen que su desempeño puede realizarse desde el aula o desde la docencia directiva. Por lo mismo, una carrera profesional debe contemplar las múltiples formas en que ésta se ejerce, y principalmente incentivar el desempeño en el aula, a diferencia de la realidad actual que sólo permite ascender a través de cargos directivos (CP-2007)

9.5.2.2.3. *Imaginario sobre la profesión docente*

9.5.2.2.3.1. Dignidad/ Dignificación / Dignificable

La dignidad es una categoría que, en el discurso docente del período en estudio, se va diluyendo del foco sobre la posición que predominó en el profesorado en épocas anteriores. Ello es relevante debido a la ejecución de políticas que buscaban la equidad social, pues son los menos afortunados o desposeídos quienes derechos a que se respeten sus derechos y libertades constitucionales

La educación, y en ella el sistema escolar, juega un papel no menor en lo que respecta a la construcción cultural. Profesores y profesoras, no desde hoy, sino que desde siempre, jugamos un papel desde nuestros distintos espacios de acción, tanto para favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y democráticos, con una

formación valórica donde el respeto a la dignidad del otro y sus derechos adquiera tal relevancia que la lógica de la guerra sea rechazada; como para construir una sociedad justa y democrática donde el ser humano sea su centro. (CP-2001c)

Son parte integrante de la profesión docente el respeto a la dignidad de todas las personas, el pluralismo y tolerancia con las ideas políticas, religiosas y filosóficas, la responsabilidad y honradez en el cumplimiento de sus funciones, la lealtad y colaboración con sus pares, la búsqueda permanente de la justicia y la verdad y el desarrollo de la solidaridad con sus colegas y demás integrantes de la comunidad educacional. (CP-2003a)

Una persona que supere las tendencias individualistas, competitivas y consumistas imperantes que, con plena conciencia de su dignidad, sepa construir su propia felicidad. (CP-2006)

Al enfocarse en la dignidad del trabajo docente se focaliza en la mejora de la calidad de los servicios educativos y al fortalecimiento de la profesión docente. Ello se traduce en la mejora de remuneraciones mediante incentivos individuales y colectivos.

El presente acuerdo se inscribe en el espíritu del Protocolo convenido en noviembre del año 2000, entre el Colegio de Profesores de Chile y el Ministerio de Educación, y el compromiso del gobierno del Presidente Ricardo Lagos por dignificar la labor docente. Con él se reafirma el propósito compartido de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al fortalecimiento de la profesión docente. Estos dos procesos, que son inseparables, se verán reforzados a través de este acuerdo en un momento en que el país demanda a la educación un rol decisivo en el logro de las grandes metas de desarrollo con equidad. Las partes han acordado un importante incremento de las remuneraciones generales docentes, incluyendo dentro de ello el refuerzo y el establecimiento de asignaciones variables, tanto de naturaleza colectiva como individual, en el común propósito de ambas partes de contribuir a la calidad de la educación. (CP-2003)

El profesional docente desempeñará sus funciones, en cualquier ámbito en que desarrolle estas labores, con la dignidad y compromiso que implica la función social de la docencia en sus más diversas expresiones. . (CP-2003a)

9.5.2.2.4. *Estatus social y Profesional*

Las alusiones discursivas al estatus social del profesorado y la alusión a la pérdida del respeto de la sociedad para con la profesión van reduciendo su presencia en las fuentes trabajadas. Aunque se reconoce que a partir de la significación y relevancia del rol docente es o será categorizado o ubicado en un estatus determinado. El gremio reconoce que como profesores en el Chile de principios del siglo XXI son trabajadores y profesionales.

Como profesores, somos tanto trabajadores como profesionales de la educación. (CP-2003c)

la necesidad de pensarnos como educadoras y educadores, no sólo en un rol de trabajadoras y trabajadores, profesionales expertos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la medida que la educación conlleva un posicionamiento político, social, cultural y, también, ético. (CP-2006b)

A partir de reconocerse trabajador y profesional en su desempeño es llamado a ser protagonista del proceso de desarrollo social y la potencialización de la democracia, más aún en un contexto donde se imprime flexibilidad a las relaciones laborales y se dificulta su autonomía profesional.

Más aún en el sistema escolar, porque la educación jamás es neutra; se ubica en el ámbito de lo político, de lo social, de lo cultural, de lo ideológico, y también de lo ético. Por ello, para que el magisterio asuma un rol efectivamente protagónico, tenemos que ir construyendo nuestro propio pensamiento, introduciéndonos en procesos de conocimiento y debate, escuchando y enriqueciéndonos con la voz, el pensamiento y la opinión de distintos sectores. (CP-2001b)

Ello desafía al Colegio de Profesores de Chile, en el sentido de fortalecemos como organización para consolidar nuestro rol de actores sociales protagónicos, con capacidad de construir un pensamiento educativo-pedagógico que legitime la tarea de la enseñanza y al magisterio nacional como interlocutor válido en el debate y en la implementación de políticas educativas. (CP-2003b)

Duros momentos son los que vive la educación y los profesores de todo el mundo, amenazados por la flexibilidad laboral y por una visión mercantilista estrecha que sólo ve en el maestro a un sujeto al que hay que sacarle el mayor provecho, lo que supone empequeñecer cada vez más las posibilidades de asumir su rol profesional y autónomo. (CP-2007e)

9.5.2.3. Relación de la organización docente con el Estado

El Colegio de Profesores es el organismo gremial que se atribuye la representatividad del profesorado de todo el país con el cual negociar y establecer acuerdos con los gobiernos que afectaran a toda la comunidad de profesores a partir de su intención de unidad.

Desde comienzos de siglo, los profesores tendieron a agruparse en organizaciones que, a través del tiempo, fueron definiendo ciertas características comunes: su carácter nacional, el ser unitarias y representativas y con un grado importante de interlocución con los gobiernos. (CP-2003c)

Reconocen que utilizan los métodos y estrategias del movimiento sindical capaz de movilizarse para defender sus derechos y condiciones de trabajo del profesorado.

Hemos desarrollado una vasta experiencia en el campo de la defensa de nuestros derechos e intereses como trabajadores, asumiendo, a través de distintas formas- el diálogo, la movilización, el paro; la búsqueda de mejores condiciones salariales y de trabajo docente.

En los hechos, a pesar de no ser, legalmente, un sindicato, hemos actuado como tal y hemos tenido la fuerza para negociar con las autoridades a nivel nacional. (CP-2003c)

Mantener un diálogo permanente con la autoridad, política o educacional, en todos los niveles; y Ratificar la movilización y el paro como herramientas legítimas e inherentes a la misión sindical de la organización. (CP-2003c)

Reconocen el fracaso como organización de ser un actor relevante en la transformación o eliminación del neoliberalismo privatizante del sistema educativo. Es decir no lograron que mediante las negociaciones con el mundo político transformar el sistema, por ello cambian de estrategia y optan por focalizar el trabajo gremial en temáticas educativo pedagógicas que permitan construir una alternativa transformadora que impacte en las bases de la sociedad.

como consecuencia de este contexto, y en reacción a esta situación, nuestras organizaciones sindicales impulsaron –en general– luchas reivindicativas, y políticas que lamentablemente no lograron tener mayores influencias para detener estas políticas privatizadoras. Por ello, tenemos el convencimiento que ya no basta sólo la lucha política reivindicativa, sino que se hace urgente un trabajo educativo pedagógico en la construcción de propuestas alternativas, sólidas, que avancen y ganen conciencia en el conjunto de la sociedad; para posibilitar las transformaciones que nuestros sistemas educativos requieren y avanzar en los procesos de democratización y de justicia en nuestros países. (CP-2006b)

En este sentido, es necesario articular la participación de los sujetos individuales, con la de los colectivos, lo que supone superar la tendencia a recoger opinión supuestamente democrática sólo a partir de encuestas, consultas, etc., para abrir paso a otra forma de participación, en la que deben jugar un rol fundamental las organizaciones magisteriales; construyendo propuestas educativas técnicamente fundadas, sustentadas en una matriz democrática, y de pleno respeto a los derechos humanos. (CP-2006)

9.5.2.4. Rol de las organizaciones docentes en la sociedad

Las organizaciones docentes en el contexto que se describe en estas líneas, desarrollan dos roles principales: el gremial y sindical. En el primer rol el CP se ocupa de las temáticas relacionadas al desarrollo de la profesión de forma colectiva, mientras que con el segundo rol se ocupa de las mejoras de las condiciones de trabajo y empleo.

En tanto organización de trabajadores y profesionales, hemos ido tomando opciones en el plano político sindicales así como de política educativa, ambas, a nuestro juicio, inseparables, las que han significado: Compromiso con la justicia social y combate a todas las formas de explotación y degradación del ser humano; Fomento de los valores del trabajo, la colaboración entre iguales, la solidaridad y la justicia.; Rechazo a todo orden económico que coloque el funcionamiento del mercado por sobre la legítima aspiración de los trabajadores a una vida digna; Construcción de una sociedad democrática, impulsando la modificación del actual ordenamiento Institucional; Defensa y compromiso de fortalecer una educación pública de calidad para todos. (CP-2003c)

Esto deviene de la responsabilidad socio-política que tienen como profesores y como organización social de instalar cambios de diversa índole en el país y el sistema educativo. Es decir, se autodefinen como transformadores sociales.

La relación pedagógica, el aula, la escuela, el sistema educativo, la profesión docente y sus condiciones de trabajo, la sociedad en que vivimos y queremos vivir se entrecruzan, o más bien, son parte de un mismo foco mirado en forma holística. La educación, como todas las dimensiones humanas, no puede ser enfrentada de manera segmentada, ni con una visión de aparente neutralidad política. Todo se relaciona, todo se imbrica. Y, por tanto, no podemos concebirnos como docentes ajenos o indiferentes a lo que ocurre en nuestro país y en el mundo. (CP-2001c)

Cuando en Chile la participación democrática de los ciudadanos y sus organizaciones es una tarea inconclusa, la responsabilidad del magisterio en este ámbito se ha constituido en un desafío imprescindible de enfrentar. (CP-2001b)

el Magisterio continúe asumiendo un rol protagónico en los aspectos sociales y políticos para impulsar una educación de calidad para todos, sino que además, conseguir que se asuma como un derecho humano sustantivo y no como un bien que se transa en el mercado. Esta apuesta que significa un cambio educacional profundo, implica también, continuar profundizando el debate educativo actual. (CP-2002a)

Para que ello se concrete es necesario que la labor del profesor en la sala y del Colegio de Profesores en la sociedad el respeto irrestricto de los derechos humanos y los principios democráticos, además del respeto por los valores nacionales y el principio de igualdad de oportunidades

El profesional docente en forma responsable cumplirá, con su función social de formación y orientación de aquellos valores universales de la Humanidad, promoviendo, al mismo tiempo, la defensa de una cultura auténticamente nacional e instará a la realización de aquellos cambios en la educación que sean necesarios para el progreso social, económico y cultural del país. En esa función propiciará la inserción de la Comunidad en el proceso de educación y la creación de espacios de reflexión crítica de su propia realidad, velando constantemente por la plena aplicación del principio de la igualdad de oportunidades en el campo de la educación. (CP-2003a)

La promoción de los derechos fundamentales de las personas, consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y demás instrumentos internacionales, la plena aplicación de los principios democráticos universalmente aceptados y la defensa de la cultura y patrimonio nacionales, son elementos esenciales del ejercicio de la profesión docente. (CP-2003a)

La organización docente ha sido muy relevante, en esta década, la defensa del profesionalismo del profesorado

Una perspectiva profesional como la que describimos, asumida como eje central del hacer sindical, supone concebirnos como actores sociales de cambio, como intelectuales transformadores; y no sólo como ejecutores eficaces, que conocen su materia, y que poseen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea

sugerido o impuesto desde el sistema. En definitiva, asumir una práctica reflexiva de esta naturaleza, significa formarnos como educadoras y educadores capaces y competentes, para articular la racionalidad técnica propia de nuestra especialidad, con una ética transformadora que promueva más autonomía y libertades creadoras, tanto en nosotros educadoras y educadores, como en nuestros estudiantes. (CP-2006b)

Ello desafía al Colegio de Profesores de Chile, en el sentido de fortalecemos como organización para consolidar nuestro rol de actores sociales protagónicos, con capacidad de construir un pensamiento educativo-pedagógico que legitime la tarea de la enseñanza y al magisterio nacional como interlocutor válido en el debate y en la implementación de políticas educativas. Con esta convicción es que nuestro gremio ha estado trabajando sistemáticamente en el desarrollo y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores. (CP-2003b)

9.5.2.4.1. *Representatividad*

Anteriormente, se identificaba la autoatribución del colegio de Profesores de la calidad de representante de todo el profesorado. Desde esa base el gremio constituye todo su discurso sobre la representatividad, entendida como voz autorizada para hablar por el colectivo de docentes nacionales. Pero, además, se define representativo, pues en él convergen todas las sensibilidades políticas y clases sociales, además de las diversidades internas de los profesionales

nuestra organización, en representación del profesorado. (CP-2001)

[somos] parte de un gremio representativo de diferentes sectores de la vida nacional, con una diversidad de visiones ante la vida y la sociedad, en el que las diferencias individuales están presentes siempre en el debate de cualquier tema que se aborde. . (CP-2003c)

En nuestra organización, también, legítimamente, conviven y compiten posiciones ideológicas diferentes; pluralidad y diversidad que necesariamente debemos respetar y considerar, manteniendo siempre, tanto el derecho de militar en partidos políticos, sin temer a desarrollar en nuestro seno la discusión y el análisis ideológico, como también la necesaria autonomía de los partidos políticos, así como la independencia de las autoridades gubernamentales. . (CP-2003c)

Existe demanda porque podamos representar, de mejor manera, los intereses sectoriales y profesionales que se dan en nuestro gremio: técnico profesional, profesores de francés y de filosofía, la temática rural y étnica, por mencionar algunas demandas permanentes. O a los propios profesores jubilados. (CP-2003c)

Reconocen que la representación del profesorado contratado en instituciones educativas sostenidas por privados que reciben subvención pública o son completamente privados no se suman a la organización. Estos llamados se hacen en el marco de la baja constante y persistente de los afiliados a la organización.

Hemos tenido dificultades, más allá de nuestra decisión y voluntad, para incorporar a un número importante de docentes del sector Particular subvencionado y de Establecimientos Corporados a nuestra organización. Tampoco participan activamente en nuestro Colegio los profesores de los establecimientos particulares pagados ni de los Centros de Formación Docente, que más allá de su realidad, legislación laboral y sistema de remuneraciones distinta, si se unen a nuestros intereses como profesionales de la educación, y su presencia y participación no sólo permitirían tener un mayor número de afiliados, sino que enriquecería enormemente nuestro trabajo en el desarrollo del ámbito educativo-pedagógico. (CP-2003c)

El Colegio de Profesores reconoce la existencia de organizaciones sindicales en las escuelas, las municipalidades que no compiten con el liderazgo, que se le reconoce a la organización en el país. Esto se explicaría fundamentalmente por la incapacidad de configurar organizaciones de nivel superior como federaciones y centrales sindicales de profesores. Además de la creencia social de la unidad del profesorado como uno de los paradigmas primordiales de la organización del profesorado chileno.

el Colegio de Profesores es la organización única, de carácter nacional del magisterio chileno. Aunque persisten, hasta ahora, organismos de carácter sindical en el sector privado y particular subvencionado e incluso organizaciones sindicales a nivel de los propios municipios, mas éstos no han desarrollado un accionar paralelo que impida que el Colegio de Profesores sea reconocida como la Organización máxima del magisterio chileno. (CP-2003c)

Desde comienzos de siglo, los profesores tendieron a agruparse en organizaciones que, a través del tiempo, fueron definiendo ciertas características comunes: su carácter nacional, el ser unitarias y representativas y con un grado importante de interlocución con los gobiernos. Estas organizaciones docentes definieron su actuar, básicamente, en tomo a dos intereses distintos: a lo meramente corporativo profesional y a un esfuerzo orgánico centrado principalmente en su carácter sindical... A pesar de esta diversidad de intereses y esfuerzos organizativos, una característica presente en la historia de las organizaciones del magisterio es el esfuerzo constante por conseguir avanzar en unidad. (CP-2003c)

9.5.2.4.2. *Mejora de la calidad de vida de los educadores*

Una de los aspectos relevantes en la demanda social respecto del profesorado como ser social se vincula con la mejora de la calidad de vida de los docentes. Un aspecto relevante en los primeros años de la década dice relación con la identificación de las enfermedades profesionales y la salud laboral. El esfuerzo es instalar el debate en la esfera gubernamental de forma de propiciar de estudio y transformación en normativa.

Enfermedades profesionales: a partir de un estudio, que se realizará el año 2001, se identificarán todas las enfermedades que se originen específicamente en el desempeño de la docencia, con el objeto que los organismos responsables las incluyan en el listado legal

de enfermedades profesionales. Asimismo, ambas partes, promoverán en conjunto con las entidades legalmente encargadas, la implementación de planes preventivos para el sector docente, con carácter piloto el 2002, y masivamente a partir del 2003. (CP-2000)

La salud laboral, sin duda, es un tema que preocupa no sólo al Magisterio, sino a diversas instituciones de enseñanza superior, las que han empezado a investigar acerca de lo que le pasa a los docentes y cómo el medio en el cual se desenvuelven afecta a su calidad de vida. Sin embargo, en nuestro país, estas preocupaciones no habían sido compartidas ni reflexionadas colectivamente. (CP-2002a)

el estudio epidemiológico de salud ocupacional de los docentes, entre otras iniciativas que están en pleno proceso de concreción... (CP-2003)

Asegurar un marco legal de protección a la profesión docente, que integre medidas preventivas y que considere las enfermedades propias de la profesión. (CP-2005b)

En términos reivindicativos, el gremio aspira que Chile a transformar la realidad enmarcada en el modelo neoliberal, aspirando a transformar las formas en que son enfrentados los derechos derecho del trabajo y a la educación, más democrático, solidario y que mejore la calidad de vida del profesor y de toda la sociedad.

se suman nuevas voces de actores sociales y políticos, que tienen una mirada crítica al actual modelo, en la perspectiva de potenciar una alternativa de desarrollo distinto, que permita construir un país con justicia social, más democrático y solidario; centrado en la dignidad y calidad de vida de los seres humanos. (CP-2002)

Anhelamos construir una sociedad que garantice el derecho al trabajo, la salud y la educación a todos sus miembros... (CP-2005b)

9.5.2.4.3. *Mejores remuneraciones*

Entre los principales tópicos generativos de conceptos en el discurso del profesorado se encuentra el tema de las remuneraciones. Ellas se verán afectadas por los compromisos políticos institucionales que adquirirá la organización gremial con el Estado de forma de propiciar la mejora de las remuneraciones que efectivamente reciben los profesores. Estos acuerdos que se cimientan durante el año 2000 en el marco de las negociaciones Estado-Colegio de Profesores.

En la línea de concretar, como una primera etapa, el compromiso del Presidente Lagos que los profesores obtengan una renta justa y digna, equivalente a la del resto de los profesionales del sector público y considerando los límites propios del contexto de restricción económica que vive el país, se acuerda otorgar un incremento a las remuneraciones de los docentes de los sectores municipal, particular subvencionado y regidos por el DL. 3166, reconociendo de la legitimidad de la demanda hecha por el Colegio. (CP-2000)

En la línea de concretar, como una primera etapa, el compromiso del Presidente Lagos que los profesores obtengan una renta justa y digna, equivalente a la del resto de los profesionales del sector público y considerando los límites propios del contexto de restricción económica que vive el país, se acuerda otorgar un incremento a las remuneraciones de los docentes de los sectores municipal, particular subvencionado y regidos por el DL. 3166, reconociendo de la legitimidad de la demanda hecha por el Colegio. (CP-2000)

El pacto que influye en la mejora de remuneraciones de carácter variable, pues depende de aspectos como la evaluación de desempeño o la obtención de certificaciones de aptitudes individuales

Evaluación del desempeño profesional: De igual modo, Ministerio y Colegio, reiteran su compromiso para concordar... las bases de un sistema permanente de evaluación formativa del desempeño profesional de los docentes. (CP-2000)

Asignación a la Excelencia Pedagógica: Esta innovación contribuirá a configurar una carrera propia de los docentes de aula, que tendrán la oportunidad de progresar en su trayectoria en términos mejores que por los meros efectos de la antigüedad o por convertirse en directivos y alejarse del trabajo directo de formación y enseñanza. Los profesionales de la educación podrán voluntariamente acreditarse para percibir la presente Asignación... Los docentes acreditados percibirán esta nueva asignación, en forma de una bonificación adicional, reajutable y permanente. (CP-2000)

Progresivamente se van instalando asignaciones remuneracionales de desempeño individual como retribución a las calificaciones obtenidas en el proceso de evaluación de desempeño profesional docente.

Asignación Variable por Desempeño Individual ligada al sistema de evaluación docente. En consideración a la gradual vigencia del sistema generalizado de evaluación del desempeño profesional de los docentes del sector municipal, se establecerá una Asignación de carácter variable para quienes obtengan una calificación como "destacados" o "competentes" en dicho sistema y que rindan una prueba al efecto, en el "Marco de la Buena Enseñanza". (CP-2003)

La instalación de las asignaciones salariales del profesorado va en paralelo a mejoras remuneracionales que se concuerdan con el gobierno.

Las partes han acordado un importante incremento de las remuneraciones generales docentes, incluyendo dentro de ello el refuerzo y el establecimiento de asignaciones variables, tanto de naturaleza colectiva como individual, en el común propósito de ambas partes de contribuir a la calidad de la educación. (CP-2003)

Incremento de las remuneraciones docentes... en el interés compartido que los profesores y profesoras obtengan un mejoramiento en sus rentas, compatible con las posibilidades que el país y sus diversas necesidades permiten, (CP-2003)

9.5.2.4.4. *Emprendimiento*

El emprendimiento en el sistema educativo es rechazado por el Colegio de Profesores la morada de la educación como un negocio regulado por el mercado y liderado por la capacidad de emprendimiento del sostenedor. Esa mirada empresarial impacta en los alumnos al estar sometidos a las arbitrariedades y discriminaciones por su condición socioeconómica. El profesorado, en el marco del neoliberalismo educativo y socioeconómico chileno, debido a su precariedad económica laboral, se vio forzado a emprender de manera formal o informal para dignificar sus ingresos.

Porque administrar la educación como si fuera un negocio, la termina sometiendo a los criterios del mercado, al igual que cualquier producto en el (súper) mercado: hay para todos, pero no de la misma calidad. La Educación de los sectores más desfavorecidos requiere a todas luces mayor inversión, pero el Estado se ve imposibilitado de hacerla, porque Intervendría la libre competencia que la LOCE establece como criterio supremo que rige el actual modelo educativo. En pocas palabras, si el Estado no invierte lo que tiene que invertir, sería anticonstitucional. Lo concreto es que actualmente el Estado se preocupa de mantener la libre competencia, de manera tal que los sostenedores o empresarios de la educación (un nuevo personaje surgido como consecuencia de esta ley) mantengan las condiciones de su negocio, sin riesgo de pérdida, ya que nadie controla si efectivamente educan y para qué educan a los ciudadanos del país. (CP-2006)

Es así como muchos profesores tienen puestos de ventas en los diversos mercados persas de la ciudad, instalan cerámicas los fines de semana, trabajan de albañiles, algunos otros venden sopaipillas fritas en las plazas, manejan taxis y aquellos que se mantienen sólo haciendo clases deben trabajar el máximo posible de horas semanales, todos estos casos los conozco personalmente pues he trabajado con muchos profesores que deben recurrir a estos “pololos” para incrementar su sueldo. (CP-2010a)

9.5.2.4.5. *Trabajo colectivo en las necesidades socio-políticas del país*

El gremio comprende que debe asociarse con otros para aportar al desarrollo socio-político de Chile. Incorporándose a luchas gremiales, sindicales, organismos políticos como el Sernam, el Mineduc, el Ministerio de Trabajo, la Comisión Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, entre otros con el objeto de asumir la “responsabilidad del magisterio en provocar cambios político-institucionales que nos permitan avanzar en la construcción de una sociedad más justa y democrática”

El Colegio de Profesores es uno de los miembros principales de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), la única con existencia legal. Mantiene, así mismo, una estrecha relación con los sindicatos del sector público y relaciones de colaboración con otros Colegios Profesionales, especialmente el Colegio Médico, de Arquitectos y de Educadoras de Párvulos. (CP-2000a)

Es necesario que el Ministerio de Educación involucre en sus programas de estudios una política preventiva de trabajo infantil estableciendo instancias y comisiones de discusión; A estas medidas se suma la participación activa que tiene el Colegio de Profesores a la Comisión Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, que dirige el Ministerio de Trabajo, para la generación de la Política Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. (CP-2000a)

el año 2001 el Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM y el Colegio de Profesores de Chile A.G., suscribieron un convenio de colaboración mutua, con el propósito de visualizar los factores de discriminación más importantes en el sistema educativo y promover, a través de diversos mecanismos, un cambio cultural en esta área. Abordar la discriminación de género ha sido uno de los grandes desafíos del Colegio de Profesores de Chile, tanto en lo referido a su impacto en el sistema educativo como en la participación de las mujeres en su organización gremial. (CP-2004a)

Durante el año 1997 se llevó a cabo un proceso de discusión y análisis, en el Primer Congreso Nacional de Educación del Colegio de Profesores. De él surgieron las grandes líneas de trabajo de la organización, una serie de pronunciamientos sobre nuestra realidad social, política y cultural y asumió la responsabilidad del magisterio en provocar cambios político-institucionales que nos permitan avanzar en la construcción de una sociedad más justa y democrática. En particular se comprometió a atacar todas las formas de atropello y degradación de que son víctimas los niños, niñas y jóvenes, entre ellas, la explotación por el trabajo infantil, instando al Directorio Nacional para elaborar un plan específico al respecto. (CP-2000a)

9.5.2.4.6. *Participación Política*

La participación política es entendida por el gremio como consustancial a la labor docente, por tanto el Colegio tiene la obligación de vincularse con esa obligación e intervenir en la acción política nacional y sectorial. Para ello define sus vinculaciones con las organizaciones sindicales de diferente rango, las organizaciones gremiales de otras profesiones y organismos públicos nacionales e internacionales

El Colegio de Profesores es uno de los miembros principales de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), la única con existencia legal. Mantiene, así mismo, una estrecha relación con los sindicatos del sector público y relaciones de colaboración con otros Colegios Profesionales, especialmente el Colegio Médico, de Arquitectos y de Educadoras de Párvulos. Su peso orgánico, social, gremial y político le ha permitido, además, participar en diversas instancias y comisiones de discusión de política gremial sindical y de política educativa y académica, en universidades, instituciones internacionales como OIT, UNESCO y UNICEF, Ministerio de Educación, Asociación Chilena de Municipalidades, Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado. (CP-2000a)

La esperanza se sustenta también en los mayores espacios que como Colegio de Profesores hemos abierto para hacer escuchar nuestra voz, posibilitando diálogos con otros actores. (CP-2002a)

Ello desafía al Colegio de Profesores de Chile, en el sentido de fortalecemos como organización para consolidar nuestro rol de actores sociales protagónicos, con capacidad de construir un pensamiento educativo-pedagógico que legitime la tarea de la enseñanza

y al magisterio nacional como interlocutor válido en el debate y en la implementación de políticas educativas. (CP-2003b)

El Colegio de Profesores de Chile tiene ya 29 años de existencia. Han sido 29 años unidos estrechamente a la historia de nuestro país, desde un organismo creado e impuesto durante el régimen militar, hasta el proceso de democratización interno que avanza y se profundiza a partir de 1986. Es éste un espacio de tiempo más que suficiente como para acumular experiencias y revisar autocríticamente nuestra organización, en la perspectiva común de fortalecerla de modo que sirva mejor no sólo a los intereses del profesorado chileno, sino de toda nuestra sociedad. (CP-2003c)

Se define así misma como la principal organización del magisterio chileno y que actúa como sindicato nacional, pues tiene la capacidad de negociar

El Colegio de Profesores de Chile A.G. es la principal organización del Magisterio Chileno. Si bien es una Asociación gremial, sin mayores atribuciones legales, fiscalizado por el Ministerio de Economía, actúa en la práctica como un Sindicato Nacional, en la medida que tiene la capacidad de negociar con las autoridades políticas y administrativas, incluido el Ministerio de Educación, para todos los profesores del país. (CP-2000a)

A estas medidas se suma la participación activa que tiene el Colegio de Profesores a la Comisión Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, que dirige el Ministerio de Trabajo, para la generación de la Política Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. (CP-2000a)

Actúa mediante dos mecanismos, no regulados, pero eficaces para lograr negociar y participar de la política nacional y sindical. Ellos son el diálogo con las autoridades políticas y educacionales y la movilización como herramienta legítima, especialmente el paro de actividades.

Estos principios nos han llevado a: Desarrollar distintas formas de relación orgánica con las organizaciones de trabajadores, en todos los niveles; Mantener un diálogo permanente con la autoridad, política o educacional, en todos los niveles; y Ratificar la movilización y el paro como herramientas legítimas e inherentes a la misión sindical de la organización. (CP-2003c)

Una de las principales demandas a los Policy Maker ha sido aumentar la capacidad del profesorado de participar en la elaboración de políticas públicas, en su implementación en el sistema escolar y en las escuelas

En el desarrollo de los procesos de reforma en nuestro país, el magisterio ha demandado con fuerza la necesidad de participación, demanda que no fue acogida ni valorada en el sexenio anterior. Sin embargo, la fuerza de los hechos ha llevado a un gradual convencimiento de la autoridad de que no puede haber reforma educativa eficaz sin la inclusión de los profesores y profesoras. Hoy se ha firmado con el actual gobierno, un acuerdo en el que se propone la expansión y creación de espacios de participación en el ámbito local y nacional, que permitan dar mayor responsabilidad al magisterio en el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas en educación. (CP-2000b)

El Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile es permanentemente convocado a participar en diversas instancias de debate y reflexión en el mundo educativo. En los grandes temas que hoy preocupan a la educación, la voz de nuestra organización ha ganado un lugar de legitimidad y ha fortalecido su capacidad de crítica y propuesta. Es tremendamente importante el trabajo que la dirigencia y el profesorado de base pueda realizar, para que hagamos nuestro aporte al debate educativo con profesionalismo y seriedad... En los últimos meses, el Colegio de Profesores de Chile ha sido convocado por el mundo académico y político-educativo a participar de diferentes comisiones y seminarios. (CP-2001)

Entre los debates políticos que asumen los profesores a comienzos de la década dice relación con la defensa del derecho a la educación y el ejercicio del derecho laboral, entre otras garantías legales.

El Colegio de Profesores no se da por vencido. Se encuentra en procesos de discusión y debate que permitan movilizar los cambios culturales, políticos y jurídicos necesarios para que nuestros niños, niñas y jóvenes tengan garantizado el derecho a una educación de calidad, que incorpore el ejercicio de los derechos de todas las personas involucradas en los procesos educativos. (CP-2000d)

Un significativo aporte trató de realizar en el contexto de una política internacional que buscaba la erradicación del trabajo infantil de Chile, configurándose con ello la contribución gremial a la agenda social del país. También ejecutó labores en torno a la política de fomento a la lectura, trabajó por disminuir la discriminación de género en el sistema educativo con el Sernam (Servicio nacional de la Mujer del Gobierno de Chile)

la constancia y la persistencia del Colegio de Profesores de Chile A.G., para que se active e instale el tema en la agenda social del gobierno, jugando un rol activo, participativo y constructivo fundamental para llevar a cabo un proceso de sensibilización nacional en prevención y erradicación del trabajo infantil. El consenso asumido por el Plan Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, que la Educación constituye una de las políticas sociales centrales en la prevención y erradicación del trabajo infantil. El desafío de la creación de redes sociales tanto a nivel nacional, regional y local para enfrentar el trabajo infantil, permite activar las acciones en algunos casos, a los Comités Regionales (a cargo de los Seremi del Trabajo de cada región). (CP-2000a)

El Colegio de Profesores de Chile ha desarrollado una línea de trabajo junto al Consejo Nacional del Libro y la Lectura, con el propósito de fortalecer la valoración de la lectura como una práctica necesaria para el desarrollo personal, cultural y profesional de maestros y maestras, así como de ampliar sus capacidades para atraer hacia ella a los estudiantes y a la comunidad (CP-2003b)

el año 2001 el Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM y el Colegio de Profesores de Chile A.G., suscribieron un convenio de colaboración mutua, con el propósito de visualizar los factores de discriminación más importantes en el sistema educativo y promover, a través de diversos mecanismos, un cambio cultural en esta área. Abordar la discriminación de género ha sido uno de los grandes desafíos del Colegio de Profesores de Chile, tanto en lo referido a su impacto en el sistema educativo como en la participación de las mujeres en su organización gremial. (CP-2004a)

En materia educacional el gremio percibió que era excluido sistemáticamente, especialmente del debate en materia curricular.

La Reforma Curricular que, lamentablemente, no contó con la participación real del magisterio, ha ido evidenciando en sus cinco años de implementación, diversas áreas problemáticas, oportunamente advertidas por el Colegio de Profesores, y que hoy resulta esencial que se aborden, más allá de su complejidad. (CP-2001b)

A pesar de lo anterior, plantea que el profesorado debe trabajar con el objeto de levantar una propuesta de política educativa a partir de un proyecto socio-político alternativo de inspiración crítica. Los profesores en ese contexto deben asumir un rol protagónico en la transformación social, fundamentado en un pensamiento pedagógico propio, que legitime sus acciones profesionales en el aula y en el sistema educativo, un proceso de agenciamiento del profesorado, especialmente de su responsabilidad en la educación de calidad de los más pobres. Para ello es necesario la construcción de consensos sociales y políticos que lleven a construir esa nueva sociedad, que supere el neoliberalismo mediante el fortalecimiento de la democracia y la participación

Se crea, por tanto, un espacio propicio para levantar una propuesta alternativa, como lo señala la Internacional de la Enseñanza (IE), desafía a que trabajadores y trabajadoras de la educación seamos capaces de conducir y reorientar el sistema educativo, con otro proyecto social, político y productivo. Ello nos obliga a ser capaces de proponer cambios institucionales que promuevan una escuela pública gratuita y al servicio de los principios democráticos, a establecer mecanismos eficaces de participación del profesorado, que lo involucren crítica y reflexivamente con los procesos educativos; se trata de convencer a la sociedad en su conjunto que es necesario elevar permanentemente el nivel profesional de quienes ejercen la docencia. Es indudable que la profundidad del debate que provoquemos dará como resultado propuestas que al contar con el amplio consenso social y político, generarán políticas que efectivamente mejoren la calidad docente y de la educación en la que participan nuestros niños, niñas y jóvenes. (CP-2000b)

De este modo, el magisterio organizado asume como proyecto propio la creación de distintas instancias de participación que den cabida a que profesoras y profesores construyan un pensamiento pedagógico crítico, de manera de ir teniendo presencia relevante en el debate educativo, adquiriendo mayor poder en nuestras diversas luchas, obteniendo logros más significativos en las políticas educativas, en las demandas reivindicativas para la profesión docente y en las tareas específicas de la enseñanza. (CP-2003b)

Existe el compromiso de las organizaciones de maestros a nivel internacional, que suscribe el Colegio de Profesores, por rescatar valores tan esenciales para la sociedad como el de la autonomía y el de la no resignación, ante un sistema que es injusto y excluyente. (CP-2000b)

Las ideas neoliberales han impactado con tal fuerza la educación en el mundo, que han llegado a un punto en que parecieran ser ellas las únicas legítimas o viables, enarboladas como panacea o aceptadas como una fatalidad frente a la que es difícil oponer alternativas.

Así, las políticas que de ellas emanan avanzan tanto en la práctica como en el sentido común. El Colegio de Profesores tiene la convicción de que hoy, más que nunca, es necesario no dejarse amilantar y potenciar el debate ideológico para develar las concepciones de la sociedad y del conocimiento que sustentan estas ideas, analizando las relaciones de poder que tras ellas subyacen. (CP-2001)

9.5.3. Síntesis discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 2000-2006

Para sintetizar la información recopilada en las páginas anteriores se presenta la Tabla 29, que contiene agrupadas a partir de las categorías de análisis, las principales ideas recopiladas del discurso del movimiento sindical para el período 2000-2006.

Tabla 29 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías (2000-2008)

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESIS DEL DISCURSO DE LA FASE 2000-2008
Identidad como ideología	Concepción de educación	<ul style="list-style-type: none"> * La dirigencia gremial que se define en oposición radical al modelo educativo imperante en Chile. * Se posicionan epistemológicamente a favor de la pedagogía socio-crítica, consolida en su discurso pedagógico la centralidad del aprendizaje en el proceso educativo y del rol activo del profesorado y su gremio, como actor relevante en la construcción de una sociedad más justa. * La educación como un proceso integrador de la diversidad, la participación y colaboración entre todos los integrantes de la sociedad. Ello permitiría entender la vida como un fenómeno colectivo que valore el patrimonio cultural, natural, el entorno físico y biológico. * Los profesores son más proclives a propiciar el desarrollo de una sociedad con mayor justicia social, donde la participación ciudadana democrática sea el rasero cultural desde donde medir los valores de la sociedad * La mirada colectiva de la sociedad impulsada por el gremio en este período, pone el énfasis en conceptos como la solidaridad, la dignidad y la calidad de vida. * Las acciones de la educación bajo el modelo vigente centra su que hacer un proceso formativo destinado a potenciar el sistema productivo con capital humano adaptado a globalización, dócil laboral, cultural y socialmente. * La salida al modelo de sociedad neoliberal pasa por la acción educativa del docente, quien tiene el deber de formar sujetos críticos y reflexivos respecto del conocimiento, la realidad y el futuro * El esfuerzo formativo en la construcción de un ser humano que respeto al otro su dignidad y derechos, crea en la paz, en virtud que en épocas recientes esos valores estaban olvidados y eran una de las causa de la lucha de resistencia. * Equipo que dirige la organización sindical, mediante diversas estrategias buscó impulsar la responsabilización de los docentes en un proceso de mejora de la educación.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTEISIS DEL DISCURSO DE LA FASE 2000-2008
		<ul style="list-style-type: none"> * Emergió de la aceptación de la educación como un proceso que se centra en el aprendizaje de los alumnos y estudiantes. * Profesionalización docente, mediante un sistema de rendición de cuentas de los desempeños en lo individual. En lo colectivo se comienza a plantear la construcción de compromisos por la calidad y la profesionalización que implicaba ocuparse de la responsabilidad final de la enseñanza que es el aprendizaje. * La definición de una carrera profesional docente que recupere sentido unitario a la profesión atomizada por la división provocada por el Estatuto Docente. Fundada en la idea de la profesionalización y de su progresión a partir del reconocimiento de capacidades y desempeños, fundado el principio de igualdad de trabajo y remuneración. * La categoría calidad comienza a asociarse a las condiciones de trabajo y empleo docente, así como también a los desempeños. * Se denuncia la tendencia progresiva por la privatización de todas las escuelas y liceos del país como medida para asegurar la calidad. * El gremio en su discurso rescata la centralidad de las evaluaciones externas, metas, estándares y perfiles, propios de un paradigma educativo racionalista-académico y que ha propiciado, junto al capitalismo neoliberal, la segmentación del sistema educativo afectando a los más pobres y a la restricción de las finalidades de la educación a la capacitación del capital humano para su óptimo desempeño en el trabajo y en el mercado en tanto consumidor * Para el profesorado la escuela es el espacio de trabajo donde la democracia debe ser el medio de interrelación entre los integrantes de la comunidad escolar, donde cada uno aporte en la construcción de una sociedad integrada por ciudadanos capacitados para el ejercicio pleno de sus derechos de forma crítica, y que además reconozca en el profesor un profesional que participa en la gestión curricular y administración de las escuelas. * Un componentes de la ideología de la identidad gremial está vinculada a la defensa de la educación pública como garante de la equidad educativa, el fortalecimiento de la democracia y la profesión docente. * La propuesta desde el gremio de una educación pública descentralizada con gestión local y fiscalización desde el nivel ministerial del sistema educativo. * Este discurso implicó el abandono de la educación estatal centralizada y aceptar que como un aporte la municipalización, aunque reconocen sus falencias y llaman a buscar opciones que mantengan esa desconcentración de la administración de las escuelas y liceos del país. * Las críticas del gremio se sustentan en que el modelo neoliberal impacta en las formas en que la escuela forma a los alumnos. * Ese complejo fenómeno es lo que denominan en el gremio como “Paradigma de Mercado” de la educación.
	Propósitos y valores	<ul style="list-style-type: none"> * El discurso colectivo de los profesores sobre sí mismos se va construyendo y complejizando en la medida que se instalan el constructivismo como epistemología-método de enseñanza y se propician la pedagogía crítica. * Comprender que el aprendizaje es el principal propósito de la acción de enseñanza del profesorado no es recurrente, aunque la preocupación existe desde inicios de la década anterior.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTEISIS DEL DISCURSO DE LA FASE 2000-2008
		<ul style="list-style-type: none"> * El docente ejecute sus procesos de enseñanza fundados en la investigación de su cotidianeidad. * La profesión debe propiciar la mejora continua y asentar entre el profesorado la cultura de la responsabilidad o accountability, la que se propicia mediante la exigencia del sistema de evaluación y de las mismas prescripciones del código de ética gremial * Un valor irrenunciable, del discurso docente descrito en este apartado, es el profesionalismo o profesionalidad, que se manifiesta en el esfuerzo por lograr aprendizajes en sus estudiantes que se funden en los principios de la educación inclusiva
	Normas y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> * Las negociaciones del Colegio de profesores con el gobierno como proceso que ha permitido proponer nuevas normas jurídicas o el ajuste a otras, que han impactado en cómo debe actuar el profesorado * El colegio de Profesores declara su primera actitud hacia el profesorado es su condición de representante legítimo del colectivo docente y que es reconocido por la comunidad social y política en dicha calidad de representante. Esa condición de representante lo legitima para validar a nombre del colectivo docente las decisiones que se tomen en las diferentes materias que le son consultadas.
Posiciones frente al ejercicio profesional	Concepción del modo de empleo y trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> * Cuestionan la instalación de la Jornada Escolar Completa, que es leída como una iniciativa que intencionaba que el docente realizaría sus clases en mejores condiciones de empleo. * El gremio acomoda su discurso al modelo imperante, aceptando de modo crítico las innovaciones que se realizan al sistema nacional de educación y que profundizan el neoliberalismo instalando un sistema de gestión empresarial (New public management) en todos sus subsistemas. * A nivel de aulas y escuelas el profesorado continúa defendiendo que la docencia requiere de condiciones que propicien el aprendizaje de sus alumnos. * El gremio visualiza la carrera como un componente de su profesionalidad que contempla mejoras remuneracionales en la medida que el docente se mueve dentro de la carrera de forma horizontal o vertical y que beneficie a todos los profesores, sin excepciones o recortes de derechos a los profesores del sector subvencionado. * Los reconocimientos al Colegio de Profesores como agente habilitado para participar en las discusiones respecto de temas del sector educación se evidencia en las invitaciones para participar con otras organizaciones ministeriales nacionales o con organismos internacionales * La escuela, en tanto espacio deliberativo y de gestión, que define y delimita las prácticas docentes, reclama por mayor participación en las escuelas. * El profesorado comienza a incorporar en sus argumentos participativos a otros agentes o actores sociales como padres, empleadores públicos y privados mediante diferentes estrategias como la constitución de espacios de participación o la realización de congresos nacionales que permitan tomar decisiones en temáticas educativas * La formación del profesorado, al igual que todo el sistema educativo nacional, también se ve afectada por el mercado y la desregulación.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTEISIS DEL DISCURSO DE LA FASE 2000-2008
		<ul style="list-style-type: none"> * El gobierno decide intervenir el proceso formativo del profesorado nacional, en acuerdo con las universidades chilenas, por medio de la fijación de Estándares de desempeño para los egresados de las carreras de pedagogía. * El gremio busca instalar un modelo de evaluación que no esté supeditado a las arbitrariedades de los empleadores, multi-instrumental, universal, y por sobre todo, de carácter formativo. Con ello se constituye un modelo evaluativo que reconozca el profesionalismo de los docentes. * La toma de conciencia que la instalación de este modelo evaluativo del desempeño docente requiere un cambio en la cultura laboral para que las personas acepten la rendición de cuentas y de la mejora continua mediante la evaluación permanente. * El movimiento pedagógico procura la creación de grupos de trabajo de profesores que mediante investigaciones enfrenten la mejora de sus prácticas y propicien el foco en el aprendizaje de los estudiantes, sustentándose en los principios y metodologías de la investigación acción. Con esto se busca, contribuir a que la comunidad logre realizar transformaciones de la sociedad en que convive con el mercado y el individualismo.
	Representaciones e imaginarios sociales	<ul style="list-style-type: none"> * La imagen social apunta su rol como profesional para lo cual trata de constituir saber pedagógico. * Se focaliza en una mirada tecnificada del profesorado, basada en la desconfianza al profesor tradicional. Esa desconfianza se traduce en la necesidad de intervenir su espacio profesional docente desde la política pública, minando la autonomía del ejercicio profesional. * La política pública, proclives a la educación de mercado, dificultan el ejercicio de la autonomía profesional al valorar, por sobre otras variables sociales, los resultados en las evaluaciones estandarizadas, metas de aprendizaje, programas rígidamente estructurados y planificaciones obligatorias que no consideran la diversidad. Esto implica hacer la lectura de la estandarización como categoría homogeneiza al estudiante y de los procesos pedagógicos técnicos. * Su propia definición de profesionalización, elaborada a partir del pensamiento pedagógico construido de forma colectiva por los docentes y la comunidad y que sitúa al docente como protagonista en el proceso educativo que facilita y procura el aprendizaje. * Esa profesionalización se caracteriza sus prácticas de enseñanza y relaciones laborales a partir de los principios de la ética profesional, el compromiso social y por el aprendizaje de sus estudiantes. * Una vez alcanzadas estas características profesionales el gremio exige y procura la instalación de una carrera profesional que beneficie a todos los docentes, sin importar el nivel en que trabaja o
	Relación de la organización docente con el Estado	<ul style="list-style-type: none"> * El Colegio de Profesores es el organismo gremial que se atribuye la representatividad del profesorado de todo el país con el cual negociar y establecer acuerdos con los gobiernos que afectaran a toda la comunidad de profesores a partir de su intención de unidad. * Reconocen que utilizan los métodos y estrategias del movimiento sindical capaz de movilizarse para defender sus derechos y condiciones de trabajo del profesorado. * Reconocen el fracaso como organización de ser un actor relevante en la transformación o eliminación del neoliberalismo privatizante del sistema educativo..

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SÍNTESIS DEL DISCURSO DE LA FASE 2000-2008
	Rol de las organizaciones docentes en la sociedad	<p>* Las organizaciones docentes en el contexto que se describe en estas líneas, desarrollan dos roles principales: el gremial y sindical. En el primer rol el CP se ocupa de las temáticas relacionadas al desarrollo de la profesión de forma colectiva, mientras que con el segundo rol se ocupa de las mejoras de las condiciones de trabajo y empleo.</p> <p>* Esto deviene de la responsabilidad socio-política que tienen como profesores y como organización social de instalar cambios de diversa índole en el país y el sistema educativo. Es decir, se autodefinen como transformadores sociales.</p> <p>* Reconocen que la representación del profesorado contratado en instituciones educativas sostenidas por privados que reciben subvención pública o son completamente privados no se suman a la organización. Estos llamados se hacen en el marco de la baja constante y persistente de los afiliados a la organización.</p>

Fuente: Elaboración personal

10. Conclusiones

Los sujetos que han sido sometidos a escrutinios en esta investigación son las organizaciones de trabajadores de la educación chilena que deliberadamente constituyen una agrupación para representarlos. Su historia permite describirlos como un movimiento social de largo trayecto temporal que se inicia con el siglo XX y continua hasta la actualidad.

Como grupo representan la diversidad de la sociedad, pues en él participan todas las clases sociales, religiones e ideologías políticas. Esa característica contribuye a la imposibilidad de generar una orgánica única que los represente ante él o los empleadores, sin embargo, se realizaron intentos para lograrlo con tintes mutualistas, gremiales y sindicales. Se ha podido observar históricamente una orientación hacia el sindicalismo de forma predominante, debido a que sus formas de acción o lucha, fueron las utilizadas por el movimiento y sus liderazgos, obedecen principalmente a ideologías progresistas de orientación social.

El profesorado que se agrupa en este movimiento, se constituye de sujetos formados en las escuelas normales y las universidades, fenómeno que establece diferencias entre quienes poseen certificaciones de una u otra institución. Los primeros son representados socialmente por su entrega y dedicación al bienestar de los niños y niñas, mientras que, a los segundos, se les reconoce como profesionales dados sus elevados conocimientos disciplinares obtenidos en su formación universitaria. La mayor parte del profesorado trabaja para el Estado, también lo hacen en instituciones educativas privadas subvencionadas gratuitas y otras privadas.

El sistema educativo es centralizado en el Ministerio de Educación, quien ejerce como la principal institución proveedora del servicio educativo, define el curriculum y estructura el sistema educativo en general, en el marco de lo que se denominó Estado Docente y de Compromiso.

Las características descritas contribuyen a explicar la identidad colectiva del profesorado chileno durante el siglo XX, que entiende la docencia como una ocupación especializada que contribuye, con su sacrificio personal, al desarrollo de la comunidad nacional al socializar a los nuevos integrantes de la nación integrándolo al conocimiento civilizatorio. La representación social del profesorado, en este contexto epocal, les sitúa como representante

del Estado, aunque incapaz de solventar su existencia material con los estipendios que percibe.

Este modelo, vigente hasta 1973, fue interrumpido drásticamente por el Golpe Militar encabezado por Augusto Pinochet. Su gobierno de carácter dictatorial impactó profundamente a Chile y a todos los servicios que tradicionalmente prestaba el Estado a la sociedad, pues se creó un mercado donde la inversión privada es la predominante, para entregar dichos servicios. Sus efectos, conocidos como modernizaciones en la década de 1970 mantienen su vigencia. Política, ideológica y económicamente esas modernizaciones se sustentan en el Neoliberalismo, que fue desarrollado por la escuela de ciencias económicas de la Universidad de Chicago y adoptado en Chile al pie de la letra, beneficiando principalmente a los empresarios locales que reciben subsidios públicos para asegurar el desarrollo del mercado respectivo.

En esta investigación se buscó comprender cómo afectó la instalación del neoliberalismo al profesorado chileno, su movimiento sindical y organizaciones representativas entre 1973 y 2008, mediante el estudio de sus huellas históricas o fuentes, repositorio del discurso y la acción del movimiento sindical docente, y que en este trabajo fueron los documentos intercambiados o recopilados por las autoridades administrativas del gobierno chileno y las publicaciones periódicas de autoría de las organizaciones del profesorado. Ello permitió comprender el trabajo realizado por el sindicalismo docente, a través del Colegio de Profesores de Chile, en la definición de una identidad colectiva y valorar el impacto en esa labor del neoliberalismo.

Las conclusiones se ordenan a partir de las principales preguntas que guiaron el trabajo investigativo, utilizando en todas las argumentaciones la periodización histórica del proceso de instalación y desarrollo del neoliberalismo en el sistema educativo:

a) Fase de Discusión y preparación de la implantación del Neoliberalismo (1973-1978).

Este período se inicia con el golpe militar y finaliza previamente a la dictación de la Directiva Presidencial sobre educación de 1979 y otras normas. Este período produce en el seno del gobierno la discusión respecto de las líneas políticas y económicas que asumirían en el trayecto temporal que gobernarían. Una vez decidido el rumbo a seguir, el régimen tomó las medidas necesarias para que se asumiera el neoliberalismo de forma rápida en todo el país.

En materia educativa el impacto se evidencia en la razia ejecutada sobre el personal docente, la precarización de sus empleos y la represión. Instalado el miedo como mecanismo de gestión en la sociedad, las escuelas y las aulas, base de lo que se denominó la cultura autoritaria y facilitador de los ajustes necesarios para el desarrollo del neoliberalismo.

b) Fase de instalación y desarrollo del modelo neoliberal (1979-1989). Este período se inicia con la dictación de una serie de normas que modelan la sociedad y la economía hacia el neoliberalismo y finaliza con el retorno a la democracia, previa entrada en vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Educación. Esta fase es donde se libera a la economía la prestación de servicios básicos (salud, educación y previsión social) y se crean mercados específicos. Es la fase del neoliberalismo más intenso y desregulado que transforma el sistema educativo a partir de la subsidiariedad y la libre competencia que permiten la creación del mercado en educación. Para ello el gobierno dicta una serie de medidas que facilitan el desarrollo del mercado tales como la liberalización del mercado de trabajo docente, la municipalización de las escuelas y liceos públicos, el traspaso de la educación técnico profesional a organismos privados, el financiamiento universal de la demanda educativa mediante el sistema de *vouchers*.

c) Fase de moderación y control del neoliberalismo (1990-1999). Este periodo se inicia con el retorno a la democracia y finaliza con la Negociación del Colegio de Profesores con el gobierno. En esta década se ajusta el modelo neoliberal en algunas dimensiones en favor de la comunidad y en otros, profundiza al instalar la modernización del Estado que impacta al sistema educativo y sus trabajadores mediante un paquete de reformas educacionales que transforman el curriculum escolar, el tiempo de permanencia en las aulas, la incorporación de la informáticas en las escuelas y la total transformación del ejercicio profesional docente. Todo en el marco de una cuantiosa inversión pública que al final de la década no evidencia cambios en los resultados en las evaluaciones del sistema.

d) Fase de aplicación del *New Public Management* (2000-2008). Este período se desarrolla en el marco de aplicación de las reformas neoliberales que los gobiernos negociaron con el profesorado y el proceso político de elaboración de una nueva ley orgánica constitucional de educación, provocada por el movimiento social de los estudiantes secundarios. La relevancia de esta fase está en la instalación del sistema de rendición de cuentas y la estandarización

como modelo de gestión del sistema educativo y las aulas haciendo concordar la necesidad de eficiencia en el sistema, mediante el control de todos los procesos, con las demandas que la sociedad instaló y respaldo del movimiento de los “pingüinos” chilenos.

El profesorado se suma tarde a la movilización y se retira de la discusión de la norma en medio de una crisis dirigencial, restándole protagonismo e iniciativa en la discusión prelegislativa y peso político en la tramitación de la norma en el parlamento.

La primera pregunta que guió esta investigación fue ¿Cómo el docente chileno se ve afectado por la instalación del neoliberalismo? Para ayudar a sintetizar lo trabajado en los capítulos precedentes se elabora la Tabla 30 que permite dar una mirada sintética a la información recogida de las fuentes secundarias y primarias trabajadas en la elaboración de los capítulos 6 y 8. A partir de ello se pueden extrapolar las siguientes conclusiones:

- ***Los profesores a lo largo del proceso de neoliberalización de la educación son considerados como un grupo de presión que debe ser cooptado para evitar su acción y movilización que se oponga a los cambios al sistema educativo o político.***

Al observar el fenómeno desde la larga duración, se puede identificar el peso político del profesorado, en la posibilidad de influir en la opinión pública mediante su discurso en el aula, que puede ser replicado en las casas de sus estudiantes. Un acto concertado de este gremio podría generar efectos impensados en la vida social y política del país. Ello podría llevar a los gobernantes a procurar cooptar el movimiento o por lo menos evitar su unidad.

Durante la dictadura se buscó congraciarse con el colectivo docente creando una organización que los condujera por la senda de la obediencia al régimen, se les premia y resalta como una comunidad laboral relevante para el desarrollo y progreso del país.

Con la llegada del neoliberalismo el profesorado vive sus más duros momentos, sus condiciones laborales y de empleo son pauperizadas. Se vive un abandono de la política pública respecto de la profesión. Esto es explicable a partir que, el *policy maker* deja de considerar una amenaza al profesorado, cuando este se ve obligado a actuar de forma individual o aislada de su comunidad laboral y profesional.

Desde la apertura de espacios a la oposición al régimen dictatorial, el profesorado se atreve y se moviliza en torno a la recuperación de la democracia. Actúa convocado por las

organizaciones propias y otras de carácter nacional, que hacen llamados a protestas y paralizaciones. Recuperando su peso político en la sociedad como profesión.

Con el retorno a la democracia se pone en valor nuevamente al profesorado, se le atribuye responsabilidades en el desarrollo económico social del país y se le reconocen sus aportes al retorno a la democracia en Chile. Graciosamente se le otorga el Estatuto docente como premio por sus esfuerzos políticos y se focaliza la política pública en transparentar sus prácticas de aula como forma de rendir cuentas de sus desempeños. Para ello se interviene a la profesión, procurando centrarla en sus responsabilidades laborales y restándola de la movilización social y política.

- *El profesorado es sometido a cambios en sus funciones y roles, los que aumentan exponencialmente en el tiempo, además, es responsabilizado de los fracasos del sistema educativo, especialmente con los más desposeídos.*

Los diagnósticos que se realizan respecto de la docencia, culpabilizan al profesorado por su ineficacia en el proceso de enseñanza, situación que fue enfrentada de diferentes formas en el período dictatorial y democrático.

La dictadura estima necesario, en su primera fase, potenciar la imagen del profesor abnegado y capaz de postergarse por sus estudiantes, por lo que no se realizan importantes cuestionamientos a la docencia, excepto a quienes puedan tener ideologías contrarias al régimen, exonerados rápidamente del sistema.

Con la instalación de las medidas neoliberales, los profesores son proletarizados y explotados por los empleadores. Pierden su condición de profesionales, los que alguna vez la tuvieron, y pasan a ser trabajadores que deben realizar muchas más funciones como vigilar patios, atraer nuevos estudiantes a las escuelas, visitar en sus casas a quienes faltan a clases, etc. La posibilidad de ser despedido en cualquier momento es permanente, incluso algunos eran despedidos en diciembre y recontratados en marzo para no pagar salarios en los meses del receso escolar de verano. En ese contexto, el aula está marcada por el autoritarismo y la frustración, fenómeno que es extrapolable a la cultura institucional y sistémica desde 1973 hasta mediados de la década de 1990.

Los profesores chilenos construyen aprendizajes mediante una didáctica marcada por la frontalidad, destinada a entregar preferentemente conocimientos disciplinares, que incluso

pueden presentar errores u omisiones significativas. Para transformar esas prácticas, los gobiernos democráticos diseñan políticas públicas que propician la profesionalización docente (mejora de la FID y del perfeccionamiento docente); la rendición de cuentas mediante un complejo sistema de evaluación de desempeño colectivo (SNED) e individual (Sistema de Evaluación de desempeños y certificación de calidad); la estandarización de procesos y desempeños (Estándares de desempeño como el Marco de la Buena Enseñanza, Estándares de conocimientos como los Mapas de progreso, etc.) y la participación en los procesos de mejora continua y planificación estratégica de las instituciones escolares (Elaboración de Programas de mejora o del Plan Educativo Institucional).

El currículum elaborado para el siglo XXI se enfoca en la adquisición de habilidades y competencias mediante el constructivismo psicológico. Ello demanda al profesorado enfrentar la docencia con prácticas activas que permitan que los estudiantes interactúen con el saber. Sin embargo, el profesorado en ejercicio no se siente que ello implica el aumento de su carga laboral, pues desconoce los mecanismos didácticos más pertinentes para hacerlo parte de sus prácticas cotidianas, además que las instituciones escolares no poseen los medios y la infraestructura necesaria para facilitar el uso de esas metodologías.

Las condiciones epocales, que obligan a las familias a trabajar y transferir responsabilidades de crianza a las escuelas, también demanda al profesorado nuevas funciones de acompañamiento psico-sociales que no eran pertinentes en otros momentos. Esto afecta especialmente a las clases sociales más desposeídas.

Tabla 30 Principales efectos de la implantación del neoliberalismo en educación sobre el profesorado (1973-2008)

	Fase 1973-1978	Fase 1979-1989	Fase 1990-1999	Fase 2000-2008
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Despido y represión de los profesores de oposición. • Profesores mantienen su condición de funcionarios públicos, pero pueden ser desvinculados en cualquier circunstancia. • Pierden la posibilidad de dirigir instituciones educativas (traspasada a los militares) • Desarrolla su docencia autocensurado. • Se crea una norma sobre la carrera docente de la educación pública. • Formación inicial docente se focaliza solamente en Universidades • Existencia de programas FID express 	<ul style="list-style-type: none"> • Despido y represión de los profesores de oposición. • Profesores son desposeídos de su condición de funcionarios públicos. • Profesores son traspasados a las municipalidades, pero no como funcionarios, sino como trabajadores sometidos a las normas laborales comunes. • Se suprimen las normas que regulaban la función docente. • El profesorado se ve precarizado, proletariado y disciplinado laboralmente. • Se realiza una docencia frontal y marcada por el autoritarismo • La formación inicial docente deja de ser exclusiva de las universidades. • Se produce una desvalorización social de la profesión por sus limitados conocimientos disciplina-res y pedagógicos. • Se incorpora al sistema educativo los sostenedores. • Los padres son tratados como clientes • Existencia de programas FID express 	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca que el trabajo docente propicie la equidad y busque la calidad. • Se regula la función del profesorado chileno mediante la elaboración de un Estatuto Docente. • Recuperan derechos los profesores municipalizados, no así aquellos de otros sectores subvencionados o privados. • La FID se desarrolla en las universidades y los institutos profesionales. • Masificación programas FID express • Mejora progresiva de las condiciones laborales y de empleo que se traduce en mejoras remuneracionales. • Se exige una docencia constructivista que se centre en el aprendizaje del estudiante mediante actividades de aprendizaje. • Se propicia el trabajo colectivo del profesorado mediante la constitución de Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) • Se propicia la instalación del modelo de rendición de cuentas de forma colectiva (SNED), que incluía una mejora salarial por desempeño colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se instala en el sistema los incentivos individuales de desempeño (AEP, Evaluación docente) • La FID aumenta de forma desregulada sus matrículas en instituciones públicas y privadas. • Se establece la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de FID. • Cierran los programas FID express • Se elaboran estándares para la formación FID. • Se instala el estándar de desempeño profesional Marco de la Buena Enseñanza (MBE). • A pesar de los esfuerzos profesionalizantes de la política pública se mantiene el desprestigio profesional. • Mejora progresiva de las condiciones laborales y de empleo que se traduce en mejoras remuneracionales. • Se exige una docencia constructivista que se centre en el aprendizaje del estudiante mediante actividades de aprendizaje.

Fuente: Elaboración personal a partir de los capítulos 6 y 8 de esta investigación

A partir de la misma pregunta, pero focalizada en el sindicalismo, se elabora la Tabla 31 que resume lo planteado en los capítulos 6 y 8 de la tesis. De la lectura crítica de las fuentes consultadas se puede proponer como conclusiones que:

- ***La unificación del movimiento sindical docente fue propiciada por los militares para representar al profesorado frente a la autoridad política y obtener beneficios para toda la profesión, pero el neoliberalismo propició su atomización, dispersión y sometimiento.***

El movimiento sindical docente se encontraba, en 1973, en un proceso de unificación bajo la figura del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) de orientación marxista. La intervención dictatorial sobre el movimiento buscó la creación de una organización corporativa y controlada por el gobierno que representara a todos profesores. Se les permite la posibilidad de solicitar mejoras a las autoridades respecto del ejercicio profesional. El utilitarismo al que fue sometido esta organización, comenzó a decaer en la medida que el régimen dictatorial optó por el neoliberalismo, que no aceptada en sus principios la existencia de organismos, extramercado, que regulen los precios del trabajo. Ello llevó a que la dictadura eliminara los privilegios de todos los colegios profesionales existentes.

Durante la implantación del neoliberalismo, el movimiento sindical se atomiza, buscando dar espacio representacional a quienes no se sienten identificados por el Colegio de Profesores, pero finalmente todas las organizaciones que se crean al amparo de la ley de Asociaciones Gremiales, confluyen a la democratización del gremio.

Las intervenciones del gobierno en el período democrático se desarrollaron en el marco de la concertación social y las sucesivas negociaciones bilaterales, que desmovilizó al gremio hasta la emergencia de nuevos liderazgos organizacionales. Este proceso se repite con los siguientes liderazgos gremiales que pactan sucesivamente acuerdos con el gobierno a cambio de mejoras remuneracionales al profesorado.

Hasta la dictación del Estatuto Docente, en el CP confluye la representación de toda la profesión. Posteriormente, la aplicación de dicha normativa, sumada a la liberalización del derecho a sindicalizarse en las escuelas subvencionadas, el profesorado no municipalizado comienza a sentirse no integrado en la orgánica del Colegio. Esto se ve reforzado en el marco de las negociaciones que realizarán con el gobierno, donde la mayor parte de los beneficios

obtenidos son para los profesores municipalizados, incluso las asignaciones individuales de desempeño.

En rigor, la unidad del movimiento sindical docente solo se logra en dos momentos, entre 1974 y 1981, cuando la dictadura lo controla; y entre 1985 y 1990, cuando se produce la democratización gremial. El resto del tiempo estudiado, prima la división en múltiples organizaciones que buscaban representar a quienes no tienen cabida en el Colegio por razones ideológicas o económicas, replicando lo que ocurría antes del golpe de Estado.

- ***El movimiento gremial acepta progresivamente la instalación de innovaciones curriculares, administrativas y metodológicas que fueron propuestas por los policy maker afines al neoliberalismo.***

Los liderazgos del movimiento sindical docente, en su trayecto histórico reconstruido en esta investigación, representan a todo el espectro político del país. Los primeros dirigentes formaron parte de las camarillas políticas favorables al régimen dictatorial, posteriormente el liderazgo es asumido por el Partido Demócrata Cristiano, en representación de toda la oposición al régimen y de quienes asumirían el gobierno democrático posteriormente. Este último fue reemplazado por un representante del Partido Comunista de Chile. Todos ellos lideraron el gremio por casi una década. Es esperable que todos ellos tengan reacciones distintas frente al desarrollo del neoliberalismo.

El obsecuente liderazgo entre 1974 y 1985 acepta sin grandes cuestionamientos todas las innovaciones en materias educativas propuestas por el régimen. La municipalización, la pérdida de la condición de empleados públicos, los cambios en el curriculum escolar, el autoritarismo, el sistema de subvenciones escolares, etc. Los cuestionamientos siempre se hicieron por las vías de comunicación internas del gobierno, mientras que para la opinión pública se muestran como una organización corporativa ocupada única y exclusivamente de sus necesidades como profesión.

El segundo liderazgo se sitúa en la oposición a la dictadura y como un representante del gobierno con el retorno a la democracia. En la primera condición lucha contra todas las reformas neoliberales, denuncia la existencia del mercado en educación y en la segunda condición, negocia con el gobierno el Estatuto Docente, la mantención de la municipalización y el sistema de financiamiento por subvenciones, etc. Permite la instalación de los primeros

avances del modelo de rendición de cuentas y planificación estratégica del *New Public Management*.

Con el Tercer tipo de liderazgo, también se observan dos momentos en su gestión. La primera que hace un llamado a pensar el gremio desde la pedagogía crítica y transformacional que abandone el modelo neoliberal y retorne al Estado Docente. Otra que, mediante negociaciones posibilita la consolidación del modelo de gestión pública neoliberal (*New public management*).

Entre los elementos que se pueden considerar de forma global, para explicar las causas de un fenómeno que afecta a liderazgos tan disímiles, podemos identificar: a) Implicancia e los fenómenos político partidarios. Este fenómeno es identificado como una característica del sindicalismo latinoamericano en los trabajos de Zapata (1968, 2013). Los partidos políticos y los gobiernos buscan liderar las organizaciones sociales para reducir el impacto de ellos en el desarrollo de sus políticas internas o nacionales; b) Las pésimas condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente en Chile. Ello implica que el gremio debe procurar por cualquier vía la mejora de las remuneraciones que reciben los asociados, aunque ello impacte en la pérdida de derechos; c) El individualismo imperante en la sociedad. Buena parte del éxito de la dictadura y del modelo neoliberal se explican por la instalación del individualismo como forma de relacionarse con la comunidad, donde prima el beneficio económico personal por sobre el bien común; y d) Aceptación del modelo neoliberal. El modelo es aceptado por la comunidad debido a que sus postulados se hacen evidentes y parte del saber cotidiano. Los procesos que impulsan se hacen imprescindibles e incontrarrestables. No es posible oponerse a entregar educación de calidad, aunque no se explique la diversidad conceptual del término, así como tampoco es rebatible la focalización en el aprendizaje, aunque ello implique la negación de las prácticas de enseñanza. Finalmente, este modelo se hace sinónimo de modernización, el que es un estadio deseable, pues nos acerca como sociedad a la condición de país desarrollado.

Otro factor que propicia la aceptación del modelo neoliberal por parte del movimiento sindical docente fue la constante posibilidad de diálogo y negociación del que ha gozado el Colegio de Profesores. En esos espacios se pactan la paz social a cambio de beneficios para el profesorado. Ese mecanismo fue utilizado durante las gestiones de los tres líderes gremiales del período en estudio.

Tabla 31 Principales efectos de la implantación del neoliberalismo en educación sobre el movimiento sindical docente (1973-2008)

	Fase 1973-1978	Fase 1979-1989	Fase 1990-1999	Fase 2000-2008
Movimiento Sindical	<ul style="list-style-type: none"> • Se suprimen todas las organizaciones docentes. • Se crea el Colegio de Profesores como organismo único y de sindicación obligatoria. • Colegio de Profesores se le entrega por ley la tuición ética de la profesión, el registro público de la misma y la autorización de la docencia de quienes no poseen la titulación necesaria. • La organización docente es cupular y no logra permear las bases del gremio. • La relación con el gobierno es de directa dependencia en términos, económicos, administrativos y políticos. • Planifica sus políticas en los congresos nacionales, donde se reúnen las dirigencias de todo el país en una asamblea donde se discuten temas pertinentes a la profesión, incluido los remuneracionales. • Ejecutan medidas de protección y asistencialidad a los asociados. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Se prohíbe la sindicalización docente en las escuelas municipales y subvencionadas. • Se produce algún grado de movilización social en demanda de mejoras laborales del profesor municipalizado. • Planifica sus políticas en los congresos nacionales, donde se reúnen las dirigencias de todo el país en una asamblea donde se discuten temas pertinentes a la profesión, incluido los remuneracionales. • Ejecutan medidas de protección y asistencialidad a los asociados. • Se crean las asociaciones gremiales (AG) en reemplazo de los colegios profesionales y se permite su creación libremente. • Nacimiento de AG disidentes al CP. • Unificación en el CP. • Viraje hacia la oposición al régimen dictatorial e incorporación a la lucha por el retorno a la democracia. • Propuesta de mejora de la docencia desde la investigación acción y la pedagogía crítica. (TED) • Búsqueda de la democratización de la sala, la escuela, el sistema educativo y el país. • La organización docente es cupular y no logra permear las bases del gremio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un Estatuto Docente que regula el ejercicio profesional docente y establece las condiciones mínimas remuneracionales. • Se produce una separación entre los beneficiados por las negociaciones entre los profesores municipalizados y los privados. • Se le reconoce al CP como representante de todo el profesorado y su capacidad de negociar con el Estado. • Concertación política con el gobierno, el empresariado y el movimiento social. • Desmovilización gremial y luego se asume que la movilización es el único medio de presión al gobierno. • Publicación de la revista docencia para apoyar la profesionalización • Realización del Congreso Nacional de educación 1997 que propicia un rechazo a la neoliberalización del sistema y la restitución de la educación pública • Conmina al profesorado a hacerse cargo del aprendizaje y el uso de metodologías participativas y activas. • Propician mantener el modelo descentralizado de la educación, pero abandonar la municipalización • Negocia la instalación de incentivos desempeño colectivo (1995) • La organización docente es cupular y no logra permear las bases del gremio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negociación (2000) se establecen incentivos al desempeño de carácter individual • Negociación de 2003 se establece la evaluación docente • Realización del primer Congreso pedagógico Curricular, que busca establecer un curriculum alternativo y critico .2005 • Comisión asesora presidencial para la reforma de la LOCE, el CP se retira sin validar los acuerdos para la nueva Ley General de Educación (LGE) que se dictará en 2008. • La organización docente es cupular y no logra permear las bases del gremio. • Conmina al profesorado a hacerse cargo del aprendizaje y el uso de metodologías participativas y activas. • Propician mantener el modelo descentralizado de la educación, pero abandonar la municipalización • La movilización es el único medio de presión al gobierno a pesar de los acuerdos y negociaciones que se firman regularmente.
Fuente: Elaboración personal a partir de los capítulos 6 y 8 de esta investigación				

- ***El sindicalismo docente realiza acciones de resistencia al modelo neoliberal que contribuyen al afianzamiento del modelo de mercado entre el profesorado.***

Es esperable que los sindicatos se enfrenten el proceso de neoliberalización desde la resistencia y la oposición, debido a que altera sus condiciones de trabajo y empleo, los desprofesionaliza y despolitiza, reprime inicialmente y premia en caso de asumir las conductas esperadas.

El movimiento sindical de la dictadura no se enfrenta al neoliberalismo, prefiere enfocarse en las consecuencias de su implantación. Crea mecanismos asistenciales que ayuden a enfrentar la crisis económica y laboral que enfrentan los profesores en ejercicio mediante el servicio de abastecimiento de alimentos, un servicio de bienestar y un centro de atención médica y dental, que posteriormente se transformará en el proyecto de construcción de un Hospital.

Entre 1979 y 1981 la inacción y la pasividad frente al modelo sólo se enfrentan dialogando con el gobierno para reestablecer mecanismos que restablezcan normas sobre el profesorado, a pesar de la presión ejercida por las asociaciones gremiales docentes, paralelas al CP, no se logró mejorar las condiciones de empleo hasta la dictación de la Ley 18.602/1987, que define el máximo contractual de 44 cronológicas horas semanales; obliga a que sólo se realicen 36 horas cronológicas de docencia en aula, la diferencia horaria se destine a actividades asociadas a la función como reuniones, preparación de materiales y clases, elaboración y revisión de instrumentos evaluativos, etc.; obliga a la contratación por año académico y la especificación de funciones, todo ello enmarcado en el Código del Trabajo.

Desde 1985 el gremio propicia el desarrollo una propuesta pedagógica, no masiva de capacitación en servicio, que será la base del Movimiento pedagógico que se intentará desarrollar en el país desde 1990. Esa propuesta se funda en los Talleres de Educación Democrática (TED) que buscaban democratizar las prácticas de aula y la cultura escolar mediante un proceso de autodiagnóstico, producción de conocimiento sobre sus prácticas y construcción de aprendizajes cooperativos y participativos.

Esas experiencias serán recogidas por la dirección comunista del CP y se ocuparán preferentemente de potenciar la profesionalización docente, aun modelándola hacia orientaciones socio-críticas a través de una publicación de la Revista Docencia, el

movimiento pedagógico y los congresos: nacional de educación (1997) y pedagógico curricular (2005). Todos ellos contribuyeron a posicionar en el debate colectivo del profesorado los requerimientos que hace el sistema educativo, con el curriculum constructivista, la rendición de cuentas y la estandarización de los desempeños y los aprendizajes. Lo anterior ocurre, a pesar de que los argumentos presentados en los artículos de la revista, y los congresos realizados, tienen otras orientaciones paradigmáticas.

Situación similar ocurre con las negociaciones con el Ministerio de Educación entre (1990-2006) que se plantean críticas y transformadoras del modelo, que movilizan en repetidas ocasiones a la comunidad en paralizaciones, pero que finalmente acuerdan intervenciones al sistema educativo que favorecen innovaciones alineadas con el neoliberalismo. Esta situación hace sospechar que existe una connivencia entre los liderazgos sindicales y las autoridades gubernamentales de turno. De hecho, el cambio en el liderazgo gremial de 2007 es atribuido a la aprobación del sistema de evaluación de desempeño en 2003 y puesta en ejecución entre 2004 y 2006.

A nivel individual, el profesorado se adapta a las condiciones de mercado realizando otras labores en las fases del neoliberalismo administradas por la dictadura, mientras que las siguientes fases el profesorado se suma progresivamente al modelo de rendición de cuentas y certificación de competencias que le propone el *new public management*. Esta última idea, es muy concordante con lo planteado por Boito (2004), quien atribuye al profesorado una adscripción al modelo meritocrático, compatible con el principio de que el esfuerzo individual permite mejoras remuneracionales.

La segunda pregunta que guió esta tesis doctoral dice relación con la existencia de un discurso elaborado por el movimiento sindical docente sobre la identidad colectiva y como cambio en el transcurso del tiempo.

¿Cómo evolucionó el discurso de los sindicatos de profesores sobre la identidad docente entre el período de dictadura y los primeros gobiernos de transición democrática en Chile?

Para proponer las ideas con las que se concluye esta investigación se retoman los discursos sistematizados en el capítulo 9, mediante un esquema que permita hacer una comparación en cada fase.

- ***La identidad colectiva que se propicia desde el movimiento sindical docente chileno evoluciona desde una concepción misional a una profesional. Esta última es una forma de enfrentar la demanda estatal y social por una educación de calidad***

El movimiento sindical chileno, desde la constitución del Colegio de Profesores, ha definido su misión desde mandatos que impactan directamente en la forma en que se percibe y asume la identidad colectiva docente. Esos mandatos provienen de una serie de fuentes, identificadas en el capítulo 2, que actúan en los diferentes niveles del sistema educativo y son generados por las políticas públicas nacionales e internacionales y el mundo académico.

Las fuentes trabajadas evidencian que para el período de estudio se vive la transición entre dos modelos de identidad, la misionera y la profesional.

Como se muestra en el texto de este trabajo, la identidad misionera es la que se constituye con la institución escolar y desarrolla con el Estado docente, que le confiere el carácter de funcionario público. Su misión civilizatoria, cristiana y republicana se desarrolla a lo largo y ancho del país en las escuelas primarias, creadas a partir de las necesidades de las comunidades y de la política pública. Pone en contacto a la población del país con los conocimientos científicos, la doctrina cristiana y las normas del Estado-Nación, homogeneizando a quienes pasan por sus aulas. Labores que salvan de la barbarie y la ignorancia a los niños y jóvenes de la patria, sin importar los bajos salarios o sus inoportunos pagos o la pobreza que significara tan alta y noble misión con la patria. Aunque faltan estudios en el país, pareciera que esta es la identidad añorada y anhelada por las generaciones del movimiento sindical docente que analiza esta investigación.

Los discursos sobre la identidad colectiva que se dan a conocer entre 1973 y 1978, describen al docente chileno como poseedor de una identidad misional. Para ello utiliza en su discurso cinco atributos: Idoneidad, Autoridad, vocación, dignidad y abnegación (ver Tabla 32).

La idoneidad se refiere a la posesión de las herramientas cognitivas necesarias para el adecuado ejercicio de la docencia, que en el contexto temporal se entendía como la base de conocimientos pedagógicos y disciplinares que le permiten enseñar al profesorado. La preocupación de la autoridad militar, desde la doctrina de la seguridad nacional, les obligó a cerrar las escuelas normales y traspasarlas a las universidades, situación que redundó

en la unificación del sistema FID favoreciendo el modelo de educación terciaria y la comprensión de la idoneidad como formación universitaria.

La autoridad es un atributo de largo aliento en el sistema escolar y se refiere al ejercicio del poder en el aula mediante el castigo y otros medios que permiten que la clase funcione según los parámetros de normalidad y sometimiento que requiere el aprendizaje, en determinados contextos epocales que la validan (Toro, 2008). En el Chile dictatorial la escuela disciplina y homogeniza desde el miedo y la autoridad que puede entregar el conocimiento. Misma violencia que recibe el docente desde las autoridades escolares, del sistema educativo y del régimen militar.

La vocación es el compromiso personal por el desarrollo de una actividad u oficio para el cual se poseen habilidades o actitudes. El profesorado chileno reivindica la vocación en esta fase temporal, pues le otorga altura moral para exigir retribuciones por su trabajo enseñando a la base social (Larrosa, 2010; Mujica & Orellana, 2018).

La dignidad es una categoría vinculada al reconocimiento del honor y al mérito que acumula una persona en el desempeño de su labor. En ese sentido, el docente posee dignidad por el hecho de contribuir al desarrollo del país al educar a los niños y niñas (Hernández C. , 2019). La dictadura, establece como objetivo del Colegio de Profesores la construcción de la dignidad profesional, pero también el gobierno aporta apoyando dignificación profesional ejecutando políticas pertinentes, hasta que la opción neoliberal triunfa en el seno de la Junta Militar de Gobierno.

Vinculado directamente a la dignidad, la vocación y la idoneidad, se encuentra el último atributo: abnegación. Esta es entendida por el gremio como una capacidad de actuar por el bien común de sus estudiantes y despreocuparse de su propio bienestar. La imagen del profesor pobre, que oculta su condición, es reconocida en los discursos gremiales.

En la fase comprendida entre 1979 y 1999, la identidad colectiva docente que vive y propicia el docentes es la misional, aunque el proceso de constitución de mercado pauperizó la docencia, despotenciando su dignidad, vocación y cuestionando su abnegación, pues son atributos que no son funcionales al modelo neoliberal, debido a que el modelo de escuela que se impone olvida las dimensiones afectivas de la labor docente, relevando sólo sus funciones técnicas en tanto trabajador (obrero) de la educación (Ver Tabla 32). El discurso gremial recoge abundantemente las paupérrimas condiciones vida

que genera en los profesores en el contexto temporal, que incluyen su expulsión de la condición de funcionario. En consecuencia, la misión docente ya no forma parte de la labor del Estado, sino que es un aporte a la concentración de riqueza en manos de empresarios privados y lo que se requiere del docente es que cumpla de forma eficaz y eficiente su labor. El abandono del Estado a la profesión es tan radical, que cualquier disenso era investigado por la policía secreta y causa de despido, tortura y desaparición (Weibel & Dorat, 2012)

Después que los partidos de oposición a la dictadura se hacen del liderazgo organizacional del Colegio de Profesores, el gremio busca hacerse cargo de la situación de la identidad sometida en la que ejecutan sus labores, contribuyendo a la instalación como principio de la labor docente la democratización.

Desde 1990 el movimiento sindical docente inicia un camino de búsqueda y construcción de una identidad colectiva profesional. Para ello se releva el principio de autonomía en la toma de decisiones profesionales que impacten en el logro del aprendizaje de sus estudiantes. Para ello utilizar ese principio de poseer y utilizar una serie de saberes expertos, tales como metodologías activo participativas, sólidos conocimientos disciplinares, comprensión de los fenómenos que viven los estudiantes para lograr el aprendizaje y definir cómo enfrentar esos contextos de forma eficiente e involucrarlos en los nuevos aprendizajes.

Esa imagen es generada por las atribuciones identitarias de las reformas educativas vividas en este contexto epocal. La escuela de la globalización requiere de un docente que deje de ocuparse del saber como conocimiento, para adicionarle la construcción de habilidades y actitudes que permita a sus egresados vivir en la sociedad neoliberal e individualista, donde desempeña roles de consumidor y trabajador; además de acostumbrarse al constante cambio en que se desarrolla la comunidad humana.

El profesorado fue ineficaz en enseñar a las generaciones pasadas y no posee las habilidades para enfrentar la docencia que el contexto histórico plantea. Docentes que mayoritariamente utilizan el dictado como única estrategia didáctica son mayoritarios. El gobierno interviene instalando un modelo de profesionalización fundada en una perspectiva técnica, que habilite al profesorado a cumplir las prescripciones que el curriculum nacional sobre los contenidos disciplinares, actitudinales y procedimentales.

Aquellos profesores que no conocen esas nomenclaturas constructivistas, debían pasar por procesos de formación en servicio o capacitación. Esa profesionalización fue interpretada como un mecanismo que no propiciaba la autonomía.

Tabla 32 Síntesis del Discurso sobre la identidad colectiva docente como ideología (1973-1989).

	Fase 1973-1978	Fase 1979-1989
Identidad como ideología	<ul style="list-style-type: none"> * Profesorado constituye un modelo a seguir, fuente conocimiento científico. * Profesor adoctrina y capacita a partir de los requerimientos filosóficos y políticos de la cultura occidental (cristianismo-apoliticismo-científico-nacionalismo-militarismo) para formar sujetos responsables con el bien común y que compartan las doctrinas del régimen militar. * El profesor educa desde la vocación por el educando, pues posee o cree poseer habilidades para la ejecución de la labor de enseñar. * El profesor posee la idoneidad necesaria cuando cumple su proceso formativo o posee una extensa experiencia en el ejercicio de la labor. * Abnegación como la capacidad de entrega por el otro, más allá de sus capacidades. * El respeto a la autoridad de profesores y alumnos es relevante en el aula, la institución educativa y el sistema educativo. El profesor naturaliza esa lógica hegemónica y la utiliza como medio de validación en el aula. * La misión es que la profesión y el gremio gocen de dignidad, entendida como una justa retribución por sus servicios, una mejora del estatus y reconocimiento social y profesional que cumple adecuadamente con las finalidades de su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Profesorado constituye un modelo a seguir, fuente de conocimiento científico. * Educación operacionaliza sobre un modelo individualista de sociedad, despotenciando la participación ciudadana y dirige la sociedad hacia una modernidad neoliberal. Donde el educando y su familia son clientes. * Se despotencia la educación pública y traspasa la responsabilidad a las municipalidades y sostenedores privados. * El respeto a la autoridad de profesores y alumnos es relevante en el aula, la institución educativa y el sistema educativo. El profesor naturaliza esa lógica hegemónica y la utiliza como medio de validación en el aula. * En un segundo momento, la democratización se transforma en la finalidad de la acción docente y gremial, definiendo el aporte a la sociedad de los profesionales de la educación.

Fuente: Elaboración personal

Por primera vez el gremio comienza a utilizar las categorías del paradigma socio-crítico, en la década que es liderado el gremio por líderes de izquierda (1997-2007). La identidad colectiva del docente chileno, para el gremio, era la profesionalizante.

Esta identidad, discursivamente, se diferenciaba de la propiciada por el gobierno, pues instala la idea de que para la mejora de las prácticas es necesario que el profesor realice un proceso investigativo en su comunidad de trabajo para, con ayuda de todos los agentes educativos, ejecutar procesos de mejora de los aprendizajes de los estudiantes. La investigación-acción ejecutada era enseñada en los procesos formativos que realizaba el gremio a través del Movimiento Pedagógico chileno.

Ese modelo indagativo facilita que el profesorado construya un pensamiento pedagógico situado en su experiencia de aula y nutra al colectivo docente de saberes autogenerados y no dependa del conocimiento académico. Este modelo entra en tensión con el sistema de evaluación del desempeño docente y de los estudiantes. Cada uno con sus propios instrumentos, modela, mediante estándares y competencias, las conductas y aprendizajes considerados como válidos y permitidos.

Tabla 33 Síntesis del Discurso sobre la identidad colectiva docente como ideología (1990-2008).

	Fase 1990-1999	Fase 2000-2008
Identidad como ideología	<ul style="list-style-type: none"> *Profesorado constituye un modelo a seguir, pero debe transitar a hacia ser un guía de los aprendizajes. * Educación el proceso que busca formar al sujeto, potenciar su desarrollo individual en el contexto neoliberal y globalizado. * La educación debe ser entendida como un bien público y comprometida socialmente con los desposeídos y un diálogo social en determinadas materias. * La democratización del Sistema educativo, la institución escolar y la sala es una finalidad de la profesión docente, pues contribuye a formar ciudadanos. * Se aspira a volver a un sistema educativo gratuito, universal y recuperar la condición de funcionario público para el profesorado. * Se debe restituir al profesorado los derechos laborales perdidos que permitirán el trabajo docente focalizando todas sus 	<ul style="list-style-type: none"> * Profesorado constituye un modelo a seguir, pero debe transitar hacia ser un guía de los aprendizajes. * La dirigencia gremial que se define en oposición radical al modelo educativo imperante en Chile. * Se posicionan epistemológicamente a favor de la pedagogía socio-crítica, consolida en su discurso pedagógico la centralidad del aprendizaje en el proceso educativo y del rol activo del profesorado y su gremio, como actor relevante en la construcción de una sociedad más justa. * La educación como un proceso integrador de la diversidad, la participación y colaboración entre todos los integrantes de la sociedad. Ello permitiría entender la vida como un fenómeno colectivo que valore el patrimonio cultural, natural, el entorno físico y biológico. * Los profesores son más proclives a propiciar el desarrollo de una sociedad con mayor justicia social, donde la participación ciudadana democrática sea el

	Fase 1990-1999	Fase 2000-2008
	<p>potencialidades para usar su creatividad pedagógica y usar su libertad académica y obtener mayor respeto social.</p> <p>* La democracia se transforma en una finalidad de la educación para que ella impacte en toda la sociedad, en las instituciones educativas y las aulas. El éxito de esta categoría impactará positivamente en el derecho a la educación de los más pobres.</p> <p>* La democracia es una finalidad y como procedimiento, el gremio propone repotenciar la educación pública municipalizada y socializar a los jóvenes en «una cultura solidaria, participativa y de práctica de la convivencia regida por los derechos humanos».</p> <p>* El gremio se sumó rápidamente a la necesidad de adoptar nuevas metodologías y a la reestructuración del curriculum.</p> <p>* La nueva profesión docente debe comprender la complejidad de los fenómenos que viven los estudiantes para lograr el aprendizaje y definir un accionar eficiente que permita materializarlo. Todo ello en el marco de la autonomía que debe poseer todas las profesiones en su proceso de toma decisiones laborales.</p> <p>* Los docentes agremiados debe asumir el compromiso con su comunidad de ejecutar una enseñanza de forma de asegurar que todas y todos aprendan, compromiso con el país, libertad y respeto.</p>	<p>rasero cultural desde donde medir los valores de la sociedad.</p> <p>* La mirada colectiva de la sociedad impulsada por el gremio en este período, pone el énfasis en conceptos como la solidaridad, la dignidad y la calidad de vida.</p> <p>* Las acciones de la educación bajo el modelo vigente centra su que hacer un proceso formativo destinado a potenciar el sistema productivo con capital humano adaptado a globalización, dócil laboral, cultural y socialmente.</p> <p>* Un componente de la ideología de la identidad gremial está vinculada a la defensa de la educación pública como garante de la equidad educativa, el fortalecimiento de la democracia y la profesión docente.</p> <p>* Ese complejo fenómeno es lo que denominan en el gremio como “Paradigma de Mercado” de la educación.</p> <p>* El docente ejecute sus procesos de enseñanza fundados en la investigación de su cotidianeidad.</p> <p>* La profesión debe propiciar la mejora continua y asentar entre el profesorado la cultura de la responsabilidad o accountability, la que se propicia mediante la exigencia del sistema de evaluación y de las mismas prescripciones del código de ética gremial.</p> <p>* Un valor irrenunciable, del discurso docente descrito en este apartado, es el profesionalismo o profesionalidad, que se manifiesta en el esfuerzo por lograr aprendizajes en sus estudiantes que se funden en los principios de la educación inclusiva.</p> <p>* La imagen social apunta su rol como profesional para lo cual trata de constituir saber pedagógico.</p> <p>* Se focaliza en una mirada tecnicada del profesorado, basada en la desconfianza al profesor tradicional. Esa desconfianza se traduce en la necesidad de intervenir su espacio profesional</p>

	Fase 1990-1999	Fase 2000-2008
		<p>docente desde la política pública, minando la autonomía del ejercicio profesional.</p> <p>* La política pública, proclives a la educación de mercado, dificultan el ejercicio de la autonomía profesional al valorar, por sobre otras variables sociales, los resultados en las evaluaciones estandarizadas, metas de aprendizaje, programas rígidamente estructurados y planificaciones obligatorias que no consideran la diversidad. Esto implica hacer la lectura de la estandarización como categoría homogeneiza al estudiante y de los procesos pedagógicos técnicos.</p> <p>* Su propia definición de profesionalización, elaborada a partir del pensamiento pedagógico construido de forma colectiva por los docentes y la comunidad y que sitúa al docente como protagonista en el proceso educativo que facilita y procura el aprendizaje.</p> <p>* Esa profesionalización se caracteriza sus prácticas de enseñanza y relaciones laborales a partir de los principios de la ética profesional, el compromiso social y por el aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>* Una vez alcanzadas estas características profesionales el gremio exige y procura la instalación de una carrera profesional.</p>

Fuente: Elaboración personal

Ese modelo, además instala el sistema de rendición de cuentas e incentivos a quienes cumplen con los desempeños. El profesorado comienza a recibir incentivos económicos individuales que ayudan a mejorar sus remuneraciones, contribuyendo al aislamiento laboral, más que a un trabajo colaborativo en las salas o en la escuela.

Es posible inferir, en consecuencia de lo investigado, que la identidad colectiva de los últimos cuarenta años para el movimiento sindical docente, es un discurso que define ideológicamente como deben hacer su trabajo en el contexto histórico en que viven. Busca, dicho discurso, unificar las conductas de los profesores en torno a las formas y

finalidades por las que se debe educar. El foco está, tal como lo demanda el Estado, en formar habilidades en sus estudiantes, mediante estrategias didácticas que entreguen el protagonismo pedagógico al estudiante, para incorporarlos a la sociedad postmoderna como ciudadanos activos y comprometidos con la comunidad, pero también para que se desempeñen como consumidores informados. Esas finalidades deben ser medible y cuantificables, de forma que el sistema de evaluación pueda percibir la profesionalidad y efectividad de su labor, a través de todos los mecanismos evaluativos vigentes en el contexto, y mejorar los salarios a quienes cumplan con los mínimos establecidos en los estándares de desempeño. Esos mecanismos meritocráticos potencian el logro de los desempeños de forma individual por sobre los colectivos.

En paralelo, el movimiento sindical docente, no se desprende de su orientación social y define que su paradigma pedagógico es el socio-crítico y transformador, define que busca la justicia social y rechaza todas las innovaciones que incorporen más mercado al sistema educativo chileno. Sin embargo, dichas declaraciones no se condicen con los acuerdos alcanzados con los distintos gobiernos que terminan potenciando el mercado educativo, a cambio de mejoras salariales. Por ello, es posible suponer, la existencia de un proceso de cooptación de sus extensos liderazgos por parte de las autoridades políticas, con los cuales sostienen periódicas reuniones. El gobierno obtiene la pasividad del sector educativo y busca potenciar la calidad, mientras que los profesores obtienen mejoras remuneracionales, aunque mediadas por los desempeños.

En síntesis, la identidad colectiva docente en los últimos cuarenta años se ha demostrado, en un constante proceso de acomodación a los requerimientos y procesos atributivos de identidad externos y que ha fracasado en sus intentos de construir una identidad distinta o desenfocada del neoliberalismo.

10.1. Proyecciones de la investigación

El estudio del sindicalismo docente y de las identidades colectivas, poseen un espacio en las ciencias sociales como líneas de investigación. Este trabajo se puede proyectar en ambas direcciones, pero creo que es relevante focalizar el trabajo futuro en los espacios no abordados y que constituyen sus limitaciones.

- a) **Movimiento sindical docente chileno.** En los contextos temporales estudiados emergieron una serie de organizaciones de menor representatividad y complejidad, que pueden aportar con luces a otras formas de abordar el neoliberalismo. Igualmente, no fueron abordados aquellos movimientos pedagógicos que trabajan en otras regiones del país, pues impactos de las políticas públicas no son idénticos a lo largo y ancho del país.
- b) **Atribuciones identitarias.** Un área que requiere investigación es lo que se denominó en este trabajo las atribuciones identitarias, que corresponderían a las asignaciones identitarias realizadas por instituciones externas al sindicalismo y que modelan el actuar de los docentes.
- c) **El abordaje metodológico.** En este trabajo se optó por la utilización de dos metodologías de investigación que se focalizaron en fuentes documentales como medio de obtención de información. En ese sentido, sería recomendable la utilización de otros métodos que interactúan de otra forma con el sujeto estudiado y sus contextos.

FUENTES CONSULTADAS

Periódicas

El Boletín del Colegio de Profesores (1977-1978)

El Educador (1989-1993)

El Mercurio de Santiago (1973-2000)

El Nuevo Educador (1994-1999)

El Siglo (2000-2008)

Elmostrador.cl (2000-2008)

Emol.cl (2000-2008)

Memoriachilena.cl

Punto Final (2000-2008)

Revista Análisis (1977-1990)

Revista de Educación (1973-2008)

Revista Docencia (1996-2008)

Revista Signos (1984-1985)

Fuentes archivísticas

Fondo Ministerio de Educación del Archivo Nacional de la Administración (1973-2000)

Fondo Ministerio del Trabajo del Archivo Nacional de la Administración (1973-2000)

Fondo Organizaciones sociales del Archivo Nacional de la Administración

Bibliografía

- Abraham, A. (1998). La identidad profesional de los Docente y sus vicisitudes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 13, 10-14.
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acevedo, P. (1979). Educación y extrema pobreza: rescatar al vencido. *Revista Análisis*, 18, 11-14.
- Adler, L., & Melnick, A. (1998). *Neoliberalismo y clase media: El caso de los profesores en Chile*. Santiago: Ediciones DIBAM.
- Administración de enseñanza técnica al sector privado. (19 de ENE de 1979). *El Mercurio*, pág. c1.
- AFP Magister busca integración de los gremios. (11 de Nov de 1981). *El Mercurio*, pág. B2.
- AGECH. (10 de ABR de 1985). Carta al Sr. Ministro de Educación Horacio Aránguiz. Fondo Ministerio de Educación.
- AGECH. (20 de Nov de 1984). Carta al Sr. Ministro de Educación Horacio Aránguiz de la Asociación Gremial de Educadores de Chile. Fondo Ministerio de Educación.
- AGECH. (27 de Dic de 1984). Carta al Sr, Ministro Horacio Aránguiz de la Asociación Gremial de Educadores de Chile. Fondo Ministerio de Educación.
- AGREMA se reunió con el Ministro de educación. (Dic de 1988 o 1987). *Revista de educación AÑO 1988 NO. 163 DIC pag.15*, pág. 15.
- AGREMA visita al presidente y al Ministro. (1987?). *Revista de Educación*, pág. 7.
- AGREMA. (28 de Oct de 1987). Carta al Ministro de Educación Juan Antonio Guzmán de la Asociación Gremial del Magisterio. Santiago.
- Agrupación de profesores despedidos - V región. (Ene de 1987). *Presente, profesor*, 1. Valparaíso: Fondo Organizaciones Sociales.
- Aguilar, M. (2002). *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA. Tesis Doctoral*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Álamos, R., & Madrid, F. (2013). *El recurso de unificación de jurisprudencia; análisis jurisprudencial sobre el pago del bono con cargo a la subvención especial (SAE). Memoria para optar al título de licenciado en ciencias jurídicas y sociales*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de derecho laboral.
- Alarcón, P., & Lai, R. (2007). *Identidad, roles profesionales y formación académica en trabajo social: El caso de la Universidad de Magallanes. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social*. Punta Arenas: Universidad de Magallanes - Departamento de Ciencias Sociales.
- Aldana, B. (2012). *Autoeficacia del personal docente de una institución educativa. Tesis de Magíster*. Maracaibo: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.
- Aldrete-Rodríguez, M., Aranda-Beltrán, C., Valencia-Abundíz, S., & Salazar-Estrada, J. (2011). Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 15-22.
- Almendoz de Claus, S. H. (1992). *La Docencia, un Trabajo de Riesgo*. Buenos Aires: Norma

- Almonacid, C. (2004). Un cuasi mercado educacional: La escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333, 165-198.
- Alonso, L., & Fernández, C. (2013). Los discursos del presente Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos. Madrid: Siglo XXI editores.
- Alonso-Arroyo, A., González de Dios, J., Navarro-Molina, C., Vidal-Infer, A., & Aleixandre-Benavente, R. (2012). Fuentes de información bibliográfica (XII). Gestores de referencias bibliográficas: generalidades. *Acta Pediátrica Española* 70 (5), 211-216.
- Alós, R. (2008). Segmentación de los mercados de trabajo y relaciones laborales. El sindicalismo ante la acción colectiva”. , 2008. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (1), 123-148.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 31 (1), 23-42.
- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Docencia*, 24, 69-76.
- Álvarez, R. (2010). ¿Represión o integración? La política sindical del régimen militar 1973-1980. *Historia*, 43 (II), 325-355.
- Álvarez, R. (2012). El plan laboral y la negociación colectiva: ¿Origen de un nuevo sindicalismo en Chile? 1979-1985. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani” Tercera serie, núm. 35-36*, 92-115.
- Anaya, D., & Suárez, J. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social: técnica para recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.
- Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Anderson, P. (1968). Las limitaciones y las posibilidades de la acción sindical. *Pensamiento Crítico*, 13, 113-130.
- Anderson, P. (2005). Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sander, & P. Gentili, La trama del Neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social (págs. 25-37). Buenos Aires: Libronauta Argentina.
- Angell, A. (1974). *Partidos políticos y movimiento obrero en Chile*. México: Ediciones Era.
- Angell, A. (1993). Sindicatos y trabajadores en el Chile de los años 1980. En P. Drake, & I. Jacksic, *El difícil camino hacia la democracia en Chile 1982-1990* (págs. 351-390). Santiago: Flacso.
- Angenot, M. (2010). El discurso social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Anuncian despido de Profesores. (1986). *Revista Análisis*, 155, 29.
- Anzaldúa, R. (2004). La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder. México: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- Aravena, A., & Núñez, D. (2011). Los gobiernos de la concertación y el sindicalismo en Chile. *Revista del Trabajo OIT*, 8, 113-131.

- Araya, E., Araya, C., Caro, P., Espinosa, A., González, C., & Goudeau, D. (2009). Estudio exploratorio descriptivo de la práctica profesional de los terapeutas ocupacionales en el sistema educativo regular que apoyan los procesos de integración educativa en las Regiones Quinta y Metropolitana durante el año 2005. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 0 (6), 69 - 80.
- Araya, R. (2012). *Araya Gómez (2012) Del combate a la dictadura a la preservación de la democracia Movimiento sindical y políticas de concertación social Los casos de Chile y España 1975-1994. Tesis Doctoral*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea.
- Araya, R. (2015). *Organizaciones sindicales en Chile de la resistencia a la política de los consensos: 1983-1994*. Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Araya-Ramírez, C., Taut, S., Santelices-Etcheagaray, V., Manzi, J., & Miño-Flores, F. (2012). Teoría subyacente del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica en Chile. *Revista de Educación*, 359, 530-553.
- Archivo Nacional de Chile. (10 de 06 de 2014). *Archivo Nacional de Chile*. Obtenido de Reseña Histórica: <https://n9.cl/8gy5>
- Arduy, J. (15 de 1 de 2012). *Breve introducción a la bibliometría*. Obtenido de Depósito digital de la UB: <https://n9.cl/7scc>
- Arellano, J. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la Cepal* 73, 83-94.
- Arfuch, L., Catanzaro, G., Di Cori, P., Pencheny, M., Robine, R., Sabsay, L., & Silvestri, G. (2002). *Identidad, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: concepto en constante construcción y renovación. *Actas del XI Congreso Español de Sociología "Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología" vol. II* (págs. 51-60). Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Arias, A., & Fissore, C. (2014). *Evolución histórica de la Educación especial en Chile durante el período 1996 a 2010: Tesis Licenciatura en Educación Diferencial*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Arrate, J. (1993). Confiar en la eficacia de un diálogo nacional. *El Educador [Edición especial]*, 8-9.
- Arredondo, M., Cid, S., Díaz, P., Kimelman, E., & Revecó, O. (2004). *Estudio de caracterización de los docentes que han recibido la asignación de excelencia pedagógica y de los docentes que pertenecen a la red maestros de maestros. Informe final*. Santiago: Universidad Arcis.
- Asamblea de profesores aprueba evaluación docente. (27 de JUN de 2003). *El Mercurio Online*. Recuperado el 15 de MAY de 2017, de <http://cort.as/-RNqh>
- Asociación Gremial de Profesores de Puchuncaví. (s/f). Carta a Alcalde de Puchuncaví Osvaldo Silva Soto.
- Aspiraciones del Magisterio. (1974). *Boletín del Colegio de Profesores de Chile*, 1, 16.
- Assael, J. (2009). La profesión docente en Chile y su estatuto: Marco jurídico en disputa. *Presentación oral en Congreso Internacional Presente y futuro de la profesión docente en Colombia. 2,5 Y 6 de noviembre*. Bogotá.
- Assael, J., & Guzmán, I. (1992). Talleres de educación Democrática (TED). En J. Assael, & S. Soto, *Cómo aprende y como enseña el docente: Informe de Seminario* (págs. 90-11). Santiago: Publicado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Instituto de Cooperación Iberoamericana ICI.

- Assael, J., & Guzmán, I. (1996). Procesos grupales y aprendizaje en Talleres de educadores: una propuesta para la formación de docentes. *Revista colombiana de educación*, 33, 63-78.
- Assael, J., & Inzulza, J. (2008). *La actuación del Colegio en Profesores*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Assael, J., & Pavez, J. (2002). La experiencia del sindicalismo magisterial chileno de concertación y conflicto en el sector educativo. En M. Murillo, *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. (págs. 73-84). Buenos Aires: Editor Flacso Argentina.
- Assael, J., Edward, V., López, G., & Adduard, A. (1989). *Alumnos, padres y maestros: La representación de la Escuela*. Santiago: PIIIE.
- Astudillo, G. (2015). El uso de herramientas de la política educativa por parte de los establecimientos educacionales: revisión de evidencias de estudios recientes. *Revista Estudios de Política educativa 1 (1)*, 162-181.
- Asumió director único de Educación. (3 de Mar de 1978). *El Mercurio*, pág. 26.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40 Especial 1, 11-28.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266.
- Ávalos, B., & Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile, Santiago. Obtenido de <https://n9.cl/92dl>
- Avalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional*, 51 (1), 77-95.
- Backhoff, E., & Pérez-Morán, J. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. . México: INEE.
- Bajardi, A., & Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*. 31, Especial 5, 111 – 129.
- Ball, S. (1994). *La micropolíticas de la escuela Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: M.E.C. y Ediciones Paidós.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Barbero, M. (2005). Identidad y diversidad en la era de la globalización. En B. Negrón, *Diversidad cultural: El valor de la diferencia* (págs. 29-43). Santiago: Lom.
- Barbier, J. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment. *Education permanente*, 128 (3), 11-26.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barraza, O. (2012). *Análisis del discurso del profesorado de educación general básica sobre las innovaciones y prácticas pedagógicas en la reforma educativa chilena. Tesis doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia Facultad de Pedagogía y Trabajo Social,

- Barría, J. (1978). *El sindicalismo: fuerza social chilena*, Santiago: Departamento de Relaciones del Trabajo y Desarrollo Organizacional, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.
- Barrio, A. (1993). El sindicalismo entre la Historia y las Ciencias Sociales. *Historia contemporánea*, 10., 131-156.
- Bar-Tal, D. (1996). Las creencias grupales como expresión de la identidad grupal. En J. Morales, D. Páez, J. Deschamps, & S. Worchel, *Identidad social: aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos* (págs. 255-286). Valencia: Promolibros.
- Batallán, G. (1988). ¿Puede la docente ser una profesión? Contradicciones en el marco de una escuela democrática. *Revista de la Academia*, 3, 123-134.
- Batallán, G. (2002). Contradictory Logics in the Social Construction of Teaching in Argentina An Ethnography of the Notebook of Professional Performance. En B. Levinson, S. Cade, A. Padawer, Elvir, & A., *Ethnography and Educational Policy Across the Americas*. (págs. 36-59). Unites States of America, Praeger publishers.
- Batallan, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, (19), 679-704.
- Batallán, G. (2004). ¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el marco de una escuela democrática. *Revista de la Academia* 3, 123-134.
- Batallán, G., & Díaz, R. (1990). Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria. *Cuadernos de Antropología Social*, 2 (2), 41-46.
- Batallán, G., & Linnerud, B. (1994). *Informe de la evaluación sobre la cooperación entre el Sindicato de educadores de Noruega (NL) / World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (CMOPE) y AGECH, Colegio de Profesores y PIIE de Chile*. Santiago.
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve a turista: Una breve historia de la identidad. En S. y. Hall, *Cuestiones de identidad cultural!* (págs. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bedoya, M., & Vásquez, S. (2013). *La vocación y la profesión, una trama de sentidos en el trabajo docente: Tesis de magister*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Belisario, O. (16 y 17 de JUL de 2007). *Sindicato y Poder Político*. Obtenido de Seminario: Hacia una Asamblea Constituyente Sindical, Caracas 16 y 17 de Julio de 2007: <http://cort.as/-RNli>
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic, & M. Pardo, *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (págs. 129-146). Santiago: CIDE-PREAL.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 285-311.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: Lom ediciones.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. (2010b). ¿Están las Condiciones para que la Docencia sea una Profesión de Alto Estatus en Chile? En S. Martinic, & G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 257-283). Santiago: UNESCO.

- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas públicas educacionales en Chile 1980-2014. En C. Bellei, *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena* (págs. 23-45). Santiago: Lom Ediciones.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2008). *La agenda pendiente en educación*. Santiago: Universidad de Chile - UNICEF.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2008a). Debate sobre la educación chilena y propuestas de cambio. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela, *La agenda pendiente en educación* (págs. 13-45). Santiago: Universidad de Chile - UNICEF.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Universidad de Chile- UNICEF.
- Benegas, M. (2011). El proceso de socialización profesional: una mirada desde la cultura institucional. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 5, 61-66.
- Berberat, M. (1987). El profesor como trabajador y profesional. *Conferencias. Primera Escuela de Verano del Colegio de Profesores* (págs. 47-51). Santiago: mimeo.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berman, M. (2007). *El reencantamiento del Mundo*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Berner, H., & Bellei, C. (2011). ¿Revolución o reforma? Anuncios, medidas y compromisos a la espera de la reforma educacional. *Política. Revista de Ciencia Política*, 49 (2), 67-96.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1 de JUL de 1991). *Historia de la Ley 19.070 Aprueba Estatuto de los profesionales de la Educación*. Obtenido de leychile.cl: www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/27841/1/HL19070.pdf
- Biblioteca Nacional de Chile. (29 de 04 de 2015). *Misión*. Obtenido de Biblioteca Nacional de Chile: <http://cort.as/-RNsD>
- Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar: Vocación, Estado y mercado en la configuración de la docencia. Tesis de Maestría*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Biscarra, C., & Giaconi, C. (2012). *Conceptualización del ser docente en la legislación educacional chilena, en el período 1920-2011. Memoria para optar al Título de Psicóloga de la Facultad de Ciencias Sociales*. Santiago: Universidad de Chile.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. .
- Bitar, S. (2011). *Formación Docente en Chile. Serie Documentos N° 57*. Santiago: Preal.
- Bizberg, I. (1989). Individuo, identidad y sujeto. *Estudios Sociológicos VII (21)*, 485-518.
- Blanch, J., Espuny, M., Gala, C., & Martín, A. (2003a). *Teoría de las relaciones laborales: Fundamentos*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Blanco, J. (2004). El sindicalismo español frente a las nuevas estrategias de trabajo y empleo. *Cuaderno de relaciones laborales 22(2)*, 93-115.
- Bloque Social no suscribe informe de consejo asesor y anuncia movilizaciones. (6 de DIC de 2006). *El mostrador*. Recuperado el 18 de AGO de 2006, de http://cort.as/-RNm_
- Bloque Social por la educación. (2006). *La Crisis Educativa en Chile. Diagnóstico y Propuestas*. Santiago: s/e. Recuperado el 15 de MAR de 2017, de <http://cort.as/-RNm7>

- Boito, A. (2004). Clase média e sindicalismo. *Politeia: História e Sociedade*, 4 (1), 211-234.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2012). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (págs. 51-68). Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: qualitative social* 6 (1). Obtenido de <http://cort.as/-RNmH>
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (04 de 05 de 2009). *Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España*. Obtenido de Archivo Analítico de Políticas Educativas: <http://epaa.asu.edu/v134nm45>
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun, *La Evaluación Docente en Chile* (págs. 13-32). Santiago: Escuela de Psicología Universidad Católica de Chile - MIDE UC.
- Brahm, L., Cariola, P., & Silva, J. (1971). *Educación particular en Chile antecedentes y dilemas*. Santiago: CIDE.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Bravo, A. (1985). Exposición: El profesorado. En C. Cox, *Hacia la elaboración de consenso en política educacional: Actas de una discusión*. (págs. 179-184). Santiago: CIDE.
- Brunner, J. (1979). *Documentos de Trabajo: El diseño autoritario de la educación chilena*. Santiago de Chile: Flacso - Chile.
- Brunner, J. (1980). *Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965 y 1950. Documento de Trabajo n° 95*. Santiago: FLACSO.
- Brunner, J. (1981). *La cultura Autoritaria en Chile*. Santiago: Flacso.
- Brunner, J. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. Santiago: Universitaria.
- Brunner, J., & Flisfisch, A. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago: Flacso.
- C.D. (1986). Colegio de profesores: Turno de la oposición. *Revista Análisis*, 11.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario. Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y organización escolar.
- Cabaluz-Ducasse, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973 - 1990). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54 (2), 165-180.

- Cabaluz-Ducasse, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973 - 1990). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54 (2), 165-180.
- Caiceo, J. (2013). *Reforma educacional de 1965 en Chile: participación de Mario Leyton Soto*. Obtenido de Revista Electrónica Diálogos Educativos, 26 (13): <http://cort.as/-RNnK>
- Cala, M., & De la Mata, M. (2010). Género, identidad y memoria autobiográfica. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 31 (1), 3-20.
- Cámara de Diputados. (1993). Informe de las comisiones de Educación y de Hacienda. *Legislatura 327a., Extraordinaria Sesión 196, en martes 23 de noviembre de 1993, 1972-1980*.
- Cámara de Diputados. (1993). Mensaje de S.E. el Presidente de la República al Congreso nacional: Proyecto de ley que otorga los beneficios que señala a los profesionales de la educación regidos por la Ley 19.070. *Legislatura 327a., Extraordinaria, Sesión 17ª, en martes 16 de noviembre de 1993, 1910-1913*.
- Cambios en la enseñanza. (21 de DIC de 1976). *El Mercurio*, pág. 3.
- Campero, G. (2003). La relación entre el gobierno y los grupos de presión: el proceso de la acción de bloques a la acción segmentada. *Revista de Ciencia Política VOL XXIII (2)*, 159-176.
- Campero, G., & Cortázar, R. (1985). Lógica de la acción sindical. *Colección Estudios CIEPLAN*, 18, 7-35.
- Campero, G., & Valenzuela, J. (1984). *El movimiento sindical en el régimen militar chileno 1973-1981*. Santiago: Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales.
- Campos, J. (2013). *Antecedentes del neoliberalismo en Chile (1955-1975): El autoritarismo como camino a la libertad económica. Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas*. Santiago: Facultad de Derecho - Universidad de Chile.
- Campos, J., Carreño, C., Domínguez, R., & Pino, M. (2008). *Los Maestros de la Red de Maestros de Maestros: Una mirada crítica a sus contribuciones al desarrollo profesional de sus pares. Tesis de Licenciatura en Psicología*. Valparaíso: Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso.
- Candina, A. (2013). *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Candina, A. (2014). Vivir una Dictadura: Historia y Memoria de los Profesores en Chile (1973-1990). *Historia-396*, 4 (2), 187-216.
- Candina, A. (29 de 08 de 2016). *La clase media como ideal social el caso de Chile contemporáneo*. Obtenido de Historia política. Programa interuniversitario de Historia Política: <http://cort.as/-RNmb>
- Canto, J., & Moral, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de psicología*, 7, 59-70.
- Cantón, I., & Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1), 214-226.
- Cárdenas, A., Soto-Bustamante, A., Dobbs-Díaz, E., & Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores* 15 (3), 479-496.

- Cárdenas, V. (2003). *Construcción de la identidad docente*. Obtenido de Revista Xictli online: <http://cort.as/-RNml>
- Cardoso, C. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica: Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- Cariola, M., Bellei, C., & Núñez, I. (2003). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. Paris: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Cariola, M., Bellei, C., & Núñez, I. (2003). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. Paris: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Cariqueo, V. (2013). Identidad social, condiciones laborales y docencia: el profesor de enseñanza media frente a la municipalización de la educación en Santiago, 1980-1990. En A. Candina, *La frágil clase media Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo* (págs. 37-49). Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Carmona, F. (2015). Relaciones Laborales en Chile. Importancia, efectos y proyecciones. En A. Pinol, *Democracia versus neoliberalismo, 25 años de neoliberalismo en Chile* (págs. 130-158). Santiago: Ical -Fundación Rosa Luxemburgo - Clacso.
- Carrizo de Muñoz, N. (2010). *El silencio de los historiadores: la ausente teoría de la historia Argentina y Brasil*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Cartas al director: Profesores expulsados del PC: Siempre seremos comunistas. (2003). *Punto Final*, 541. Recuperado el 15 de JUN de 2017, de <http://www.puntofinal.cl/541/cartas.htm>
- Castellanos, G., Grueso, D., & Rodríguez, M. (2009). *Identidad, cultura y política. Propuestas conceptuales, miradas empíricas*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Castells, M. (2001). *La era de la información, Economía, sociedad y cultura: El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.
- Castro, A. (2007). Formación inicial y profesión docente. En J. Brunner, & C. Peña, *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate* (págs. 103-121). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Castro, M. (2010). Códigos para el Análisis de Política Educativa Local en Chile: Temas Pendientes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18 (67), 189-213
- Centro de Estudios de Políticas Públicas. (Sep de 2008). *Los sindicatos docentes en América Latina. Documento de Trabajo*. Obtenido de Konrad Adenauer Stiftung: <http://cort.as/-RNmz>
- CEP. (1992). *El ladrillo. Bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Cerda, A., Núñez, I., & Silva, M. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente: Regulación del Rol Docente: algunos mecanismos y condiciones del Sistema que regula el Rol Docente*. Santiago: PIIE.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Chacón, M., & Grajeda, G. (2011). *Curso de Ética Profesional y Desempeño Docente. Guía Didáctica Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente*. (P. A.

- Docente, Editor) Recuperado el 15 de ENE de 2017, de Mineduc.edu.gt: www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/padep/guia_gcurso_etica.pdf
- Chambers-Ju, C., & Bocanegra, H. (2014). Sindicalismo docente, protesta participación político electoral. *Diálogos de saberes*, 40, 55-76.
- Chile, Ministerio de Educación & CEAS. (05 de 11 de 2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Obtenido de [mineduc.cl: http://cort.as/-RNnF](http://cort.as/-RNnF)
- Chile, Ministerio de Educación. (1974). *Ordinario N° 1525 Cuestionario relativo al personal docente*. Mineduc. Archivo Nacional.
- Chile, Ministerio de Educación. (2001). *Marco para la Buena Enseñanza. Documento sometido a la consulta nacional de diciembre de 2001*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile
- Chile, Ministerio de Educación. (2002). *Estadísticas de la educación año 2001*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Chile, Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Chile, Ministerio de Educación. (2005). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago: Mineduc.
- Chile, Ministerio de Educación. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Chile, Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile
- Chile, Ministerio de Educación; Asociación de Municipalidades de Chile; Colegio de Profesores de Chile. (2003). Informe final comisión técnica tripartita evaluación del desempeño profesional docente 24 de junio de 2003. *Docencia*, 20, 82-87.
- Chile, Ministerio de Educación; Colegio de Profesores de Chile. (2003). *Protocolo de Acuerdo*.
- Chile, Ministerio de Educación; Colegio de Profesores de Chile. (2006). Negociación 2006 Mineduc-Colegio de Profesores: Alcances de un acuerdo. *Revista de Educación*, 324, 3-7.
- Chile, Ministerio de Educación; Colegio de Profesores. (2003). *Protocolo de acuerdo Ministerio de Educación - Colegio de Profesores de Chile A.G.*
- Chile. Ministerio de Educación. (1986). Solemne conmemoración: 10 años de edición de la Revista de Educación a cargo del CPEIP. *Revista de educación*, 137, 57-60.
- Chourio, Z. (2009). *Autoeficacia del docente para el manejo y resolución de conflictos. Tesis de Magíster*. Maracaibo: Facultad de Humanidades y Educación Universidad del Zulia.
- Cien mil profesores eligen directiva. (1985). *Revista Análisis*, 120, 11.
- CLACSO. (08 de 06 de 2014). *Seminarios Virtuales 2014*. Obtenido de Red Clacso de Posgrados en Ciencias Sociales: <http://cort.as/-RNnV>
- Cohen, G. (1986). *La teoría de la historia de Karl Marx: Una defensa*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Colegio de Profesores de Chile. (16 de Mar de 1981). Oficio 225 al Ministro del Interior Sergio Fernández. Archivo Ministerio de Justicia.
- Colegio de Profesores de Chile. (1977). *Memoria del Colegio de Profesores de Chile 1976-1977*. Santiago: s/e.

- Colegio de Profesores de Chile. (1997). *Primer Congreso Nacional de Educación: informe final*. Santiago: El Colegio.
- Colegio de Profesores de Chile. (2003). *Lo educativo-pedagógico: un desafío de la organizaron magisterial*. Santiago: Colegio de Profesores de Chile.
- Colegio de Profesores de Chile. (2005a). Convocatoria Congreso Pedagógico del Colegio de Profesores. *Docencia*, 25, 46-48.
- Colegio de Profesores de Chile. (2005b). *Primer Congreso Curricular y pedagógico: Conclusiones Finales*. Santiago: El Colegio.
- Colegio de Profesores de Chile. (23 de JUN de 2006). *Carta al Ministro de Educación Martín Zilic [Petitorio de Negociación 2003]*. Recuperado el 25 de ENE de 2015, de Archivo Chile: <http://cort.as/-RNnt>
- Colegio de Profesores de Chile. (Feb de 1987). *Colegio de Profesores: Extra*. Santiago: Fondo Organizaciones Sociales.
- Colegio de Profesores dio ultimátum al Gobierno. (7 de Oct de 2006). *El Mercurio online*. Recuperado el 22 de Jul de 2017, de <http://cort.as/-RNo1>
- Colegio de Profesores Independencia. (28 de Abr de 2013). *Gustavo Méndez el gran asesor de todos explica el despojo del Hospital del profesor...* Obtenido de Blog Colegio de Profesores Independencia: <http://cort.as/-RNoD>
- Collins, C. (01 de 06 de 2015). *Abogados y transición en Chile*. Obtenido de Lawyers conflict and transition: <http://cort.as/-RNoN>
- Comisión de educación, cultura, ciencias y tecnología, deportes y recreación del Senado de la República. (1993). *Informe de la comisión de educación, cultura, ciencias y tecnología, deportes y recreación recaído en el proyecto de ley que otorga los beneficios que indica a los profesionales de la educación regidos por la ley n° 19.070*. Recuperado el 11 de 06 de 2017, de Senado de la República: Tramitación de Proyectos: <http://cort.as/-RNk4>
- Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. (2007). *Acta de Sesión 67ª ordinaria, correspondiente a la 355ª legislatura*. Recuperado el 21 de AGO de 2017, de <http://cort.as/-RNob>
- Comisión de evaluación docente se constituye próxima semana*. (12 de AGO de 2000). Recuperado el 2017 de Jul de 27, de El Mercurio Online - Emol: <http://cort.as/-RNoi>
- Comité de redacción Educadores del Mundo. (1956). *A los maestros de América Latina. Educadores del mundo*, 1.
- Congreso en Puerto Montt: Extenso petitorio de profesores. (31 de AGO de 1980). *El Mercurio 31 de AGO 1980*, págs. C2, C8.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe final de consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. Santiago: s/e. Recuperado el 18 de MAR de 2015, de <http://cort.as/-RNoq>
- Construirán hospital para los profesores. (2 de DIC de 1978). *El Mercurio*, pág. C19.
- Contreras, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores* 13 (3), 397-417.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 92-100.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata: Madrid.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnica de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Cornejo, R., & Reyes, L. (2008). *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Cornejo, R., González, J., & Caldichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Cornejo-Serrano, A. (2012). Sindicalismo Docente y la profesionalización docente. *Akademeia*, 3(1), 47-62.
- Cornejo-Serrano, A. (2013). Sindicatos docentes de establecimientos particulares anteriores al 1973, como antecedentes de las distinciones neoliberales del rol docente: Ponencia presentada. *XI Jornadas de Historia de la Educación Chilena organizada por la Sociedad Chilena de Historia de la Educación en la Universidad Alberto Hurtado de Chile*.
- Cornejo-Serrano, A. (2014). La legislación laboral docente durante la dictadura militar y sus efectos en la configuración actual del sindicalismo magisterial chileno (1973-1990) Ponencia presentada en. *Séptima jornada internacional y Décima tercera jornada nacional de investigadores en educación*, Universidad de Los Lagos
- Cornejo-Serrano, A., & Jorquera, C. (2016). Ponencia: Problemáticas en la categorización de los Profesionales no docentes en el sistema escolar chileno. Novena jornada internacional y Décima quinta jornada nacional de investigadores en educación, Universidad de Los Lagos 14 y 15 de enero. Osorno.
- Correa, R. (18 de Oct. de 1981). Palabra de Profesor: Juan Eduardo Gariazzo, presidente del Colegio de Profesores A.G. *EL Mercurio*, pág. D7.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 97-113.
- Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4 (2), 107-123.
- Cox, C. (1985). *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: Actas de una discusión*. Santiago: CIDE.
- Cox, C. (1988). Políticas educacionales y principios culturales Chile 1965-1985. En R. Alvaray, & C. Ruiz, *Democracia y participación* (págs. 223 - 261). Santiago: Cerc.
- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*. Santiago de Chile: PREAL.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox, *Políticas Educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile* (págs. 19-113). Santiago: Universitaria.
- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842 – 1987*. Santiago: CIDE.
- Cox, C., González, P., Núñez, I., & Soto, F. (1997). *160 años de educación pública: Historia del Ministerio de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Cox, C., Schiefelbein, E., Lemaitre, M., Hopenhayn, M., & Himmel, E. (1995). *Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales v criterios*

- emergentes*. Santiago de Chile: Comisión económica para América Latina y el Caribe.
- CPEIP. (2007). *Marco de Competencias de Maestros de Maestros*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 20 de MAR de 2017, de <http://cort.as/-RNqS>
- Creswell, J. (2009). *Reserch Design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Los Angeles: Sage.
- Crouch, L. (2005). Political Economy, Incentives, and Teachers' Unions Case Studies in Chile and Peru. En E. Vegas, *Incentives to Improve Teaching Lessons from Latin America* (págs. 389-420). Washington: The World Bank.
- Cuarta Asamblea Nacional de la AGECH. (Jul de 1985). *EL Agechiano: Consejo Comunal Concepción*. Concepción: Fondo Organizaciones Sociales.
- Dalmas, M., Paulín, H., Ortúzar, S., & González, M. (2000). La construcción de una nueva identidad docente. Un análisis crítico del discurso de la reforma educativa respecto de la formación docente. *Cuaderno de Educación, 1*, 103-113.
- Dalmas, M., Paulín, H., Ortúzar, S., & González, M. (2002). La construcción de la identidad docente: viejas y nuevas identidades en torno a la formación de maestros. *Cuaderno de Educación, 2*, 65-75.
- Dalmaso, M., & Fatala, N. (2010). Presentación. En M. Angenot, *El discurso social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Daroch, V. (2012). *Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente. Una mirada desde los profesores de colegios municipales y profesores jubilados, en el año 2010. Tesis para optar al título de Socióloga*. Santiago: Universidad de Chile Departamento de Sociología.
- Daros, W. (2005). El problema de la identidad sugerencias desde la filosofía clásica. *Invenio, 14*, 31-44.
- Datnow, A. (2012). Teacher Agency in Educational Reform: Lessons from Social Networks Research. *American Journal of Education, 119* (1), 193-201.
- Davies, G. (2005). *Gestión de proyectos editoriales: Cómo encargar y contratar libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea ediciones.
- De la Garza, E. (2000a). *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, E. (2000b). Introducción: El papel del concepto de trabajo en la teoría social del siglo XX. En E. De la Garza, *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo* (págs. 15-35). México: Fondo de Cultura económica.
- De la Garza, E., & Canilla, J. (1997). . Los fundamentos teóricos de la sociología del trabajo en México. . *Iztapalapa 42*, 5-14.
- De la Garza, E., Gayoso, J., & Moreno, S. (2010). La querrela de las identidades: ¿pasado sistemático, presente fragmentario? En E. y. De la Garza, *Trabajo, identidad y acción colectiva* (págs. 9-24). Madrid: Clacso, Universidad Autónoma Metropolitana Izpalapa, Plaza y Valdés.
- De Moraes, M. (2002). Historia oral: una brújula para los desafíos de la historia. *Historia, Antropología y fuentes orales, 28*, 141-152.

- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-Saber Pedagógico: La relación fundante. *Educación y ciudad*, 12, 8-26.
- Del Pozo, J. (2001). *Historia de América Latina y del Caribe*. Santiago: Lom.
- Delpiano, M., & Vergara, P. (4 de Mar de 1976). Año escolar 1976. *El Mercurio*, pág. 23.
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewitz, *Formación del Profesorado: Tradición, teoría y práctica*. (págs. 119-147). Valencia: Universitat de Valencia.
- Derechos de matrícula en enseñanza media fiscal: instrucciones para pago. (19 de FEB de 1978). *El mercurio*, pág. 1 y 12.
- Deshazo, P. (2007). *Trabajadores urbanos y sindicatos en Chile*. Santiago: Ediciones DIBAM.
- Devís, J., Martos i García, D., & Sparkes, A. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 74 (1), 73-88.
- DI Tella, T., Brums, L., Reymaud, J., & Touraine, A. (1967). *Sindicato y comunidad. Dos tipos de estructura sindical Latinoamericana: Huachipato y Lota, Etude sur la conscience ouvriere dans deux entreproses chiliennes*. Buenos Aires: Editorial del Instituto.
- Díaz, A., & Inclán, C. (2000). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. doi:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Díaz, C. (1986). Colegio de Profesores: Sonó la campana para el régimen. *Revista Análisis*, 123, 33.
- Díaz, C. (1986). Educación: Gobierno reprueba los exámenes. *Revista Análisis N° 132*, 17-19.
- Díaz, J., Serrano, F., & Alfageme, M. (2014). Creencias e identidad profesional de los futuros docentes de ciencias sociales de Educación Secundaria. En A. Costa, L. Reis, F. De Souza, & R. Luengo, *Libro de Actas de "3º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa" Extremadura 14 al 16 de julio* (Vol. I, págs. 144-149). Recuperado el 01 de 01 de 2016, de www.ciaiq.org
- Díaz, L. (18 de 06 de 2008). *Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Concepto, Historia y Método*. La laguna: Universidad de la Laguna (edición en PDF). Obtenido de Psicología del trabajo - relaciones laborales curso 2010-2011: <http://ldiazvi.webs.ull.es/rll.htm>
- Díaz, R. (1993). Experiencias de la identidad . *Revista internacional de filosofía política*, 2, 63-74.
- Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos. (22 de 05 de 2015). *HISTORIA DE LA DIBAM*. Obtenido de <https://n9.cl/keg4>
- Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile AG. (mar-abr de 1988). Editorial. *Informativo Nacional*, 2.
- Doncel, D. (2012). Magister doloroso: La identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (3), 489-502.
- Doncel, D. (2012). *Organización educativa de la diferencia: Análisis comparativo de la dinámica de construcción de identidad colectiva en el estado de las autonomías (2006-2011)*. Tesis doctoral Departamento de Sociología y Comunicación

- Salamanca*. Salamanca: Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Salamanca.
- Donoso, G. (2008). *Asistentes de la Educación en Chile: Caracterización del sector y de su incidencia en resultados educativos Tesis para obtener el título de Sociólogo*. Santiago: Departamento de sociología - Universidad de Chile.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica. Tesis de Licenciatura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7, 5-16.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Dubar, C. (2005). *A socialização : construção das identidades sociais e profissionais*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológico*, 21, 519-545.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las Ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Editorial: Aspiraciones del magisterio. (15 de JUN de 1977). *El Mercurio*, pág. 3.
- Editorial: Pago en la Enseñanza Fiscal. (11 de ENE de 1977). *El Mercurio*, pág. 3.
- Edwards, V., Assaél, J., & López, G. (1991). *Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada La mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente*. Santiago: PIIIE.
- El Subsecretario de Educación don Alfredo Prieto. (1977). *Boletín Especial 1*, 11.
- El verdadero sentido de nuestra movilización [separata]. (1991). *El Educador*, 13.
- Elecciones en el Colegio de profesores. 8 y 9 de octubre. (1992). *EL Educador*, 19, 8.
- Elecciones en el Colegio de Profesores. Análisis general. (1989). *El Pizarrón*, 53, 33-37.
- Elecciones libres... en el Colegio. (1987). *El Pizarrón*, 44, 14-17.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Enciso, E., & Perilla, L. (2004). Visión retrospectiva, actual y prospectiva de la psicología organizacional. *Acta colombiana de psicología 11*, 5-22.
- Entrevistas Jorge Pavez Palabra de un Dirigente. (2002). En J. Cuevas, *Materiales para la memoria del profesorado* (págs. 88-96). Santiago: Ediciones Colegio de Profesores.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Espínola, V. (1991). *Modernización del sistema escolar en Chile: Evaluación del período 1974-1990*. Santiago: CIDE.
- Espínola, V. (1999). *Economía política de la reforma educacional en Chile*. Washington: BID.
- Espinosa, M. (2005). Sindicalismo en Chile: actores de ayer y de hoy en la incansable búsqueda del sujeto. En P. Hidalgo, *Política y sociedad en Chile* (págs. 147-167). Santiago: Catalonia.
- Espinoza, O., & González, L. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Santiago: PIIIE.
- Estatuto docente necesidad nacional. (ABR de 1990). *El Educador*, 4, pág. 3.

- Estatuto Docente: Anteproyecto del Colegio de Profesores. (MAY de 1991). *El Educador*, 5.
- Esteve, J. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti-Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 19-69). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 17-56). Madrid: OEI – Fundación Santillana.
- Esteve, J., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Antropos.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade* (36) 132, 699-722.
- Falabella, G. (1983). *La capacidad hegemónica del sindicalismo en Chile autoritario*. Santiago: Flacso - Documento de Trabajo.
- Falabella, G. (1986). *Diversidad sindical en el régimen militar. Contribuciones*, 42. Santiago: Flacso - Documentos de trabajo - Mimeo.
- Fantinatti, M. (1998). *Sindicalismo de classe média e meritocracia: o movimento docente na Universidade Pública. Dissertação de Mestrado*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Humanidades.
- Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Farrell, J. (1986). *The National Unified School in Allende's Chile. The Role of Education in the Destruction of a Revolution*. Vancouver: University of British Columbia Press, Centre for Research on Latin America and the Caribbean, York University.
- Fauré, E., Herrera, F., Kadoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion, F. (1973). *Aprender a Ser: La educación del futuro*. Madrid: Alianza- Unesco.
- Femat, M. (1997). Conceptos dinámicos de cultura e identidad. En D. d.-U. Xochimilco, *Anuario de Educación y comunicación: Anuario de investigación 1997: Comunicación*. (págs. 211-217). México: Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco.
- Feres, M. (2009). Progresismo y movimiento sindical en Chile. En Y. Quiroga, *Chile en la concertación (1990 - 2010) Una mirada crítica, balance y perspectivas* (págs. 193-234). Santiago: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Feres, M. (2009). Progresismo y movimiento sindical en Chile. En Y. Quiroga, & J. Ensignia, *Chile en la concertación (1990 - 2010) Una mirada crítica, balance y perspectivas* (págs. 193-234). Santiago: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Fernández Chaves, Flory El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (96), 35-53.
- Ferrada, D., & Villena, A. (2005). La construcción de significados pedagógicos en el grupo de profesionales de trabajo. *Estudios pedagógico*, 31 (2), 7-25.
- Ferreira, A., & Bittar, M. (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, 27 (97), 1159-1179.
- Ferrer, G. (2006). *Estándares en Educación Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina*. Santiago: Preal.

- Ferro, M., Molina, L., & Rodríguez, W. (2009). La bioética y sus principios. *Acta Odontológica Venezolana*, 47 (2). Recuperado el 15 de ENE de 2017, de www.actaodontologica.com/ediciones/2009/2/art26.asp
- Fichter, J. (1974). *Sociología*. Barcelona: Herder.
- Fin de las calificaciones: Nuevo Sistema Nacional sobre Evaluación del Desempeño Docente. (2003). *Docencia*, 20, 80-87.
- Florescano, E. (2005). De la memoria del poder a la historia como explicación. En C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, G. Bonfil-Batalla, *Historia ¿Para qué?* (págs. 91-127). México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En R. Castel, J. Donzelot, M. Foucault, J. de Gaudemar, C. Grignon, & F. Muel, *Espacios de poder* (págs. 9-26). Madrid: Las ediciones La Piqueta.
- Frías, P. (1989). *El movimiento sindical chileno en la lucha por la democracia*. Santiago: Programa de Economía del Trabajo (PET).
- Frías, P. (2008). *Los Desafíos del sindicalismo en los inicios del siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Fuentealba, R., & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, XL, N° Especial 1, 257-273.
- Fuentes, S., & Cruz, O. (2010). *Identidades y políticas educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fuenzalida, P. (2007). Notas sobre la jurisdicción ética. *Revista de Derecho*, XX (2), 131-146.
- Fuerza Social al pizarrón. (2001). *Punto Final*, 505. Recuperado el 15 de JUN de 2017, de <http://cort.as/-RNqY>
- Fulbrook, M. (2002). *Historical Theory*. New York: Routledge.
- Fundación Sol; Doniez, V. & Kremerman, M. (2008). *Cuaderno de Investigación N° 10 Caracterización del Sistema de Educación en Chile. Enfoque Laboral, Sindical e Institucional*. Obtenido de Fundación sol: <https://n9.cl/rxd6i>
- Gajardo, M., & Núñez, I. (1981). Sistema educacional y práctica docente: Itinerario de cambios. *Revista Análisis*, 32, 29-32.
- Garcés, M. (2010). ECO, las ONGs y la lucha contra la dictadura militar en Chile. Entre lo académico y lo militante. *Revista Izquierdas*, 3 (7), 1-8.
- García, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: La construcción de minorías. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18 (2), 211 - 222.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 29-41.
- García, M., & Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Psyche*, 20 (1), 29-43.
- García-Gómez, L., & Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Educativa*, 19, 116-125.

- García-Ramos, T., Díaz-Juarbe, R., & Santiago-Estrada, S. (2013). Historicidad crítica de la psicología industrial/organizacional: hacia una nueva psicología del trabajo y las organizaciones. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. Vol. 30 (1)*, 146-176.
- Garretón, M. (1989). *Políticas y demandas sociales, Vol. I*. Santiago: FLACSO.
- Gatica, C. (1970). La educación en el gobierno de la Unidad Popular. *Educadores del Mundo, 35*, 3-6.
- Gaudichaud, F. (2015). *Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno*. Buenos Aires: Clacso.
- Gellner, E. (2001) *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial
- Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- Gilbert, J. (1997). Introducción a la sociología. Santiago: Lom Editores.
- Giménez, G. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto a la sociología. *Versión, 2*, 183-205.
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En A. Chihu, *Sociología de la identidad* (págs. 35-62). México: Porrúa grupo editorial.
- Giménez, G. (2003). Apuntes para una teoría de la identidad nacional. *Sociología, 21*. Recuperado de <http://cort.as/-RQ-A>
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes: Instituto Mexiquense de Cultura.
- Gindin, J. (2008). Los docentes latinoamericanos y su actividad político-sindical: Tres elementos estructurales. *VII Seminario Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 Y 5 de julio de 2008*.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, MEC.
- Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile Documento de trabajo*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, J. (2006). Democracia versus propiedad privada: los orígenes político-jurídicos de la dictadura militar chilena. En G. Caetano, *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (págs. 171-212). Buenos Aires: CLACSO.
- Gómez, R. (2012). *Del combate a la dictadura a la representación de la democracia. Movimiento sindical y política de concertación social. Los casos de Chile y España (1975-1994). Tesis Doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona - Departamento de historia moderna y contemporánea.
- González, A. (2016). Can educational technical assistance (ATE) be a strategy for teacher professional development? Reflections from a chilean case study. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores, 55(1)*, 51-72.
- González, C. (2016). La identidad docente en Chile. *Voces de la educación, 1 (2)*, 38-45.
- González, J. (2002). *La construcción de los "otros" en la cultura educativa: análisis de algunos discursos sociales y políticos sobre el docente*. Obtenido de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 2: http://cort.as/-RNr_
- González, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Encounters on Education, 8*, 85-107.

- González, M. (2011). Identidad: un proceso constante, dinámico y fluido. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 7 (3), 19-28.
- González, P. (2000). *Una revisión de la reforma del sistema escolar en Chile: Serie economía 92*. Santiago: Centro de Economía Aplicada Departamento de Ingeniería Industrial Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas Universidad de Chile.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 90, 807-816.
- Guerrero, G., & Maureira, F. (2011). Gestión escolar en contextos adversos. Un análisis desde la intervención. *Pensamiento Educativo*, 31(2), 353-373.
- Guerrero, M. (2008). Tras el exceso de la sociedad emancipación y disciplinamiento en el Chile actual. En A. Ceceña, *De los saberes de la emancipación y de la dominación* (págs. 261-282). Buenos Aires: Clacso.
- Gutiérrez, D. (2007). *Documentos de Investigación: Debates en torno a la(s) identidad(es)*. Toluca: El Colegio Mexiquense, A.C.,
- Gutiérrez, S. (1999). Identidad cultural y representaciones sociales. En DCE, & UAM-UX, *Anuario de investigación 1998 Vol. I: Comunicación* (págs. 43-56). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Guzmán, I. (1990). Movimientos de renovación pedagógica y reformas educativas para el cambio democrático. En *Las reformas educativas en las transiciones democráticas: Informe de seminario* (págs. 43-55). Santiago: PIIIE.
- Gyarmati, G. (1972). Identificación, alienación y docencia secundaria. *Cuadernos de la Realidad Nacional* 13, 153-170.
- Gyarmati, G., Ortuzar, P., & Cereceda, L. (1971). *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*. Santiago: Ediciones nueva universidad.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Gysling, J. (2005). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (págs. 213-252). Santiago: Universitaria.
- Gysling, J., & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. Serie Documentos N° 54*. Santiago: Preal.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall, & P. Du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S., & Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta Vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. En L. Saha, & A. G. Dworkin, *International handbook of reserach on teachers and teaching* (págs. 217–229.). New York: Springer. Doi: 10.1007/978-0-387-73317-3
- Hartlyn, J., & Valenzuela, A. (1997). La democracia en América Latina desde 1930, En L. Bethell, *Historia de cambrige*.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal,

- Heidegger, M. (20 de 05 de 1957). *Identidad y diferencia*. Obtenido de philosophia.cl: 2013
- Hernández, C. (2019). Docencia y Dignidad del Alumno. *Revista Scientific*, 4 (11), 295-314. doi: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.15.295-314>
- Hernández, F. F. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herraiz, F. (2015). Entre la formación inicial en la universidad y la vida laboral en la escuela de maestros y maestras noveles. Reflexionando en torno a identidades docentes y sus aprendizajes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (2), 203-214.
- Hinojosa, R (2012) La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 5, págs. 57-65
- Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *Revista de investigación educativa de la rediechn*. 5, 57-65.
- Hortal, A. (s/f). *La ética profesional de los profesores*. Recuperado el 15 de ENE de 2017, de <http://cort.as/-RNr4>
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, Status and Esteem. *Educational Management Administration & Leadership* 29 (2), 139-152. Doi: 10.1177/0263211X010292001
- Huneus, C. (1998). Tecnócratas y políticos en un régimen autoritario: los "modelan boys" y los "gremialistas" en el Chile de Pinochet. *Revista de Ciencia Política*, XIX, 125-158.
- Hyman, R. (1878). *El marxismo y la sociología del marxismo*. México: Ediciones Era.
- I.P. (10 de Oct de 1998). Comenzó el paro de profesores. *El Siglo*, pág. 19.
- Ibarra, E., Armenta, M., & Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 18 (1), 223-239.
- Ibarra, G. (2014). Ética e identidad docente. En J. Sancho, J. Correa, X. Giró, & L. Fraga, *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional* (págs. 259-266). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado el 15 de ENE de 2017, de <http://cort.as/-RNrD>
- Ical. (2004). *Allende vive 30 años*. Santiago: Ediciones Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz. Recuperado el 30 de 03 de 2017, de <http://cort.as/-RNrI>
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX: Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. . Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Iglesias, A. (2010). Tensiones en torno al debate de la profesionalización/proletarización docente: un análisis de la formación continua desde la perspectiva de la historia reciente. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Recuperado el 17 de FEB de 2015, <http://cort.as/-RNrU>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro- ICE Universidad de Barcelona.
- Imbernón, F. (2017) *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Imen, P. (2007). Autonomía laboral y democratización de la cultura escolar: política educativa y trabajo docente en el nuevo contexto latinoamericano: un análisis comparativo. *La revista del CCC*, 1. Recuperado el 20 de ABR de 2008, de <http://cort.as/-RNrZ>

- Informativo Agech. (2002). En J. Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado* (págs. 80-82). Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile.
- Informe de Comisión N° 2 Legislativa. (1977). *Boletín Especial, 1*, 28-32.
- Informe de comisión N° 3 Líneas prioritarias de acción a corto, mediano y largo plazo. (1977). *Boletín especial 1*, 33-37.
- Inquietud sobre proyecto de cobro de Educación Media. (10 de JUL de 1977). *El Mercurio*, pág. 31 y 37.
- Inserción: Al Magisterio Nacional. (1985). *Revista Análisis, 121*, 9.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo, *La constitución social de la subjetividad*. (págs. 209-225). Madrid: Los libros de la catarata.
- Iyanga, A. (2006). *Política educativa: naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: Nau llibres.
- Izquierda Cristiana de Chile. (1988). *Educación es liberalización, 1*. Fondo Organizaciones Sociales.
- Izquierdo, C. (1996). *La reunión de profesores Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona: Paidós.
- Jaik, A., Tena, J., & Villanueva, R. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, 19*, 119-130. Recuperado el 07 de ENE de 2017, de <https://n9.cl/yv2a>
- Jaime, F., Dufour, G., Alessandro, M., & Amaya, P. (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Jaña, C., Andrade, M., & Freixas, G. (2002). *La Huelga de 1918: Un hito en la historia gremial del magisterio docente en Chile*. Obtenido de Revista digital Contexto educativo, 21: <https://n9.cl/fwcp>
- Javaloy, F. (1993). El paradigma de la identidad social en el estudio del comportamiento colectivo y de los movimientos sociales. *Psicothema 5 (suplemento)*, 227-286.
- Jiménez, A., Jara, M., & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 16 (1)*, 125-134.
- Jiménez, M. (1986). Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes. *Tempora, 8*, 47-63.
- Jodelet, D. (2003). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 469- 494). Barcelona: Paidós.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Estudios Públicos, 193-237*.
- Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados. Tesis doctoral*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Jover, G. (1991). Ámbitos de la deontología profesional docente. *Teoría de la educación, 3*, 75-92.
- Juliá, S. (1993). La Historia social y la historiografía española. *Ayer, 10*, 29-46.
- Julián, D. (2014a). Chile Tendencias de un sindicalismo fracturado. Sindicalismo autoritario vs. Sindicalismo movimientista. En J. Celis, *Reconfiguración de las relaciones entre Estado, sindicatos y partidos en América Latina* (págs. 117-139). Medellín: Clacso.
- Klein, N. (2007). *Doctrina del Shock*. Madrid: Paidós.

- Kvale, S. (1996). Chapter 7: The Interview Situation, En S. Kvale, *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (págs. 124-135). London: SAGE.
- L.P. (9 de Oct de 1998). Sin solución continúa paro de profesores. *El Siglo*, págs. 6-7.
- La Segunda. (8 de JUL de 2003). *Reajuste de sueldos del 54% pide Colegio de Profesores al gobierno*. Obtenido de Sofofa Comunicados y declaraciones: coyuntura: <http://www.sofofa.cl/mantenedor/detalle.asp?p=100&s=0&n=4869>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lagos, R. (1991). Acuerdos nacionales en educación: necesidad insoslayable. *BOLETIN Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*, 25, 24-31.
- Lagos, R. (ABR de 1991). El estatuto docente y la participación democrática, piedras angulares de la dignificación docente. *El Educador*, 4, pág. 1.
- Lang, V. (2007). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En t. y. El oficio de docente: vocación, *Tenti-fanfani*, (págs. 71-118). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Larraín, F., & Vergara, R. (2001). Chile en Pos del Desarrollo: Veinticinco Años de Transformaciones Económicas. En F. Larraín, & R. Vergara, *La transformación económica de Chile* (págs. 5-67). Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Larraín, F., & Vergara, R. (2001). *La Transformación Económica de Chile*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Larraín, J. (2001). *La identidad Chilena*. Santiago: Lom editores.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 21, 30-42.
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Santiago: Lom.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 43-51.
- Latorre, C., & Núñez, I. (1987). *El financiamiento de la educación en Chile: Evolución histórica y alternativas futuras*. Santiago: PIIIE.
- Latorre, C., Núñez, I., González, L., & Hevia, R. (1991). *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal*. Santiago: PIIIE.
- Lawn, M. (2001). Os Professores e a fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 117-130.
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. . Santiago: FLACSO.
- Lemaitre, M., Cerri, M., Cox, C., & Rovira, C. (2003). La reforma de la educación media. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (págs. 317-374). Santiago: Editorial Universitaria.
- Leyton, M. (2002). La reforma educacional chilena de 1964: su importancia e impacto en el desarrollo nacional. *Reixe*, 2.
- Leyva, M., Toledo, J., & Rodríguez, D. (1997). Presentación. *Iztapalapa* 42, 5-14.
- Libertad y desarrollo. (2003). Costos de una negociación centralizada. *Temas públicos*, 657, 7-10. Recuperado el 22 de JUN de 2017, de <https://n9.cl/1nz>
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 812-819.

- Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 69-81.
- Ljubetic, I. (2004). Historia del magisterio chileno. Santiago: Ediciones del Colegio de Profesores AG.
- Ljubetic, I. (2004). *Historia del magisterio chileno*. Santiago: Ediciones del Colegio de Profesores AG.
- Lladser, M. (1979). Profesores: El duro precio de la educación. *Revista Análisis*, 16, 38-40.
- López, G., Assael, J., & Neumann, E. (1984). *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?* Santiago: PIIIE.
- López-Aranguren, E. (2002). El análisis tradicional de contenido. En M. García, J. Ibáñez, & Alvira, El análisis de la realidad social Métodos y técnicas de investigación (págs. 555-574). Madrid: Ariel.
- López-Aranguren, E. (2002). El análisis tradicional de contenido. En M. García, J. Ibáñez, & Alvira, *El análisis de la realidad social Métodos y técnicas de investigación* (págs. 555-574). Madrid: Ariel.
- López-Vargas, B., & Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291.
- Lorenzo, J. (1998). El profesor y su dimensión profesional. *Revista Complutense de Educación*, 9 (1), 141-163.
- Los agradables entretelones. (1977). *Boletín especial*, 1, 22-23.
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América latina: Entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 65-81.
- Loyo, A. (2011). La investigación sobre sindicalismo docente en América Latina: una reflexión sobre la diversidad de enfoques. *El Cotidiano*, 168, 115-119.
- Luchetta, J., & García, L. (2013). Ética y rol profesional en la formación docente. En *Memorias Cuarto congreso internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (págs. 49-58). La plata: Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Psicología. Recuperado el 15 de ENE de 2017, de <https://n9.cl/btvl>
- Luque, M. (1984). Profesores: rechazo a la democracia. *Revista Análisis*, 84, 34-35.
- Luque, M. (1987). La prueba de los profes: Elecciones. *Revista Análisis*, 182, 21.
- Luque, M. (Jul de 1987). Elecciones la prueba de los profes. *Revista Análisis*, 182, 21.
- M.J.L. (1985). Gobierno desata campaña del temor". *Revista Análisis*, 121, 14.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago: Lom editores.
- Magisterio rechaza consulta nacional de evaluación docente. (12 de ENE de 2002). *El Mercurio Online*. Recuperado el 15 de MAY de 2016, de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2002/01/12/76015/magisterio-rechaza-consulta-nacional-de-evaluacion-docente.html>
- Manno, F., & Bednarcik, R. (1968). Proyecto Camelot. *Foro Internacional* 9, 2(34), 206-218.
- Manzano, C. (2014). *Asamblea de la Civilidad: Movilización social contra la dictadura en la década de los 80*. Santiago: Londres 38.
- Marcelo, C. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, 24, 47-69.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 15-42.

- Marcelo, C., & Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, 24, 47-69.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5 (1), 107-114.
- Márquez, A. (2008). *Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Tesis Doctoral*. Málaga: Universidad de Málaga Facultad de Ciencias de la Educación.
- Marshall, P. (2010). El Estado de derecho como principio y su consagración en la constitución política. *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 17 (2), 185-204.
- Martínez, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación Investigación en la escuela., *Investigación en la Escuela*, 76, 7-22.
- Martínez, M. (2013). *“La Configuración de una Identidad Colectiva de los Docentes en la Comunidad de Práctica del Posgrado en Pedagogía. Tesis de Maestría*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista educación y Futuro*. Recuperado el 08 de Feb de 2017, de <http://cort.as/-RNgs>
- Maruani, M. (2000). De la Sociología del trabajo a la Sociología del empleo. *Política y Sociedad*, 34, 9-17.
- Matamoro, C. (2013). Represión e imposición organizativa. Los primeros años del Colegio de Profesores de Chile (1974-1981). En J. Gindin, M. Vieira, & S. Dal Rosso, *Anais do IV Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, Niterói, 18 - 20 de abril de 2013* (págs. 105-120). Brasília: Paralelo 15.
- Matamoro, C. (2013a). Represión e imposición organizativa. Los primeros años del Colegio de Profesores de Chile (1974-1981). En J. Gindin, M. Ferreira, & S. Dal Rosso, *Anais do IV Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo Sindicalismo dos*
- Matamoras, C. (2013). Resistencia contrahegemónica en el profesorado. Cultura política popular bajo la dictadura militar 1976-1980. En D. Aceituno, & B. Estrada, *Reflexiones y Miradas a nuestro Pasado Reciente. Actas de la I Jornada de Historia de Chile Contemporáneo*. (págs. 177-197). Valparaíso: Instituto de Historia - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Matamoras, C. (2013b). Resistencia contrahegemónica en el profesorado. Cultura política popular bajo la dictadura militar 1976-1980. En D. Aceituno, & B. Estrada, *Reflexiones y Miradas a nuestro Pasado Reciente. Actas de la I Jornada de Historia de Chile Contemporáneo*. (págs. 177-197). Valparaíso: Instituto de Historia - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Matamoras, C. (2016). El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005. *Jornal de Políticas Educacionais*, 10 (20), 08-32.
- Matamoras, C. (2016). El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005. *Jornal de Políticas Educacionais*, 10 (20), 08-32.

- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
- Mayorga, R. (2011). Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890. *Revista de Historia Social y de las mentalidades* 15 (1), 11-44.
- McGinn, N., & Porter, L. (2005). El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXV, núm. 3-4, 77-113.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductivismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mece-Media. (2002). Los Grupos Profesionales de Trabajo GPT: Desarrollo Profesional Docente y continuo en el establecimiento. *Revista Digital Umbral* 2000, 10. Recuperado el 15 de MAY de 2011, de www.reduc.cl
- Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 351-371.
- Melucci, A. (1991). La acción colectiva como construcción social. *Estudios Sociológicos* 9,(26), 357-364.
- Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: Identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona abierta*, 69, 153-180.
- Melucci, A. (1994b). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales? En J. Gusfield, & E. Laraña, *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad* (págs. 119-149). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.
- Melucci, A. (1996). Individualización y globalización Perspectivas teóricas. *Estudios sociológicos* 14 (41) (mayo-ago. 1996), p., 291-310.
- Melucci, A. (2004). *O jogo de eu: A mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Mercado, A., & Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 53, 229-251.
- Merino, C. (2012). Cultura, poder y rol de los intelectuales: El dilema de la batalla en el campo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11 (33), 393-405.
- Meyer, E., & Olivera de Bonfil, A. (1971). La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*, 21 (2), 372-378.
- Ministerio de Educación de Chile- Colegio de Profesores de Chile. (1993). Protocolo de Acuerdo. *El Educador [Edición extraordinaria]*, 22-25.
- Ministerio de Educación de Chile y Colegio de Profesores de Chile. (1994). *Acuerdo Gobierno-Colegio de Profesores para el fortalecimiento de la función docente 5 de octubre de 1994*. Santiago.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Consejo Escolar del Estado. (03 de 09 de 2015). *XXI encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado: El profesorado del siglo xxi. Logroño, 27 de octubre de 2012*. Obtenido de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://cort.as/-RNhF>
- Ministro Bitar: "Paro de profesores es inconveniente e innecesario". (21 de OCT de 2003). Obtenido de La Estrella de Valparaíso: <http://cort.as/-RNhQ>
- Miranda, M. (1972). Congreso Nacional de Educación, *Revista Mensaje*, 206, 63-67.
- Mizala, A. (2007). *La economía política de la reforma educacional en Chile*. Santiago: CIEPLAN Serie Estudios Socio / Económicos N° 36.

- Mizala, A., & Romaguera, P. (2002). Capítulo 2: Incentivos en educación y la experiencia del SNED en Chile. En M. Murillo, *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina* (págs. 51-72). Buenos Aires: Flacso.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile. En B. I. Desarrollo, & P. d. Latina, *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (págs. 389-407). Santiago, Chile: Bid - Preal.
- Mizala, A., & Schneider, B. (2014). Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990-2010). *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 27 (1), 87-109.
- Mizala, A., González, P., Romaguera, P., & Guzmán, A. (2000). *Los Maestros en Chile: Carreras e Incentivos [Research Network Working paper #R-403]*. Washington: BID. Recuperado el 30 de JUL de 2017, de <http://cort.as/-RNhd>
- Molina, S. (1999). El proceso de reformas puertas adentro: La experiencia del ministro Sergio Molina. En V. Espínola, & C. DeMoura, *Economía política de la reforma educacional en Chile* (págs. 68-80). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Monroy, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (58), 789-810.
- Monsalve, M. (1998). *I el silencio comenzó a reinar: Documentos para a historia de la instrucción primaria 1840-1920*. Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Montenegro, G., & Peña, C. (2004). Ética profesional y rol docente en el mundo globalizado. *Anuario de Pregrado de la Universidad de Chile*. Recuperado el 15 de ENE de 2017, de <http://cort.as/-RNhn>
- Montt, P. (2009). La experiencia chilena de instalación de estándares de aprendizaje y la nueva institucionalidad para la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 29- 47. Recuperado el 20 de JUN de 2010, de <http://cort.as/-RNhz>
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clio: Una introducción a la historia*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Morales, M. (2014). Nueva Gestión Pública en Chile: Orígenes y efectos. *Revista de Ciencia Política*, 34 (2), 417-438.
- Morales, S., Quilaqueo, D., & Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos* 32 (130), 50-66.
- Moreno-Doña, A., & Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: *Educación en Revista*, 51, 51-66.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Moulian, T. (1997). *Chile: Anatomía de un mito*. Santiago: Lom editores.
- Mujica, F., & Orellana, N. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *Revista de Investigación Educativa* 27, 203-229.

- Murillo, M. (2001). Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina. *Estudios Sociológicos*, XIX (1), 129-160.
- Navarrete-Canale, Z. (2015). ¿Otra vez identidad? Un concepto necesario Pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación educativa.*, 461-479.
- Navarro, L. (2002). *Chile: Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE - UNESCO.
- Negociación salarial: profesores pedirán 5% de reajuste más IPC. (16 de Jun de 2006). *La Segunda*.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking a study of teaching as work*. Londres: Routledge.
- Nieto, J., & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Noticias del Congreso Curricular: Con gran entusiasmo y participación del conjunto del Magisterio, se realizó primera etapa del Congreso Curricular. (2005). *Docencia*. 26, 92-95.
- Núñez, I. (1971). Política y educación: rol, fines y objetivos de la educación en un Gobierno Popular. En W. Suárez, *Perspectivas de estructura y funcionamiento de la educación chilena durante el gobierno de la Unidad Popular: Seminario realizado en la cuarta escuela de verano (enero 1971)* (págs. 11-24). Santiago: Ediciones de la Universidad Técnica del Estado.
- Núñez, I. (1973). Informe sobre la Escuela Nacional Unificada. En FEUC, *ENU el control de las conciencias* (págs. 69-88). Santiago: Federación de Estudiantes de la Universidad Católica.
- Núñez, I. (1986). Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970). Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile 1940-1973*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1990). *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte*. Santiago de Chile: Unesco-Reduc.
- Núñez, I. (1990b). *Reformas institucionales e identidad de los docentes Chile, 1960 - 1973*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1991). *Las Transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar, vol.I*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1994). El caso de Chile. En C. Malpica, *Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina* (págs. 34-95). París: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Núñez, I. (1997a). El ministerio de Educación de Chile (1927-1997) Una mirada analítica. En C. Cox, P. González, I. Núñez, & F. Soto, *160 años de educación pública: Historia del Ministerio de educación* (págs. 57-100). Santiago: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (1997b). *La innovación en la enseñanza media chilena: una perspectiva histórica (1925-1973)*. Seminario "Innovar en la Enseñanza Media. Un desafío estratégico", MINEDUC, Proyecto "Montegrando", Santiago, mayo de 1997. Obtenido de Biblioteca Digital Universidad Alberto Hurtado: <http://cort.as/-RNi4>
- Núñez, I. (1999). Políticas hacia en magisterio. En J. García-Huidobro, *La Reforma Educacional Chilena* (págs. 177-194). Madrid: Editorial Popular.

- Núñez, I. (2002a). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: Lom Ediciones.
- Núñez, I. (2002b). La formación de docentes: Notas Históricas. En B. Avalos, *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los 90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (págs. 455-517). Santiago: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2005). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La Reforma del sistema escolar de Chile* (págs. 455-518). Santiago: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2006). Etapas en 78 años de historia de la Revista de Educación. *Revista de Educación*, 3-9.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo* 41 (2), 149-164.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo* 41 (2), 149-164.
- Núñez, I. (2010a). Las Escuelas Normales: Una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973. *Docencia*, 40, 33-39.
- Núñez, I. (2010b). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 133-150.
- Núñez, I., & Vera, R. (1988). *Organizaciones docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. Santiago: PIIIE.
- Núñez, I., & Weinstein, J. (2010). Chile: Una reforma educacional ¿sin reforma del ministerio? (1990-2007). En I. d. 90., *Aguerrondo*, 1 (págs. 95-220). París: IIEP.
- Ocaña, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de música. Tesis doctoral*. Granada: Universidad de Granada Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico En Educación.
- OCDE. (2002). *2002 Data Collection on Education Systems: Definitions, Explanations, and Instructions*. París: OCDE.
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- O'Donnel, G. (1996). *El Estado burocrático autoritario: Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano.
- Oficina Internacional de Educación UNESCO. (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago: UNESCO.
- OIT. (1975). *La situación sindical en Chile. Informe de la Comisión de Investigación y de Conciliación en Materia de Libertad Sindical edición provisional*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT. (2012). *Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente*: Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT).
- OIT. (JUN de 1998). *Organización Internacional del Trabajo*. Recuperado el 22 de JUN de 2017, de Informe definitivo - Informe núm. 310, Caso núm. 1946 (Chile): <http://cort.as/-RNiC>
- OIT. (NOV de 2004). *Informe definitivo - Informe núm. 335, Caso núm. 2307 (Chile)*. Recuperado el 22 de JUN de 2017, de Organización Internacional del Trabajo: <http://cort.as/-RNiR>

- Oliva, A. (1987). Las mujeres a la Palestra: Elecciones del Colegio de Profesores. *Revista Análisis*, 177, 13-14.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15 (44), 311-328.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes las escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13 (2), 25-39.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palamidessi, M., & Legarralde, M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo*. Red de Educación del Diálogo Regional de Política. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 131-142.
- Pavez, J. (1984). Editorial. *Revista Signos* 1, 4-5.
- Pavez, J. (1996a). Editorial. *Docencia*, 1, 2-3.
- Pavez, J. (1996b). Editorial. *Docencia*, 2, 2-3.
- Pavez, J. (2010). *Un hombre en la multitud: Recuerdos de un luchador social*. Santiago: Das Kapital Ediciones.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., & Rodríguez-Ponce, R. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5 (4), 15-26.
- Peña, S. (Nov de 1976). A los Maestros de Chile. *Boletín: Colegio de Profesores de Chile*, 1, págs. 3-4.
- Peralta, J. (1971). Estadísticas para el planeamiento de la nueva educación chilena. En W. Suárez, *Perspectivas de estructura y funcionamiento de la educación chilena durante el gobierno de la Unidad Popular: Seminario realizado en la cuarta escuela de verano (enero 1971)* (págs. 25-36). Santiago: Ediciones de la Universidad Técnica del Estado.
- Peregrín, F. (2006). Identidades personales y sociales: de la mismidad al nacionalismo. *Cuadernos de pensamiento político*, 9, 77-92.
- Pereira, A. (2015). *Profissão docente: laços de pertencimento e identidade*. Teses de Doutorado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pérez, C., & Rojas-Murphy, A. (04 de Nov de 2013). *Introducción de principios de mercado en Educación: transformaciones del discurso oficial en la Dictadura Militar chilena, 1973 – 1990*. Recuperado el 2016 de Nov de 19, de Acta científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (29 de septiembre al 4 de octubre). Grupo de Trabajo: 25 – Educación y desigualdad social: <https://n9.cl/bocm>
- Pérez, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 23, 87-95.
- Pérez, G., & Sandoval, G. (2009). *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina: Chile*. Rio de Janeiro: Fundación Konrad Adenauer.
- Pérez, J. (2007). Sobre las fuentes orales y las realidades virtuales: reflexiones a propósito de los registros de experiencias discontinuas. En S. Leoné, & F. Mendiola, *Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*. Actas del Congreso Internacional de Historia "Fuentes

- Orales y Visuales", Iruñea-Pamplona, septiembre, 2005 (págs. 59-74). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.*
- Pérez, M. (2008). Historia social e historia cultural (Sobre algunas publicaciones recientes). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 30, 227-248.
- Pérez-Gómez, Á. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 29, 125-140.
- Perfeccionamiento en la enseñanza globalizada. (11 de Mar de 1978). *El Mercurio*, pág. 31.
- Picazo, I. (2003). "Sindicalismo y gobierno, una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa: el caso de Chile" (junio 2003), realizado. *PREAL Sindicalismo y gobierno, una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa*.
- Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 313-333.
- Picazo, I. (2013). *Las políticas escolares de la concertación durante la transición democrática*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación» y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. Pineau, & I. D. Caruso, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de modernidad* (págs. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Pinochet, A. (1974). *Un año de construcción (11 de septiembre de 1973 - 11 de septiembre de 1974). El jefe supremo de la nación General de Ejército Augusto Pinochet Ugarte informa al país*. Santiago: s/e.
- Pinochet, A. (1974a). Mensaje del excelentísimo señor Presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile. *Revista de Educación*.
- Pinochet, A. (1975). *Mensaje Presidencial: 11 de septiembre de 1974 - 11 de septiembre 1975*. Santiago: s/e.
- Pinochet, A. (1977). *Mensaje Presidencial: 11 de septiembre de 1976 - 11 de septiembre 1977*. Santiago.
- Pinochet, A. (6 de Mar de 1979). Política Educacional: Directiva Presidencial [Edición Especial]. *El Mercurio*, págs. 1-4.
- Pintassilgo, J. (2008). O associativismo docente do ensino liceal português durante o período republicano e a sua imprensa– as representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 79-96.
- Pitton, V. (2012). *Neoliberalization of educational policy discourses in Chile. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Educational Policy Studies*. Champaign: Graduate College of the University of Illinois Urbana.
- Plataforma reivindicativa del Colegio de Profesores: Acta de la asamblea general extraordinaria del 7 de mayo de 1993. (1993). *El Educador [Edición Extraordinaria]*, 3-4.
- Plejanov, J. (1968). El partido, los sindicatos y la huelga general. En J. Plejanov, *Sindicalismo y marxismo* (págs. 91-136). México: Editorial Grijalbo.
- Poole, M. (1991). *Teorías del Sindicalismo. Una sociología de las relaciones industriales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de España.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder: saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

- Portal, A. (1991). La identidad como objeto de estudio de la antropología. *ALTERIDADES*, 1(2), 3-5.
- Presentación. (1982). *Boletín proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 3.
- Presidencia de la República. (03 de ENE de 2001). *Mensaje de su excelencia el presidente de la república con el que inicia un proyecto de ley que otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para profesionales de la educación*. Recuperado el 2017, de camara.cl: <http://cort.as/-RNie>
- Presidenta de la República. (12 de Dic de 2006). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que otorga beneficios a los profesionales de la educación que indica*. Recuperado el 22 de Jul de 2017, de Camara.cl: <http://cort.as/-RNim>
- Presidente de la República. (1994). *Mensaje de S.E. el presidente de la república con el que inicia un proyecto de ley que introduce modificaciones a la ley n° 19.070 y decreto con fuerza de ley n° 5 de educación, de 1993, y establece los beneficios que indica*. Recuperado el 10 de Mar de 2017, de www.senado.cl.
- Presidente Pinochet recibe condecoración de profesores: masiva manifestación de apoyo. (Sep de 1988). *Revista de Educación N°160*.
- Prieto, A. (1983). *La modernización educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Primer Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores de Chile. (2005). *Docencia*, 25, 44-45.
- Primera reunión de trabajo del Consejo Nacional y presidentes regionales del Colegio de Profesores de Chile. (Nov de 1976). *Boletín: Colegio de Profesores de Chile*, 1, págs. 11-12.
- Primeros carnet para los maestros: bienes de antiguos organismos del magisterio serán entregados a la orden profesional. (30 de 11 de 1976). *El Mercurio*, pág. 19 y 24.
- Proclamada Directiva del Colegio de Profesores. (1986). *Revista Análisis*, 133, 12.
- Profesores aprueban propuesta del Gobierno y ponen fin al conflicto. (21 de Oct de 2006). *El Mercurio online*. Recuperado el 2017 de Jul de 22, de <http://cort.as/-RNqr>
- Profesores aprueban reforma a estatutos. (1986). *Revista Análisis*, 155, 39.
- Profesores critican carrera docente. (30 de Ago de 1979). *El Mercurio*, pág. C2.
- Profesores de Quilpué se reunieron con el Ministro de educación. (Jul de 1984/5). *Revista de Educación*, pág. 15.
- Profesores renuevan bríos de paro por reajuste salarial*. (11 de OCT de 2003). Recuperado el 22 de JUN de 2017, de El Mostrador: <http://cort.as/-RNqG>
- Provoste, Y. Ministra de Educación: Necesitamos promover una cultura de la excelencia. (2006). *Revista de Educación*, 324, 12-15.
- Pruzzo, V. (2001). La formación docente: Una mirada sobre el siglo XX. *Praxis Educativa*, 5 (5), 40-58.
- Quezada, H. (1981). Profesores y disolución de los colegios profesionales: Urge la constitución de sindicatos. *Revistas Análisis*, 35, 40-41.
- Quezada, H. (1981). Todo el poder a los alcaldes. *Revista Análisis*, 37, 48.
- Quezada, H. (1981). Urge la constitución de sindicatos: Profesores y disolución de Colegios Profesionales. *Revista Análisis*, 35, 40-41.
- Quezada, H. (1982). Circular prohibitiva. *Revista Análisis*, 40-41.
- Quezada, H. (1982). Los profesores se organizan. *Revista Análisis*, 44, 39.
- Quezada. (1982). Profesores: elecciones en suspenso. *Revista Análisis*, 47, 43.

- Quintero, C. (1989). Sindicalismo subordinado e industria maquiladora en Tijuana. *Estudios Sociológicos VI (21)*, 455-484.
- Quintero, I. (2011). Teorías de la enseñanza. Bases para la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 25, 155-164.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 164-193. Obtenido de <http://cort.as/-RNit>
- Ramírez, B. (2008). La identidad profesional desde la profesión y profesionalización de los docentes de educación media superior. *Perspectivas docentes* 36, 5-20.
- Ramos, F., & Castro, J. (2014). La Alianza para el Progreso en Chile y Venezuela, 1961-1963. *Tiempo y Espacio*, 62, 93-138.
- Reajuste Compensatorio para profesores municipalizados. (Jul de [1988]). *Revista de Educación*.
- Reales, L., Arce, J., & Heredia, F. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus*, 14 (26), 319-346.
- Recio, A. (1997). Sindicatos y globalización económica. En J. M. C. Offe, *¿Qué crisis? Retos y transformaciones de la sociedad del trabajo* (págs. 159-180). Donostia: Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa S.L.
- Recuento y proyecciones del magisterio en Concepción. (28 de NOV de 1978). *El Mercurio*, 28/11/1978, Págs. D1 y D5, págs. D1, D5.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década* 22, 95-110.
- Rêses, E. (2008). *De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica. Tese de doutorado*. Brasilia: Departamento de Sociología, Universidad de Brasilia.
- Rêses, E. (2015). *De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil*. Brasília: Paralelo 15.
- Rey, D. (15 de 09 de 2015). *¿Cómo evolucionaron las reformas educativas en América Latina en los últimos 60 años? Transposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile*. Obtenido de V Congreso nacional e internacional de estudios comparados en educación. Educación y Futuro. Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires): <http://cort.as/-RNri>
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis Doctoral. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad de Chile.
- Ricoeur, P. (1999). La identidad narrativa. En P. Ricoeur, *Historia y narratividad* (págs. 215-231). Barcelona: Paidós -ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.
- Riquelme, J. (20 de DIC de 1976). Profundas modificaciones a la educación Chilena: Entrevista al subsecretario de Educación Alfredo Prieto. págs. 1, 12 y 25.
- Rivera, E. (2011). *Bases teóricas de la política pública bajo la Concertación*. Recuperado el 26 de 01 de 2017, de Chile21: <http://cort.as/-RNjd>
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.

- Rodríguez, J. (2003). *La economía laboral en el período clásico de la historia del pensamiento económico*. Valladolid: Tesis doctoral Universidad De Valladolid Facultad De Ciencias Económicas y Empresariales.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3 (1), 1-7.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., & González-Plitt, M. &.-P. (2011). El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile. *Ingeniare. Revista chilena de Ingeniería*, 19 (3), 409-419. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052011000300010>
- Rojas, J. (29 de 08 de 2016). *Los trabajadores chilenos. Desde la Colonia hasta 1973, (Santiago, Documento ICAL, sin año de publicación)*, en. Obtenido de Escuela sindical: <http://cort.as/-RNjs>
- Rojas, M., & Falabella, A. (2013). Estrategias educativas de las clases medias: opciones y dilemas. En A. Candina, *La frágil clase media Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo* (págs. 27-36). Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Rojas, M., & Falabella, A. (2013). Estrategias educativas de las clases medias: opciones y dilemas. En A. Candina, *La frágil clase media Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo* (págs. 27-36). Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Romero, D., & Zavala, C. (2016). Satisfacción laboral en docentes de nivel superior. *Invernus*, 11 (2), 12-16.
- Rosales, E. (2009). Creencias colectivas en la escuela pública. *Educación*, 18 (35), 71-89.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado: Ideas educacionales y políticas e Chile*. Santiago: Lom Editores.
- Ruiz, C. (2012). La república, el Estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía* 68, 11 - 28.
- Ruiz-Olabuenaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M., Vilà, R., & Sandín, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. Ti. *REIRE: Revista d'innovació i recerca en educació*, 7 (2), 119-133.
- Salas, D. (2011). *El problema nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción; Pontificia Universidad Católica de Chile; Dirección de Bibliotecas,
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia de Chile Contemporáneo, Vol. V*. Santiago: LOM Ediciones.
- Samaniego, A. (1994). *Estructuras y estrategias de la Central Única de Trabajadores (CUT) 1969-1972*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile - Facultad de Humanidades.
- Sánchez, J., Marcos, J., & Fernández, B. (2006). *Catálogos editoriales: Características, funciones y tipología. Análisis de contenido*. Obtenido de E-print Complutense Universidad Complutense de Madrid: eprints.ucm.es/7043/
- Sánchez, M., & López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1), 93-110.

- Sanciones por ejercicio ilegal de la profesión en la docencia: aplicará colegio de profesores. (15 de 5 de 1977). *El Mercurio*, pág. 21.
- Santiago, M., Parra, J., & Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 34 (137), 164-178.
- Santos, P. (2007). *Espaço representacional do sindicalismo docente das universidades. Dissertação Mestrado em História*. Brasília: Universidade de Brasília - Departamento de História.
- Sanz, R., & Hirsch, A. (2015). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles educativos*, 38 (151). Obtenido de <http://cort.as/-RNrp>
- Sanzana, G. (2014). *La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia Tesis Doctoral*. Córdoba: Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Córdoba.
- Scandroglio, B., López, J., & San José, M. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20 (1), 80-89.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Schiefelbein, E. (1997). Chile: cómo alcanzar un consenso social con miras a una reforma de la educación de largo plazo. *Perspectivas*, 27 (4), 647-662.
- Se estudiarán errores en los encasillamientos. (29 de Ago de 1979). *El Mercurio*, pág. C6.
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon 11 (1)*, 23-34.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Senado de la República. (24 de Nov de 1993). *Discusión general en la cámara de senadores*. Obtenido de Senado de la República: Tramitación de proyectos <http://cort.as/-RNk4>
- SERBIMA. (23 de 05 de 2016). *Memoria Serbima 2014*. Obtenido de Corporación Serbima. Bienestar para los trabajadores de la educación: <http://cort.as/-RNrx>
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. Tesis doctoral*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- Silva, V. (2013): *El conflicto de las identidades. Comunicación e imágenes de la interculturalidad*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sindicato Único de la Educación. (1970). Sobre política educacional del Sindicato Único de la Educación (SUTE) [Documento]. *Educadores del Mundo*, 35, 1-12.
- Sindicato Único de la Educación. (1970). Sobre política educacional del Sindicato Único de la Educación (SUTE). *Educadores del Mundo*, 35, 1-8.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios 37 (1)*, 123-141.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession - What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8 (3), 181-192.

- Snow, D., & Anderson, L. (1987). Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *American Journal of Sociology*, 92 (6), 1336-1371.
- Sobre el pseudo-Estatuto. (1987). *El Pizarrón*, 44, 5-8.
- Sonó la campana para el régimen: Colegio de Profesores. (1985). *Revista Análisis*, 33.
- Soto, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile*. Santiago: Universidad Central.
- Staropolsky, F. (2006). *La construcción de la identidad colectiva en la educación. La percepción de las maestras de la red escolar judía en México Tesis Doctoral*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Stecher, A. (2014). El campo de investigación sobre transformaciones del trabajo, identidades y subjetividades en la modernidad contemporánea. Apuntes desde Chile y América Latina. En A. Stecher, & L. Godoy, *Transformaciones del trabajo, subjetividad e identidades: Lecturas psicosociales desde Chile y América Latina* (págs. 19-76). Santiago: Ril Editores.
- Stith, I., & Roth, W. (2010). Teaching as mediation: The cogenerative dialogue and ethical understandings. *Teaching and Teacher Education*, 26, 363–370.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stubrin, F. (2006). Protesta magisterial y reformas educativas en América Latina. *Cuadernos de Sociología e Política*, 9, 109-124.
- Suárez, W. (1971a). Aplicación de los principios democráticos en la educación chilena. En W. Suárez, *Perspectivas de estructura y funcionamiento de la educación chilena durante el gobierno de la Unidad Popular: Seminario realizado en la cuarta escuela de verano (enero 1971)* (págs. 63-96). Santiago: Ediciones de la Universidad Técnica del Estado.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (59), 1281-1304.
- Subercaseaux, B. (2000). *Historia del Libro en Chile (Alma y Cuerpo)*. Santiago: Lom.
- Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación de Chile. (1966). *Reforma educacional en Chile: Discursos de S.E. El Presidente de la República don Eduardo Frei Montalva, Ministro de Educación Juan Gómez Millas y del Subsecretario de Educación don Patricio Rojas Saavedra*. Santiago: Departamento de cultura y publicaciones de la Subsecretaría de Educación.
- Superintendencia de Administradora de Fondos de Pensiones. (01 de 06 de 2016). *Boletín estadístico Mensual N° 22*. Obtenido de Superintendencia de Pensiones: <http://cort.as/-RNkS>
- Tahull, J., & Montero, Y. (2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. *Educar*, 51 (1), 169-188.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de psicología social*. Barcelona: Herder.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. (2012). La division du travail éducatif en Amérique du Nord [RASE vol. 5, núm. 3: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 5, 380-393.

- Tedesco, J. (1987). Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina. En J. Tedesco, C. Braslavsky, & R. Carfiori, *El proyecto educativo autoritario: Argentina* (págs. 17-73). Buenos Aires: Flacso - Miño y Davila Editores.
- Tedesco, J., & Tenti-Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Unesco IPE. Obtenido de unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf
- Tello, C. (2013). Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educación en Revista*, 48, 149-166.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos XXXVII* (2), 249-265.
- Tenti-Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti-Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Tenti-Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 39-47). Madrid: OEI – Fundación Santillana.
- Tercer Congreso celebra Colegio de Profesores: del 28 al 2 de diciembre en Concepción. (24 de 11 de 1978). *El Mercurio*, pág. C4.
- Terrón, A. (1999). Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español. *Sarmiento*, 3, 157-182.
- Terrón, A. (2015). Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 93-130.
- Thielemann, L., & Delgado, P. (2016). Desprofesionalización y proletarización en la escuela: Aproximaciones a la nueva conflictividad docente. *Cuadernos de Coyuntura*, 12, 14-22.
- Thoits, P. (1991). On Merging Identity Theory and Stress Research. *Social Psychology Quarterly*, 54 (2), 101-112.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual: Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual: Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Tiana, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, 39-48.
- Tiramonti, G. (2001). *Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90. Documento de Trabajo 19*. Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Titton, M. (2004). Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária. En V. S.-R. 2004 (Ed.). Curitiba. Obtenido de <http://cort.as/-RNkZ>
- Titulo honorario: Distinción de profesores al pdte Pinochet. (27 de AGO de 1976). *El Mercurio*, pág. 21.
- Topolski, J. (1992). *Método de la historia*. Madrid: Cátedra.
- Toro, H. (1979). Movimiento Sindical Chileno: ¿Unidad o División? Héctor Toro. Publicado en "Araucaria" 5, 1979. *Araucaria de Chile*, 5, 71-80.

- Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los Liceos de Hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos interculturales* 6 (11), , 127-144.
- Torres, A. (2008). *El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar SACGE, una mejora de las prácticas institucionales. Tesis Grado Magíster en Educación con Mención en Gestión Curricular*. Chillán: Universidad del Bío-Bío Facultad de Educación y Humanidades.
- Torres, C., & Schugurensky, D. (1999). El rol de los sindicatos docentes, el Estado y la sociedad en la reforma educativa. *Propuesta Educativa V.1*, 21, 25-33.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, M. (2012). *La acción de los derechos humanos: La agencia humana en Anthony Giddens para un acercamiento a la noción de agencia para los derechos humanos. Tesis para obtener el Grado de Magister en Derechos Humanos y Democracia*. México: FLACSO.
- Torres, R. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. . En L. Cárdenas, A. Rodríguez Céspedes, & R. Torres, *El maestro, protagonista del cambio educativo*. (págs. 161-312). Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional.
- Trabalhadores em Educação, Niterói, 18 - 20 de abril de 2013 (págs. 105-120). Brasilia: Paralelo 15.
- Turner, J., Oakes, P., Haslam, A., & McGarty, C. (1994). Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (5), 454-463.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- Unesco; Unicef; Banco Mundial; Pnud; Bid. (1994). Calidad, pertinencia y equidad de la oferta educativa: Informe de la misión interagencial de alto nivel en apoyo al Ministerio de Educación de Chile. *Boletín proyecto Principal de Educación*, 33, 47-59.
- Universidad de Los Lagos. (03 de 06 de 2014). *Séptima jornada internacional y Décima tercera jornada nacional de investigadores en educación*. Obtenido de Departamento de educación: http://cort.as/-RNs_
- USD/CLP - Dólar estadounidense Peso Chileno. (21 de Abr de 2017). Obtenido de Investing.com: <http://cort.as/-RNkw>
- Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change. Doctoral thesis*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Vähäsantanen, K., & Billett, S. (2008). Negotiating professional identity: vocational teachers' personal strategies in a reform context. En S. Billett, C. Harteis, & A. Eteläpelto, *Emerging perspectives of workplace learning* (págs. 35-49). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vähäsantanen, K., Hokka, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, vol 1(2), 131-148.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48 (6), 395-404.
- Vaillant, D., & Rossel, D. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago: Preal.

- Valdivia, V. (2001). *Estatismo y neoliberalismo: un contrapunto militar. Chile 1973-1979*. Obtenido de Revista Historia de la Universidad Católica de Chile: <http://revistahistoria.uc.cl/estudios/1921/>
- Valenzuela, J., Sevilla, A., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2010). *Remuneraciones de los docentes en Chile: Resolviendo una aparente paradoja. Serie: Documentos de Orientación para Políticas Públicas*. Obtenido de Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile: <http://cort.as/-RNI4>
- Valladares, J. (1990). Acerca del rol del profesorado en la transición democrática. En PIIIE-ICI, *Las reformas educativas en las transiciones democráticas: Informe de Seminario* (págs. 95-100). Santiago: PIIIE.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de investigación social: Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión 6*, 15-43.
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología Una aproximación mutidisciplinaria*. Sevilla: Gedisa.
- Vasilachis, I. (1997). *La construcción de representaciones sociales: Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis, I. (2006). El “otro”: identidad y construcción discursiva. *Cultura, Hombre y Sociedad, 11 (1)*, 7-15.
- Vasilachis, I. (2007). Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso. *Discurso & Sociedad, 1(1)*, 148-187.
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela, *La agenda pendiente en educación* (págs. 48-78). Santiago: Universidad de Chile - UNICEF.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación, 40 (3)*. Obtenido de <http://cort.as/-RNs5>
- Vera, J. (2012). La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad popular. *Divergencia, 1*, 73-94.
- Vera. (1980). Necesarias interrogantes. *Revista Análisis, 25*, 39-42.
- Verdugo, O. (15 de OCT de 2013). El Colegio de Profesores vive la peor crisis de la historia democrática. (C. Chile, Entrevistador)
- Vergara, R., & Pino, L. (1972). *Chile: Legislación de colegios particulares*. Santiago: Ediciones de la Revista Técnica del Trabajo y Previsión Social.
- Verger, A., Altinyelken, H., & De Koning, M. (2013). *Global managerial education reforms and teachers: emerging policies, controversies and issues in developing contexts*. Education International.
- Verger, A., Bonal X., y Zancajo. A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24 (27)*, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Ve Zub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *DIDAC 46*, 4-9.
- Vianna, C. (2001). Professores e professoras: identidades e ações coletivas em construção. En *24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e*

- Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPEd. Recuperado el 23 de 01 de 2015, de <http://cort.as/-RNIS>
- Vidal, L. (2012). Relaciones de poder en la instalación de la reforma educativa en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 333-344.
- Videla, L. (1971). Concepto de estructura del sistema educacional. En W. Suárez, *Perspectivas de estructura y funcionamiento de la educación chilena durante el gobierno de la Unidad Popular: Seminario realizado en la cuarta escuela de verano (enero 1971)* (págs. 37-62). Santiago: Ediciones de la Universidad Técnica del Estado.
- Vieira, M. (2006). Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 225-240.
- Villalobos, C., & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al Mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69, 63-84.
- Vives, V. (2005). *El movimiento pedagógico del colegio de profesores como una recuperación del rol docente y de la autoestima profesional. Tesis de Magíster*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Weibel, M., & Dorat, C. (2012). *Asociación Ilícita, los archivos secretos de la dictadura*. Santiago: Ceibo Ediciones.
- Weiner, L. (2013). Sindicalismo docente renacido. *Revista educação Universidade Federal de Santa Maria*, 38 (3), 469-482.
- Weinstein, J. (2007). Chile 2000: La negociación Mineduc-Colegio de Profesores. Una visión personal. En V. A. Espínola, *Sindicalismo Docente y Reforma Educativa* (págs. 59-106). Washington: Banco Interamericano De Desarrollo.
- Wilhelm, K., Martin, G., & Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 339-350.
- Yurén, M. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En M. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente* (págs. 19-45). Madrid: Ediciones Pomares.
- Zachmann, E. d. (1957). El pensamiento de S. Freud y su aporte a la psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 2 (1), 68-74.
- Zamudio, J. (2003). El Conocimiento Profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.
- Zancajo, A (2017) *Las Escuelas ante el mercado: análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología.
- Zapata, F. (1968). *Estructura y representatividad del sindicalismo en Chile*. Santiago: Instituto Latinoamericano de Planificación Social- mimeo.
- Zapata, F. (2013). *Historia mínima del sindicalismo latinoamericano*. México: Colegio de México.
- Zapata, V. (4 de OCT de 2013). *Desadiestramiento y readiestramiento en el rol docente. Evaluación del desempeño profesional docente en Chile*. Recuperado el 27 de JUL de 2017, de Acta científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (29 de septiembre al 4 de octubre) Grupo de Trabajo: 25 – Educación y desigualdad social: <http://cort.as/-RNla>

- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, M., & Jara, I. (2006). *Seis Episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*. Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- Zemelman, M., & Lavín, S. (2012). Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista Isees, 11*, 17-41.
- Zurita, F. (2013). El trabajo docente en el Chile contemporáneo: entre la preocupación por la centralidad del profesorado y la agenda del mercado. *Sociedad Hoy, 24*, 69-81.
- Zurita, F. (2017). Las políticas públicas sobre el trabajo docente en Chile: análisis de la configuración estatal de la docencia durante la dictadura militar (1973-1990). Tese de Doutorado. Minas Gerais: Univesidad Federal de Minas Gerais.

Índice detallado

Resumen	iii
Índice resumido	v
Agradecimientos	vi
1. Capítulo introductorio	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Contexto histórico en el que se sitúa el problema de investigación	4
1.3. El profesorado chileno en contexto neoliberal.....	6
1.4. Movimiento sindical y docente en Chile	7
1.5. Motivación subjetiva y propósitos investigativos.....	10
1.6. Enfoque metodológico	10
1.7. Síntesis de la estructura de la tesis doctoral.....	11
2. La identidad colectiva del profesorado.....	14
2.1. Introducción	14
2.2. Identidad colectiva.....	16
2.3. El profesorado en contexto postmoderno	22
2.4. Identidad docente	24
2.4.1. Identidad docente como proceso interno o identidad para sí mismo.....	25
2.4.2. Identidad profesional docente como proceso externo o identidad para otros	28
2.5. Agentes sociales y la construcción de la identidad colectiva docente	29
2.5.1. Nivel social	30
2.5.2. La sociedad y transmisión cultural	30
2.5.3. Rol docente	31
2.5.4. Estatus social	32
2.5.5. El Estado regulador de las responsabilidades.....	35
2.5.6. El Mercado como asignador de bienes, servicios y profesionales en el sistema educativo.....	37
2.5.7. Los grupos de presión.....	38

2.6.	Nivel Sistema Educativo.....	39
2.6.1.	Sistema Académico	39
2.6.2.	Investigación educativa sobre el profesorado.....	40
2.6.3.	Formación Inicial Docente	43
2.6.4.	Gramática de la escuela	46
2.6.5.	Contraparte de los docentes: Organizaciones a nivel nacional.....	47
2.7.	Nivel sistema escolar	50
2.7.1.	Empleadores	50
2.7.2.	Equipo de dirección escolar y gestión educativa.....	51
2.7.3.	División del trabajo educativo.....	52
2.7.4.	La cultura escolar.....	54
2.7.5.	Contraparte de los docentes: Organizaciones formales e informales a nivel escolar	56
2.8.	Tipologías sociológicas de la identidad docente.....	60
2.8.1.	Profesor misionero o apóstol del saber.....	60
2.8.2.	Docente como trabajador de la educación.....	62
2.8.3.	Docente como funcionario público.....	63
2.8.4.	Docente como asalariado.....	64
2.8.5.	Docente como técnico	65
2.8.6.	Docente como intelectual	67
2.8.7.	Identidad profesional docente.....	69
3.	El profesorado en el movimiento sindical	75
3.1.	Los sindicatos como categoría analítica.	75
3.2.	Tipología sindical	77
3.3.	Funciones del sindicalismo.....	81
3.4.	Sindicatos y clase media	82
3.5.	Sindicalismo docente como categoría de análisis.....	86
3.5.1.	Tipología del asociacionismo docente.....	90
3.5.2.	Corporativismo sindical.....	92
3.5.3.	Sindicalismo docente y relación con el empleador	93
4.	Marco metodológico.....	98

4.1.	Introducción	98
4.2.	Supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación de la identidad docente	99
4.3.	Método de investigación	101
4.3.1.	Análisis histórico documental.	102
4.3.2.	Análisis de contenido de los discursos	104
5.	Configuración estatal del sistema escolar chileno 1960-2008.....	131
5.1.	Introducción	131
5.2.	Política de planificación integral del sistema educativo chileno 1960-1979.	135
5.2.1.	Primeros procesos de planificación educacional (1960-1970).....	136
5.2.2.	La planificación centralizada de la educación en el gobierno socialista (1970-1973).....	142
5.3.	Sistema escolar durante la dictadura. Continuidades y cambios (1973-1990)	147
5.3.1.	Las políticas educativas en la primera fase dictatorial (1973-1979)	148
5.3.2.	Segunda fase dictatorial: La neoliberalización de la Educación 1979-1990.	162
5.3.3.	Municipalización de la educación pública.....	168
5.4.	Políticas públicas educativas en los gobiernos de la concertación 1990-2008....	176
5.4.1.	Políticas compensatorias y la búsqueda de equidad	178
5.4.2.	Políticas de profundización del mercado y new public management.....	182
6.	El profesorado en el contexto educativo chileno.....	188
6.1.	Introducción	188
6.2.	El profesor en el Sistema educativo chileno entre 1960-1973.....	189
6.2.1.	Formación inicial docente	192
6.2.2.	Condiciones socio-políticas de empleo y el desarrollo de la identidad docente	194
6.2.3.	Condiciones laborales y de empleo	197
6.2.4.	Proceso de constitución de las identidades.....	199
6.3.	Sistema educativo dictatorial 1973-1990.....	200
6.3.1.	Premunicipalización 1973-1980.....	201

6.3.2.	Formación inicial docente 1973-1980	201
6.3.3.	Condiciones laborales y de empleo 1973-1980.....	201
6.4.	Condiciones socio-políticas e identidad docente 1973-1980.....	202
6.4.1.	Desde la municipalización 1980-1990	204
6.4.2.	Condiciones socio-políticas e identidad docente 1980-1990	209
6.5.	Sistema educativo en la transición a la democracia 1990-2008	211
6.5.1.	Primera fase de la transición 1990-2000	212
6.5.2.	. Segunda fase de la transición democrática 2000-2008.....	220
7.	El sindicalismo en Chile	235
7.1.	Introducción	235
7.2.	Sindicalismo y neoliberalización	238
7.2.1.	Fase nacionalista y de depuración 1973-1978.....	240
7.2.2.	Emergencia inicial 1973-1974.....	240
7.2.3.	Primer intento institucionalizador (1974-1975).	241
7.2.4.	Segundo intento institucionalizador (1975-1978).	241
8.	El sindicalismo docente en Chile.....	252
8.1.	Introducción	252
8.2.	Sindicalismo docente en Chile: Trayectoria institucional previa al golpe de Estado de 1973	253
8.2.1.	La organización sindical docente en dictadura: Colegio de Profesores desde 1974	255
8.2.2.	Colegio de Profesores 1974-1985.....	257
8.2.3.	Disidencia gremial: Constitución de organizaciones paralelas	279
8.2.4.	Colegio de Profesores democrático y lucha contra la dictadura desde 1985	287
8.2.5.	Propuestas educativas del Colegio de Profesores 1997-2005:	292
9.	Cambios y continuidades en la identidad docente en el Chile neoliberal	351
9.1.	Introducción	351
9.1.1.	Propuesta teórica de análisis de contenido de la identidad colectiva docente en la educación del Chile neoliberal.....	352
9.2.	Discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1973-1978.....	356

9.2.1.	Identidad colectiva docente como ideología (1973-1978)	358
9.2.2.	Identidad colectiva docente como posicionamiento sobre el ejercicio profesional (1973-1978)	364
9.2.3.	Síntesis discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1973-1978	375
9.3.	Discursos del Sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1979-1989	377
9.3.1.	Identidad colectiva docente como ideología (1978-1989)	380
9.3.2.	Identidad colectiva docente como posicionamiento sobre el ejercicio profesional (1979-1989)	390
9.3.3.	Síntesis discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1979-1989	409
9.4.	Discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1990-1999	413
9.4.1.	Identidad colectiva docente como ideología (1990-1999)	415
9.4.2.	Identidad colectiva docente como posicionamiento sobre el ejercicio profesional (1990-1999)	434
9.4.3.	Síntesis discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 1990-1999	463
9.5.	Discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 2000-2008	467
9.5.1.	Identidad colectiva docente como ideología (2000-2008)	469
9.5.2.	Identidad colectiva docente como posicionamiento sobre el ejercicio profesional (2000-2008)	501
9.5.3.	Síntesis discursos del sindicalismo del profesorado sobre la identidad colectiva docente 2000-2006	541
10.	Conclusiones.....	546
	Proyecciones de la investigación.....	566
	Bibliografía.....	568
	Índice detallado.....	609
	Índice de abreviaciones	614
	Índice de Tablas.....	617
	Índice de ilustraciones	619
	Anexos.....	620
		613

Índice de abreviaciones

ADVI	: Asignación Variable por Desempeño Individual
AEP	: Asignación de Excelencia Pedagógica
ANEF	: Asociación Nacional de Empleados Fiscales
ANES	: Agrupaciones Nacional de Estudiantes Secundarios
Art.	: Artículo
ASEIM	: Asociación Nacional de la Enseñanza Industrial y Minera
BID	: Banco Interamericano de Desarrollo
BM	: Banco Mundial
CAT	: Central Autónoma de Trabajadores
CEA	: Confederación de Educadores de América
CEP	: Centro de Estudios Públicos
CEPAL	: Comisión Económica Para América Latina
CEPP	: Centro de Estudios de Políticas Públicas
CONARA	: Comisión Nacional de la Reforma Administrativa
CONFECH	: Confederación de Estudiantes de Chile (Educación superior)
CONICYT	: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
Cons.	: Considerandos de un Decreto Ley o Proyecto de Ley
CP	: Colegio de Profesores de Chile
CPEIP	: Centro de Perfeccionamiento y Experimentaciones Pedagógica
CTCH	: Central de Trabajadores de Chile
CUT	: Central Unitaria de Trabajadores de Chile
DEM	: Departamento De Educación Municipal
DEPROV	: Departamento Provincial de Educación del Mineduc
DFL	: Decreto con Fuerza de Ley
DL	: Decreto Ley
DTO	: Decreto
ENU	: Escuela Nacional Unificada
ENU	: Escuela Nacional Unificada
EUR	: Escala Única de Remuneraciones
FEDECH	: Federación de Educadores de Chile

FID	: Formación Inicial Docente
FISE	: Federación Internacional Sindical de la Enseñanza
FMI	: Fondo Monetario Internacional
FOCH	: Federación de Obreros de Chile
GPT	: Grupos Profesionales de Trabajo
IE	: Internacional de la Educación
IND	: Independiente político
JEC	: Jornada Escolar Completa
JNAEB o JUNAEB	: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
LOCE	: Ley Orgánica Constitucional de Educación
MECE	: Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación
MECE-BÁSICA	: Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Básica
MECE-MEDIA	: Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Media
MECE-RURAL	: Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Rural
MECE-SUP	: Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Superior
MINEDUC	: Ministerio de Educación de Chile
NPM	: New Public Management
ODEPLAN	: Oficina Nacional de Planificación
ONGs	: Organización No Gubernamental
PADEM	: Plan de Desarrollo E Municipal
PC	: Partido Comunista de Chile
PEI	: Proyectos Educativos Institucionales
PER	: Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar
PH	: Partido Humanista de Chile
PIIE	: Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas
PME	: Proyectos de mejora escolar
PPD	: Partido Por la Democracia
PPF	: Programa de Perfeccionamiento Fundamental
PRI	: Partido Revolucionario Institucional de México
PS	: Partido Socialista de Chile
RN	: Partido Renovación Nacional
SACGE	: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar
SEREMI	: Secretaría Ministerial de Educación del Mineduc

SIMCE	: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SNA	: Sociedad Nacional de Agricultura
SNED	: Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño Docente
SNTE	: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México
SUTEP	: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú
SOFOFA	: Social de la Sociedad de Fomento Fabril
SONAP	: Sociedad Nacional de Profesores
SUTE	: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación
U.P.CH	: Unión de Profesores de Chile
UDI	: Partido Unión Demócrata Independiente
UMP	: Unidad de Mejoramiento Profesional
UNESCO	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UP	: Unidad Popular
UTP	: Unidad Técnico Pedagógica

Índice de Tablas

Tabla 1 Síntesis de fondos del Archivo Nacional de la Administración (ARNAD).....	108
Tabla 2 Análisis descriptivo de las publicaciones no oficiales de los gremios docentes.....	111
Tabla 3 Análisis descriptivo de las publicaciones periódicas oficiales de los gremios docentes	116
Tabla 4 Análisis descriptivo de las publicaciones oficiales de los gremios docentes.....	117
Tabla 5 Componentes de la identidad como discurso ideológico.....	124
Tabla 6 Análisis categorial de la identidad docente desde el psicoanálisis.....	125
Tabla 7 Estrategias discursivas desde el Estado argentino durante el gobierno de Carlos Menen.....	126
Tabla 8 Intervención discursiva en el sector público.....	128
Tabla 9 Categorías para el análisis de la identidad sindical docente	129
Tabla 10 Organismos colegiados creados al interior de los establecimientos fiscales por el Decreto de Democratización Escolar	144
Tabla 11 Tramos de pago en la Enseñanza Media Fiscal en 1978.....	153
Tabla 12 Porcentaje de subvención percibida por los establecimientos de enseñanza particular gratuitos en 1974.....	159
Tabla 13 Inscritos y autorizados por región y país a marzo de 1977	262
Tabla 14 Resultados elecciones del Colegio de Profesores de Chile 1985-1992	274
Tabla 15 Resultado totales y porcentuales de elecciones del Colegio de Profesores 1995-2010 por Alianzas políticas.....	275
Tabla 16 Profesores despedidos por regiones	277
Tabla 17 Síntesis de las normas establecidas en el Estatuto Docente para docentes que se desempeñan en Establecimientos subvencionados privados y municipales (1991)	304
Tabla 18 Porcentaje de aumento nominal pactado entre el Colegio de Profesores y Mineduc en 2003	325
Tabla 19 Tipos de integrantes de la comisión nacional para la modernización de la educación de 1995 (número y porcentaje)	334
Tabla 20 Síntesis de integrantes del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación.	346
Tabla 21 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías	356
Tabla 22 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1973-1978..	357
Tabla 23 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías (1973-1978).....	375
Tabla 24 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1979-1989..	379
Tabla 25 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías (1979-1989).....	409
Tabla 26 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1990-1999..	413
Tabla 27 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías (1990-1999).....	463

Tabla 28 Fuentes documentales originadas por el sindicalismo docente chileno 1990-1999..	467
Tabla 29 Modelo de análisis categorial de la identidad docente en Chile neoliberal: Dimensiones y categorías (2000-2008).....	541
Tabla 30 Principales efectos de la implantación del neoliberalismo en educación sobre el profesorado (1973-2008).....	552
Tabla 31 Principales efectos de la implantación del neoliberalismo en educación sobre el movimiento sindical docente (1973-2008).....	556
Tabla 32 Síntesis del Discurso sobre la identidad colectiva docente como ideología (1973- 1989).....	562
Tabla 33 Síntesis del Discurso sobre la identidad colectiva docente como ideología (1990- 2008).....	563
<i>Tabla 34 Componentes de la identidad docente del profesorado de música.....</i>	<i>622</i>
<i>Tabla 35 Análisis categorial de la identidad profesional del profesorado de secundaria españoles</i>	<i>624</i>
Tabla 36 Relación entre autoridades gubernamentales y dirigencia sindical entre 1970-2007	627
Tabla 37 Funciones de los Consejos Nacional, Regional y Local del Colegio de Profesores de Chile según Decreto Ley 678/1974	628
Tabla 38 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1995 de los Temas 1 y 2	631
Tabla 39 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1997 de los Temas 3 y 6	632
Tabla 40 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1997 de los Temas 7 y 8	634
Tabla 41 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1997 de los Temas 9.....	635
Tabla 42 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1997 de los Temas 10 y 11	636
Tabla 43 Propuestas del Primer Congreso Pedagógico Curricular 2005	637

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Dimensiones de la Identidad. Fuente: Elaboración personal.	16
Ilustración 2 Estructura del Ministerio de Educación en 1960-1973.....	141
<i>Ilustración 3 Estructura del Ministerio de Educación 1974-1980.....</i>	<i>154</i>
Ilustración 4 Representaciones sociales del ´profesorado chileno entre 1973-1978 según el gremio docente. Fuente: Elaboración personal.....	367

Anexos

Anexo I Tablas Capítulo 4. Marco Metodológico

Tabla 34 Componentes de la identidad docente del profesorado de música

	Categorías	Definición
Elementos personales	Autoimagen	Hace referencia a las reflexiones acerca de su papel en la escuela, sus dudas, su grado de satisfacción, su evolución a lo largo de la trayectoria laboral, etc.
	Actitudes	Información sobre el grado de implicación y la forma de actuar en su contexto profesional.
	Creencias	Conocimientos subjetivos que han sido generados por cada docente a través de la experiencia para explicar ciertas actuaciones.
	Motivaciones	Hacen referencia a los estímulos que les ayudan a continuar adelante y no abandonar ante las dificultades.
	Dificultades	Información acerca de las dificultades que han tenido y tienen estos docentes en su trabajo en la escuela. Se incluyen tanto dificultades relacionadas directamente con la especialidad como con otros aspectos más generales.
	Exigencias maestro E. M.	Hace referencia a las competencias que, según estos docentes, debe reunir un maestro de Educación Musical.
	Razones para la elección profesional y especialización	Información sobre las razones para elegir la profesión de magisterio. En el caso de los maestros más veteranos se hace referencia a las razones para cambiar su situación laboral a través de la especialización.
	Demandas y expectativas	Información de las demandas que hacen estos profesionales en función de sus necesidades y los proyectos de futuro que esperan desarrollar.
Práctica profesional	Objetivos	Información acerca de los objetivos curriculares que persiguen en su trabajo diario. Curriculares que persiguen en su trabajo diario.
	Contenidos	Información acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que trabajan en el aula. En algunos casos se hace referencia a cómo se secuencian estos contenidos a lo largo de la etapa educativa.
	Metodología	Estrategias metodológicas que utilizan en el aula, diferenciamos entre las estrategias empleadas cuando ejercen como maestros generalistas y cuando lo hacen como especialistas.

	Evaluación	Se recogen los criterios y procedimientos que tienen en cuenta en el proceso de evaluación.
	Atención a la diversidad	Información sobre cómo el docente aborda la diversidad de alumnado en el aula.
	Actividades complementarias	Hace referencia a las actividades que los docentes organizan dentro del horario escolar pero fuera del aula. Sobre todo se comentan aspectos relacionados con la organización de las “fiestas” del colegio.
Elementos culturales percepción de la valoración de la comunidad educativa	Administración	Percepción de la valoración que otorga la administración a la labor del especialista de música en la escuela.
	Equipo directivo	Percepción de la valoración que otorga el equipo directivo del centro a la labor del especialista de música en la escuela.
	Claustro	Percepción de la valoración que otorgan los compañeros de trabajo a la labor del especialista de música en la escuela.
	Alumnado	Percepción de la valoración que otorga el alumnado a la labor del especialista de música en la escuela.
	Padres y madres	Percepción de la valoración que otorgan padres y madres a la labor del especialista de música en la escuela.

Fuente: Ocaña, 2006, págs. 300-301

Tabla 35 Análisis categorial de la identidad profesional del profesorado de secundaria españoles

	Categorías	Definiciones	Indicadores
Componentes de identidad profesional	Autoimagen.	El modo en que el sujeto se define a sí mismo y, a la vez, es definido poseyendo ciertas características, idénticas o específicas suyos, en relación a otros individuos dentro de la profesión	- Autopercepción del sí mismo. - Diferenciación respecto a otros
	Reconocimiento social.	<i>Proceso relacional</i> que constituye lo que otros reconocen. Es el “cruce de miradas” entre profesorado, padres y alumnado.	- Heteroidentidad - Condiciones de trabajo, - Estatus social - Valoración del trabajo realizado
	Grado de satisfacción.	Reacción afectiva (es decir, emocional) a un determinado trabajo, resultante de la comparación concerniente a los actuales resultados con aquellos que son deseados (esperados, merecidos, etc.).	- Implicancia de los profesores en su trabajo - Forma de vivenciar su ejercicio profesional
	Relaciones sociales en el Centro/Dpto.	El centro escolar es el primer lugar de desarrollo profesional y aprendizaje de los profesores, como “comunidad de práctica” en el contexto organizativo de trabajo. Los niveles de satisfacción, implicación y compromiso son altamente dependientes de las relaciones sociales y profesionales que se mantengan.	- El <i>clima socio-profesional</i> - Colegialidad - Relaciones interpersonales no profesionales
	Actitud ante el cambio.	La receptividad o resistencia que el profesorado ha tenido ante las reformas	- Creencias hacia el cambio - Actitudes hacia el cambio - Percepciones hacia el cambio - Posicionamiento ideológicos sobre el cambio - Situación contextual pragmática sobre el cambio
	Competencias profesionales.	El conocimiento para enseñar constituye uno de los núcleos de la identidad docente, en cuanto poseedor de unos saberes o conocimientos y unas competencias profesionales, que suponen un saber hacer (<i>know-how</i>).	- Autoeficacia - Experticia docente - Ejercicio del Rol docente
	Expectativas de futuro en la profesión	Proyectos futuros del individuo, sin considerar que su pasado y pertenencia social originaria determinan mecánicamente su visión futura. Siendo un elemento importante las percepciones construidas en el pasado, éstas no conforman lo que el sujeto piense sobre el futuro ejercicio profesional.	- Sobre la profesión - Sobre el aprendizaje de los alumnos

Construcción de la identidad profesional	Trayectoria de vida.	La trayectoria de vida es la manera en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos que estiman significativos en su biografía, con sus rupturas y continuidades.	Experiencias familiares Experiencias escolares Socialización preprofesional
	Historia profesional.	Historia singular del docente y a su implicación y pertenencia, a lo largo del tiempo, a otros grupos sociales.	- Años de carrera - Centros por los que ha transcurrido, instalación en la profesión - Ocupando en el espacio social - Posición en el tiempo
	Formación recibida.	Las experiencias de formación y del profesorado al inicio y durante la carrera determinan la forma como conciben la enseñanza y llevan la clase.	- Formación inicial - Formación en servicio - socialización secundaria
	Crisis de identidad.	Cuando el ejercicio de una profesión pasa de algo estable, transmitido y asentado en unas prácticas, a una actividad incierta, mal reconocida o problemática, estamos ante una “crisis de identidad”, que se siente como estigmatizado con una condición desvalorizada.	- Reconversión profesional - Ruptura del equilibrio

Fuente: Elaboración personal a partir de Bolívar (2006).

Anexo II Tablas Capítulo 8. Sindicalismo Docente en Chile

Tabla 36 Relación entre autoridades gubernamentales y dirigencia sindical entre 1970-2007

Presidente	Ministro/a	Partido Político	Organizaciones de profesores			
Salvador Allende Gossens	Mario Astorga Gutiérrez	PR	SUTE (1970-1974)			
	Alejandro Ríos Valdivia	PR				
	Aníbal Palma Fourcade	PR				
	Jorge Tapia Valdés	PR				
	Edgardo Enríquez Frodden	PR				
Augusto Pinochet Ugarte	José Navarro Tobar	IND	COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE Herick Muñoz 1975-1976 Silvia Peña 1976-1979			
	Hugo Castro Jiménez	MIL				
	Arturo Troncoso Daroch	MIL				
	Luis Niemann Núñez	MIL				
	Gonzalo Vial Correa	IND				
	Alfredo Prieto Bafalluy	IND	Eduardo Gariazzo 1980-1986	AGECH Jorge Pavez 1982-1986		
	Rigoberto Cruz Johnson	MIL				
	Álvaro Arriagada Norambuena	IND				
	Mónica Madariaga Gutiérrez	IND	Osvaldo Verdugo -1986-1995			
	Horacio Aránguiz Donoso	IND				
	Sergio Gaete Rojas	IND				
	Juan Antonio Guzmán Molinari	IND				
	René Salamé Martín	IND				
Patricio Aylwin Azócar	Ricardo Lagos Escobar	PPD	Jorge Pavez 1995/2007			
	Jorge Arrate Mac Niven	PS				
Eduardo Frei Ruiz-Tagle	Ernesto Schiefelbein Fuenzalida	PDC				
	Sergio Molina Silva	PDC				
	José Pablo Arellano Marín	PDC				
Ricardo Lagos Escobar	Mariana Aylwin Oyarzún	PDC				
	Sergio Bitar Chacra	PPD				
	Marigen Hornkohl Venegas	PDC				
Michelle Bachelet Jeria	Martín Zilic Hrepic	PDC				
	Yasna Provoste Campillay	PDC				

Fuente: Elaboración personal

Tabla 37 Funciones de los Consejos Nacional, Regional y Local del Colegio de Profesores de Chile según Decreto Ley 678/1974

ORGANIZACIONALES	ADMINISTRATIVAS	TUICIÓN ÉTICA	PERFECCIONAMIENTO
Dirigir el Colegio, administrar sus bienes y disponer de ellos de acuerdo a las normas.	Autorizar el ejercicio de la profesión docente.	Mantener y defender la dignidad y jerarquía de la profesión.	Adoptar las medidas necesarias para la formación de bibliotecas, publicaciones de revistas, periódicos informativos, obras especializadas; organizar jornadas o ciclos de conferencias, seminarios, discernir premios, estimular trabajos científicos, así como toda otra actividad que tienda al desarrollo de los estudios profesionales respectivos y al perfeccionamiento de los colegiados.
Supervigilar y reglamentar el funcionamiento de los Consejos Regionales y Locales.	Llevar el Registro General del "Colegio de Profesores de Chile", en el que cada colegiado tendrá su número de inscripción. En este Registro se dejará constancia de los títulos que cada profesor ostente, los cargos o funciones que sirva o haya servido, las distinciones o méritos de que haya sido objeto en su desempeño profesional y las medidas disciplinarias que, eventualmente, se les hubiere aplicado.	Propender a la existencia de relaciones armónicas de carácter ético-profesional y resolver las diferencias que se produzcan entre los colegiados y que afecten al ejercicio de su profesión.	Organizar congresos nacionales e internacionales, programar su asistencia a éstos, procurar el intercambio de profesionales con otros países y mantener relaciones permanentes con instituciones educacionales extranjeras, que sean garantías de educación democrática y pluralista y de libre desarrollo del espíritu.
Designar miembros honorarios del Colegio.	Nombrar representantes ante las instituciones encargadas de programar y ejecutar la política educacional del Gobierno y ante las instituciones o servicios, sean éstos públicos o particulares en que se solicite o exista la representación del Colegio de Profesores.	Velar por la justa retribución económica del ejercicio profesional de profesor.	Suscribir convenios con organismos nacionales e internacionales tendientes a elevar el perfeccionamiento profesional.
Citar a reunión general ordinaria y extraordinaria a los inscritos en el Colegio de Profesores de Chile.	Proponer al Ministerio de Educación las medidas que, a su juicio, sean conducentes para confeccionar o modificar las estructuras educacionales y las reformas que estime necesarias en la elaboración de planes, programas, métodos y textos de estudio.	Dictar normas de ética profesional y vigilar su cumplimiento.	Discernir, con el voto conforme de los 2/3 de sus miembros presentes, los estímulos o premios que se acuerden, a obras publicadas en el país sobre materias comprendidas en las asignaturas que se imparten en las diferentes ramas de la enseñanza e investigaciones de carácter pedagógico.
Designar Consejeros suplentes en la forma prevista en el presente decreto ley.	Participar, a través de sus miembros, en comisiones de estudios tendientes a materializar y cumplir los objetivos.	Fijar el arancel de honorarios mínimos que regirán en todo el país por hora de clase en el	

ORGANIZACIONALES	ADMINISTRATIVAS	TUICIÓN ÉTICA	PERFECCIONAMIENTO
		ejercicio libre y privado de la profesión.	
Convocar a los colegiados o a los Consejos Regionales y Locales a convenciones nacionales, en la forma y casos que señale el reglamento.	Impulsar ante las autoridades las reformas legales y reglamentarias conducentes al mejor ejercicio y progreso de la profesión.	Ejercer las facultades disciplinarias que les encomiende la ley.	
Constituir comisiones para el estudio de problemas específicos.	Poner en conocimiento de las autoridades educacionales los hechos lesivos del ejercicio de la profesión que notaren en la conducta de sus asociados.	Aplicar la medida disciplinaria de cancelación del título y conocer de las apelaciones que se interpongan en contra de las sanciones que impongan los Consejos	
Constituir una Comisión Revisora de Cuentas, a fin de que mantenga al día y agilice el cobro de cuotas y demás que contribuyan al incremento de los fondos del Colegio.	Enviar, en el mes de marzo de cada año, al Ministerio de Educación, una nómina de los profesores de las distintas ramas de la enseñanza habilitados para el ejercicio profesional y que se hayan inscrito en el año anterior.		
Delegar la representación del Colegio (...) en el Presidente y, para casos determinados, en cualquiera de sus miembros (...) La representación en juicio corresponderá al Presidente.	Evacuar las consultas o informes que soliciten los poderes públicos sobre asuntos concernientes a la profesión.		
Delegar funciones específicas en los Consejos Regionales	Proponer al Ejecutivo los reglamentos del presente decreto ley y las modificaciones o complementaciones que se estimen necesarias, y		

ORGANIZACIONALES	ADMINISTRATIVAS	TUICIÓN ÉTICA	PERFECCIONAMIENTO
Aprobar anualmente el presupuesto de entradas y gastos, y pronunciarse sobre el de cada Consejo Regional o Local, y dar cuenta a los colegiados sobre las actividades de la institución y su estado económico en una memoria anual.	Considerar las condiciones económicas y de trabajo de los colegiados que presten funciones en instituciones fiscales, semifiscales, autónomas del Estado, municipales y particulares y plantear a las autoridades respectivas las medidas conducentes a que estas condiciones sean equitativas, adecuadas y justas.		
Fijar (...) cada año el monto y periodicidad de las cuotas ordinarias y las cuotas extraordinarias (...) Igualmente se fijará (...) el valor de la inscripción en el Registro General.			
Auspiciar la implantación de sistemas tendientes a la ayuda material a los asociados tales como salas cuna, jardines infantiles, lugares de reposo y recreación.			
Dar al Consejo la organización administrativa necesaria para el desempeño de sus funciones pudiendo, al efecto, contratar personal y fijar sus remuneraciones.			
Crear Consejos Locales en los lugares que señale y con la jurisdicción territorial que en cada caso se les otorgue.			

Fuente: Elaboración Personal

Tabla 38 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1995 de los Temas 1 y 2

TEMA 1 La educación chilena en el actual contexto cultural, productivo, científico y tecnológico	TEMA N° 2 Identificación de las necesidades y expectativas de aprendizaje de los alumnos, como soporte de una política educacional.
<ul style="list-style-type: none"> • Reafirmamos la defensa y apoyo a la educación pública en nuestro país, con sus características de: democrática, universal, gratuita y laica, como única forma de resguardar los valores que le han dado fundamentos de identidad a nuestra sociedad. • Afirmamos que la educación debe considerarse como un proceso permanente de cambios, de muy distintos niveles y dimensiones, los cuales deben basarse en nuestra propia realidad e idiosincrasia cultural, con respeto a las etnias y sus culturas y con vocación de integración latinoamericana. • Además, queremos una educación incluyente que no margine, en ningún caso, a las personas en situación de vulnerabilidad social ni a aquellos con necesidades educativas especiales. • El fin social de la educación debe ser la construcción de una cultura solidaria, participativa y de práctica de la convivencia regida por los derechos humanos. • La educación chilena, en sus principios fundamentales, debe tender hacia la formación de personas integrales, democráticas, activas, críticas, reflexivas, innovadoras, creativas, tolerantes, solidarias, defensoras del medio ambiente y de los derechos humanos, conocedoras de sus tradiciones y valores; respetuosas de la diversidad; con un amplio sentido de respeto y amor por el medio ambiente y sus recursos, por la tradición y el compromiso con el destino de su país; con la capacidad y preparación para insertarse armónicamente en la sociedad, la familia y en el mundo del trabajo. • El hombre resultante del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo que implican las nuevas condiciones de inserción del país en el mundo debe, asimismo, ser capaz de afrontar con éxito su incorporación al mundo del trabajo, en la búsqueda de mejores formas de vida, superando los obstáculos que el mismo desarrollo económico y cultural va poniendo en su camino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se propone un modelo curricular integrador y flexible, que responda a las necesidades de aprendizaje fundamentales y significativos de acuerdo a la realidad de los alumnos en su ambiente local, regional y nacional, sin perder la concepción del ser humano y la columna vertebral de la idiosincrasia nacional y su espacio geo-cultural iberoamericano. • Es indispensable que un currículum educativo pertinente considere las necesidades y expectativas de los alumnos, las experiencias previas y el conocimiento propio, la realidad de las unidades educativas, el entorno geográfico y el medio ambiente circundante, sin perder de vista los principios fundamentales de la educación en general. Debe, también, orientar al alumno hacia intereses compatibles con su idiosincrasia, fortaleciendo con ello su propia y auténtica identidad. • Un currículum que potencie y desarrolle las capacidades de la persona, que se descubre a sí misma, en los otros y con los otros, que articule las necesidades corporales, espirituales y psicosociales de aprendizaje de los alumnos y las necesidades de la sociedad. • En este currículum, la formación valórica debe hacerse de manera explícita y perfectamente articulada. En él deben incorporarse los valores culturales, ambientales, sociales, artísticos y juveniles, permitiendo la participación del estudiantado en la planificación de sus procesos de aprendizaje y desarrollo. • El currículum debe considerarse como un proceso de construcción social, desde donde se plantee el desarrollo de un sujeto transformador de sí mismo, de su medio y de las relaciones que establecen en él. Se trata de un currículum adecuado y articulado de acuerdo a un proyecto de país y a una política de Estado y no a los intereses que cada gobierno le quiera dar en un momento y contexto político determinado. • Un currículum debe ser diseñado interactivamente, producto del trabajo en equipo entre alumnos, apoderados, profesores, comunidad en general y Estado. <ul style="list-style-type: none"> - Planificar, priorizar y ejecutar actividades que faciliten la participación de la familia y la comunidad en la escuela, a fin de crear los espacios de participación legítimos y democráticos. - Asegurar mecanismos reales de participación democrática, pluralista y consensuada en la elaboración y gestión de las políticas educacionales, a la comunidad organizada, en general, y al magisterio, de manera especial, considerando al Colegio de Profesores como la entidad representativa de los docentes.

Fuente: Elaboración personal a partir de las Actas del Congreso Nacional de Educación de 1997

Tabla 39 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1997 de los Temas 3 y 6

Tema 3 Currículum y prácticas pedagógicas: Consecuencias en los procesos de enseñar y aprender	TEMA 6 Educación pública y privada: financiamiento y gestión
<p>El currículum se debe reestructurar de manera de favorecer y fortalecer una formación integral, a través de aprendizajes significativos.</p> <p>Es necesario que innovemos al sentar las bases para una nueva enseñanza, en la que el niño logre desarrollar competencias y actitudes culturales, intelectuales, corporales y sociales necesarias para enfrentar las nuevas realidades que deberá vivir.</p> <p>Se requiere una educación orientada a que todos logren aprender para la vida, lo cual implica modificar, significativamente, nuestros modos de mirar la realidad desde una perspectiva pedagógica, educativa y humana.</p> <p>La innovación educativa requiere un cambio de actitud del maestro y de la sociedad chilena para establecer un currículum pertinente e innovador que haga posible la educación que queremos.</p> <p>Se requiere desarrollar la capacidad de procesar información más que de retenerla; de comprender los fenómenos más que de memorizar datos o esquemas; de relacionar factores o variables más que de aprender fórmulas. La flexibilidad y la creatividad son habilidades que habrá que trabajar y cultivar en forma personal, social y familiar.</p> <p>Se requiere el uso de metodologías participativas y activas, en las cuales el alumno sea un sujeto activo mental, afectivo y físicamente en el logro de sus propios aprendizajes, para ser capaz de construir sus propios sistemas de conocimiento. Por su parte, el docente, cumpliendo una función de enseñante, debe ser un facilitador del proceso de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.</p> <p>Para todo esto se requiere de un perfeccionamiento docente masivo que permita la transferencia efectiva de lo aprendido a la unidad educativa; que responda al logro de los objetivos nacionales, regionales, locales, de cada establecimiento educacional y de la persona del propio profesor o profesora involucrados.</p> <p>Se requiere, también, desarrollar un clima organizacional sano y adecuado para la puesta en práctica de la acción pedagógica cotidiana, para lo cual es necesario democratizar todos los espacios de interacción humana al interior del sistema.</p> <p>Debe favorecerse el trabajo en equipo interdisciplinario, para apoyar el desarrollo de metodologías y prácticas pedagógicas innovadoras. Es necesario</p>	<p>El Estado debe entregar los recursos necesarios para mantener un Sistema Nacional de Educación permanente, gratuito y de calidad para todas las personas que opten por una educación pública, para lo cual es necesario mantener, relegitimar y fortalecer este tipo de educación, rechazando políticas de privatización de este sector.</p> <p>Para producir estas profundas transformaciones que requiere el sistema educacional chileno es necesario promover el cambio de la Ley Orgánica Constitucional (LOCE), creando conciencia en todos los estamentos de la sociedad, especialmente en los legisladores, con el fin de restituir el rol que el Estado cumplió en el desarrollo de la educación.</p> <p>Es necesario modernizar el Estado, pero sin que ello signifique enajenar su responsabilidad en la conducción del país como compensador de las inequidades existentes. Por lo tanto, el financiamiento de la educación pública debe provenir integralmente del Estado, como inversión social prioritaria.</p> <p>El presupuesto de la educación debe formar parte de una política de Estado que financie íntegramente la educación pública, destinando como mínimo el 8% de PGB, aumentándolo en proporción al crecimiento económico nacional.</p> <p>Es perentorio controlar y supervisar el uso de los recursos públicos que se invierten en educación, cautelando el destino de los recursos que el Estado aporta.</p> <p>El Ministerio de Educación debe establecer los mecanismos de fiscalización y control que cautelen que estos recursos se inviertan efectivamente en aquello a lo que fueron destinados. Sin perjuicio de las atribuciones que le corresponden al</p> <p>Se plantea fortalecer la educación pública gratuita. En relación a los establecimientos particulares que reciben subvención estatal, incluidos los afectos al Decreto 3166, se plantean las siguientes propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> que sean sin fines de lucro que exista control y fiscalización de los recursos que se les asignan; que en las actuales condiciones de existencia, no haya expansión del número de establecimientos particulares subvencionados. <p>Reemplazar el actual régimen de subvenciones para la educación pública por un sistema de presupuesto anual. El Estado, a través del MINEDUC, debe asignar y distribuir los recursos sobre la base de las necesidades detectadas y propuestas colectivamente en los establecimientos educacionales, para así cubrir todos los requerimientos del sistema.</p>

Tema 3 Currículum y prácticas pedagógicas: Consecuencias en los procesos de enseñar y aprender	TEMA 6 Educación pública y privada: financiamiento y gestión
<p>institucionalizar los Equipos Profesionales dentro de la jornada laboral y desarrollar trabajos en talleres, por departamentos y áreas.</p> <p>Deben crearse equipos multidisciplinarios de apoyo permanente a la labor docente: orientador, psicólogo, asistente social, sicopedagogo, sociólogos, entre otros, que propongan planificaciones y acciones interdisciplinarias.</p> <p>Es indispensable optimizar las condiciones de trabajo docente.</p> <p>Se requieren espacios que permitan a los docentes compartir experiencias, logrando una dinámica de trabajo pedagógico estimulador de ideas y acciones innovadoras, como antesala del perfeccionamiento sistemático.</p> <p>Se deben dejar de lado aspectos competitivos tales como los premios a la excelencia académica, el uso de los resultados del SIMCE que ponen énfasis en superar a otros, en vez de ser mejores por sí mismo, para promover, al interior de los establecimientos de la comuna y del sistema, instancias de intercambio planificado, dentro de un calendario regional, de enriquecimiento compartido, de colaboración y coordinación.</p> <p>Nuestro gremio debe generar su propia política de investigación educacional, para cuyo efecto deberá generar los recursos necesarios de fuentes nacionales e internacionales. Ello permitirá generar propuestas de desarrollo para el país, partiendo de un estricto conocimiento de la acción pedagógica que se realiza en el aula. Se debe fomentar la formación de investigadores educacionales en la escuela, suficientemente estimulados en el aspecto económico por sus respectivos empleadores.</p>	<p>El presupuesto anual debe realizarse por matrícula efectivamente controlada y no por asistencia media, ya que afecta principalmente a las escuelas públicas, cuyos alumnos constituyen una población vulnerable, por lo cual su asistencia es irregular, lo que se traduce en una disminución de los aportes del Estado a una población que realmente los necesita. Además, deben incorporarse parámetros tales como índice de vulnerabilidad del establecimiento y costos fijos y variables (gastos de administración, mantenimiento, equipamiento e infraestructura; sueldos del personal docente, paradocente, administrativos y auxiliares)</p>

Fuente: Elaboración personal a partir de las Actas del Congreso Nacional de Educación de 1997

Tabla 40 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1997 de los Temas 7 y 8

TEMA 7 El proceso de descentralización: consecuencias administrativas, curriculares y pedagógicas para el sistema	TEMA 8 El rol del estado en la evaluación del sistema educativo
<p>Se propone terminar definitivamente con la doble dependencia, retomando el Ministerio de Educación la conducción y operación del proceso de descentralización.</p> <p>A futuro, el sistema educacional público no debería depender de las municipalidades, porque ellas entran el proceso educativo, lo politizan, degradan la condición profesional del docente y lo hacen perder estabilidad funcionaria.</p> <p>La descentralización debe apuntar a la democratización de la gestión de la enseñanza, con la participación de todos los actores de la comunidad educativa.</p> <p>A futuro, se requiere de un sistema educativo dependiente del Ministerio de Educación, que opere a través de instancias comunales, provinciales y regionales descentralizadas.</p> <p>Se propone la creación de Consejos Comunales, Provinciales y Regionales, como organismos técnicos del más alto nivel y con pleno poder resolutivo en sus respectivos niveles y competencias.</p> <p>Los consejos serán constituidos por representantes del Ministerio de Educación, municipalidades, organizaciones de trabajadores de la educación, centros de padres, organizaciones estudiantiles, organizaciones sociales y de trabajadores, entidades privadas y empresariales. Se debe reglamentar tanto la organización y funcionamiento de estos Consejos, como sus mecanismos de elección.</p> <p>Que se potencien los Consejos de Profesores, perfeccionando a los maestros para que asuman un rol protagónico tanto en las propuestas de cambio educativo como en su ejecución, control y evaluación.</p>	<p>El Estado, por la responsabilidad que le cabe en el sistema educativo, debe ser el principal evaluador y fiscalizador del sistema público y privado.</p> <p>Estado debe elaborar un sistema de evaluación que, estructurado sobre la base de criterios pedagógicos, de desarrollo humano, social y étnico, considere las distintas realidades socioeconómicas existentes en nuestro país. El Sistema debería tener como finalidad mejorar la educación y ser una herramienta que permita descubrir las fortalezas y debilidades de la enseñanza, para reforzar los aciertos, por un lado, y para aplicar las correcciones respectivas, por otro; además, debe servir para apoyar con mayor énfasis a los sectores más vulnerables.</p> <p>La evaluación por parte del Estado debe ser global y discreta (no de marketing), con el único fin de mejorar la calidad de la educación y de atender las falencias del sistema. Se debe evitar la competitividad desenfadada y negativa entre las diferentes escuelas</p> <p>Se rechaza el SIMCE como instrumento de medición de la calidad de la educación, pues el uso de sus resultados lo ha convertido progresivamente en un instrumento restrictivo (sólo contenidos), punitivo (premios y castigos) y estigmatizador (escuelas buenas y malas).</p>

Fuente: Elaboración personal a partir de las Actas del Congreso Nacional de Educación de 1997

Tabla 41 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1997 de los Temas 9

TEMA 9 Las condiciones de trabajo del sector docente: Salarios, condiciones laborales, marcos Jurídicos	Tema 9. 7 Recomendaciones en relación al Colegio de Profesores:
<p>La remuneración debe asegurar al profesor un nivel de vida satisfactorio para él y su familia; debe permitirle disponer de los recursos necesarios para afianzar y progresar en su desempeño profesional y posibilitarle la realización de actividades culturales y de perfeccionamiento que contribuyan a su desarrollo personal.</p> <p>Esto implica una remuneración justa y adecuada, homologada con la percibida por profesionales de otras áreas adscritas al sector público, tales como abogados, médicos, ingenieros, etc.</p> <p>A fin de incrementar la citada profesionalización y de que ella constituya para la sociedad un valor social y económico, se requiere profundizar en aspectos tales como la responsabilidad ético - social, la habilitación técnica, autonomía y participación.</p> <p>Distribución justa y normada de carga horaria, de modo que se contemple tiempo efectivo para la planificación, evaluación y, por sobre todo, para la lectura y reflexión pedagógicas. En lo concreto, las horas aula no deben sobrepasar el 60% del contrato total de trabajo, de modo que se reserve el 40% para otras labores pedagógicas.</p> <p>Disminución de educandos por aula, de modo que la cantidad de alumnos atendidos por cada profesor no exceda a los 30 por curso o actividad pedagógica.</p> <p>Establecer un sistema de cátedras que permita disminuir los horarios de clases, a medida de que se aumenten los años de servicio docente.</p> <p>Ajustar el calendario escolar para que se consideren las etapas de organización, desarrollo, finalización y evaluación del año escolar.</p> <p>Que los consejos de profesores sean resolutivos y no meramente consultivos en lo referente a situaciones técnico-pedagógicas y administrativas. El consejo de profesores debe tener un papel rector y dinamizador de todas las actividades escolares del plantel.</p> <p>Incorporar al Estatuto Docente la carrera profesional que considere escalafones, grados, ascenso y movilidad en sentido horizontal y vertical; asegure la estabilidad laboral,</p> <p>Terminar paulatinamente con el sistema de profesores a contrata,</p> <p>La profesión docente debe considerarse de alto riesgo y trabajo pesado.</p>	<p>Que el Colegio de Profesores elabore un “Código de Ética Profesional Docente” y vele por su aplicación y cumplimiento.</p> <p>Que el Colegio de Profesores cree organismos de estudio e investigación para fortalecer al gremio y reforzar el trabajo de los dirigentes.</p> <p>Deben crearse comisiones permanentes de bienestar en todos los niveles, cuya preocupación especial sea la salud, y atender necesidades de los cotizantes de las A.F.P. y del I.N.P. Del mismo modo, buscar fórmulas de subsidiar las cotizaciones previsionales cuando éstas sean insuficientes para acceder a los beneficios que otorga la ley.</p> <p>Fortalecer la A.F.P. Magister a través de una campaña de afiliación intensiva.</p> <p>Fortalecer el Departamento Jurídico del Colegio de Profesores con abogados especializados en asuntos previsionales y laborales, a fin de que puedan asesorar, orientar, instruir, resolver problemas y defender derechos del magisterio.</p> <p>Estudiar la creación de una Isapre del Magisterio, cautelando los intereses del gremio.</p> <p>Recuperar el Hospital del Profesor para los fines que fue creado.</p> <p>Recuperar el Serbima Nacional, estructurando un sistema de bienestar eficaz y solidario.</p> <p>Crear, con fondos del Colegio de Profesores, casas del maestro en todas las regiones, incluyendo, en cada caso, una casa de reposo para maestros jubilados.</p> <p>Crear un departamento de comunicaciones y de relaciones solidarias al servicio de los docentes.</p> <p>Impulsar una supervisión y control a las casas del Profesor en el país.</p> <p>Exigir el cumplimiento del tiempo destinado al trabajo gremial para los dirigentes en los consejos gremiales de establecimientos y en niveles comunales, provinciales, regionales y nacionales.</p> <p>Estrechar lazos en el trabajo gremial con la CUT, organizaciones sindicales nacionales e internacionales y con los partidos políticos.</p> <p>El Colegio de Profesores debe rechazar los premios de Excelencia Docente por ser discriminatorios, dañar el clima organizacional de la escuela y responder a una política social neoliberal.</p> <p>Rechazar disposiciones de la ley de elecciones que impiden a los dirigentes sociales mantener su cargo gremial o sindical cuando optan a un cargo parlamentario.</p> <p>Exigir título profesional de profesor para ejercer la docencia.</p> <p>Todos los profesores, cualquiera sea el nivel de desempeño profesional, deben estar regidos por las mismas normas legislativas y no estar sometidos a ninguna clase de discriminación.</p>

Fuente: Elaboración personal a partir de las Actas del Congreso Nacional de Educación de 1997

Tabla 42 Selección de propuestas derivadas del Congreso Nacional de Educación 1997 de los Temas 10 y 11

TEMA 10 Formación y perfeccionamiento	TEMA 11 Evaluación del desempeño docente
<p>El profesor ha de tener algunos rasgos tales como: vocación de servicio, capacidad de cambio, innovación y creatividad; sensible a la realidad social, comprometido con el desarrollo de su comunidad y crítico de ella; capacidad de autocrítica de su quehacer, con alto grado de probidad; capacidad de liderazgo, culto, con una salud mental compatible con la función docente; democrático en su vida diaria, tolerante, con conciencia social y compromiso gremial. Ha de ser un investigador permanente, eficiente, con alto sentido valórico y metodológicamente experto.</p> <p>La FID debe considerar las condiciones sociales, económicas, culturales y educacionales que se desarrollan en nuestro país, que determinan las posibilidades de acceder equitativamente a una educación de similar calidad para todos los niños y jóvenes chilenos y recoger también el desarrollo teórico-conceptual y metodológico que tienen las ciencias de la educación y/o pedagógicas, además debe intencionarse hacia una articulación entre la teoría y la práctica educativa, hacia la reflexión y la acción docente.</p> <p>La formación docente debe recuperar su rango universitario, es decir, una carrera de al menos 8 semestres y cuyo currículum contemple prácticas pedagógicas y acercamiento a la escuela desde el inicio de la carrera.</p> <p>Es necesaria la creación de un sistema nacional de formación docente. Por tanto, se recomienda al MINEDUC que:</p> <p>Establezca un sistema para determinar los modelos de formación docente requeridos para todos los niveles y modalidades del sistema educacional.</p> <p>Supervisar el ejercicio de la docencia según dichos modelos.</p> <p>Trabajar en forma coordinada con las universidades pedagógicas y las facultades de educación, con el fin de asegurar la adecuación de los contenidos y procesos de formación sobre la base de estos modelos. Esto puede lograrse mediante el establecimiento de un consejo coordinador de la función docente y la creación de un Sistema Nacional de Formación Docente con participación de todas las universidades con formación de profesores y el Colegio de Profesores de Chile A.G.</p> <p>Crear, como parte del Sistema de Formación Docente, un Fondo Nacional de Investigación Educativa, financiado por el Estado.</p> <p>El perfeccionamiento docente es una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación. Los cursos impartidos deben ser cursos regulados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, y estar acordes a la práctica y actualidad educacional.</p>	<p>Es conveniente y necesario disponer de un sistema de evaluación que permita identificar las debilidades y fortalezas del sistema, con la finalidad de corregir y mejorar los diferentes grados de compromiso con el quehacer educacional.</p> <p>Establecer un sistema nacional de evaluación del desempeño docente en cuya elaboración exista una amplia participación del Colegio de Profesores</p> <p>Se debe crear una Comisión Técnica de carácter nacional que acoja las propuestas del Congreso a fin de diseñar instrumentos evaluativos realistas y objetivos.</p> <p>Convocar a una consulta nacional para la validación de la propuesta sobre un sistema nacional del desempeño docente.</p> <p>Considerar los procesos y funcionamiento global de la comunidad educativa y del sistema.</p> <p>Carácter netamente formativo, para detectar fortalezas y debilidades en los procesos educativos, con el fin de retroalimentarlos.</p> <p>Debe ser objetivo, con parámetros claros y precisos.</p> <p>Debe considerar, previamente, la evaluación del sistema educacional para establecer cuáles son los elementos que inciden favorable o desfavorablemente en los desempeños individuales.</p> <p>Los resultados de las pruebas SIMCE y PAA no pueden influir en la evaluación del profesor. Tampoco, factores tales como la asistencia de los alumnos, puntualidad, deserción, repitencia u otros elementos de tipo socio- económico.</p>

Fuente: Elaboración personal a partir de las Actas del Congreso Nacional de Educación de 1997

Tabla 43 Propuestas del Primer Congreso Pedagógico Curricular 2005

Modificaciones estructurales del sistema educativo y de la concepción de educación	Modificaciones Curriculares	Modificación del rol docente
<ul style="list-style-type: none"> • La superación de la visión asignaturista y de los saberes segregados, para lograr un enfoque interdisciplinario que facilite la implementación de los enfoques sociocríticos y humanista valóricos. • Un cambio del pensamiento que supone que determinadas disciplinas son más importantes que otras, lo que conlleva una mirada que menosprecia las artes, la filosofía, el deporte, por sobre lenguaje, matemáticas y ciencia. • La superación de la actual mirada especializada de saberes, propiciando un currículum más completo capaz de integrar todos los saberes, para favorecer no sólo el desarrollo cognitivo, sino también el afectivo, corporal y estético. • La modificación del Reglamento Evaluación y Promoción Escolar para Enseñanza Básica y Media, de manera que garantice que los alumnos con promedio insuficiente en algún sector puedan acceder a un reforzamiento para lograr los objetivos de aprendizaje que les permitan ser promovidos a satisfacción, ya que al pasar de curso con asignaturas insuficientes los/as alumnos/as arrastran vacíos para el logro de los objetivos de los niveles siguientes. • La transformación de los sistemas de mediciones nacionales estandarizados para que sean coherentes con el marco curricular y consideren la diversidad de los educandos. • La promoción del plurilingüismo, estableciendo en el currículo la enseñanza de una segunda lengua extranjera obligatoria, con lo que se incorporaría la enseñanza de lenguas vernáculas (mapudungun, aymara, rapa nui, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir los contenidos mínimos obligatorios de los planes y programas, ya que en la práctica operan como máximos y no permiten flexibilizar ni contextualizar el currículum. • Potenciar la articulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de prebásica, básica y media, con el fin de dar secuencia y continuidad a los procesos de aprendizaje, como también mayor relación y articulación entre los subsectores de aprendizaje de enseñanza media. • Favorecer una formación más integral de los alumnos y alumnas, privilegiando aquellas dimensiones de desarrollo personal, actualmente en riesgo, tales como artes, filosofía, expresión corporal y educación física. • Fortalecer la Identidad Nacional, dando prioridad a nuestras costumbres, considerando la diversidad cultural de los pueblos originarios, preservando las raíces culturales, teniendo presente la historia patria, las tradiciones e idiosincrasia que nos hacen únicos en el concierto de las naciones. • Fortalecer las raíces regionales y nacionales, estableciendo lazos con el área latinoamericana, apuntando a su integración, respetando el patrimonio cultural, medioambiental, social e histórico de cada país. • Desarrollar, en primer lugar, competencias con respecto a lo propio de cada localidad o región, teniendo en cuenta la pertinencia cultural, para luego continuar con lo nacional y desde ahí poder conocer y entender al mundo, es decir, avanzar de lo “local a lo global”. • Fortalecer los programas extracurriculares y propiciar que las actividades de libre disposición fomenten una formación más integral, superando la realización de los actuales talleres orientados mayoritariamente a más horas de matemáticas y lenguaje en la perspectiva de aumentar los puntajes SIMCE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un cambio cultural que signifique el compromiso consciente del y la docente del sentido y concepción curricular que adscribimos y su expresión permanente en sus prácticas pedagógicas. • La apropiación, por parte de los docentes, de un amplio y sólido conocimiento de la realidad chilena, capaz de asumir nuestra cultura y la de los pueblos originarios, de modo de contextualizar el currículum, favoreciendo una educación de carácter multicultural.

Modificaciones estructurales del sistema educativo y de la concepción de educación	Modificaciones Curriculares	Modificación del rol docente
<ul style="list-style-type: none"> • La autonomía de cada región para desarrollar sus propios planes y programas de acuerdo a la realidad regional, sus necesidades culturales, económicas y geográficas, rescatando y fortaleciendo la cultura local y nacional; siendo cada región la que determine los mínimos y máximos, manteniendo una matriz nacional. • El mejoramiento de la calidad y pertinencia de los textos escolares. • La elaboración de textos en lenguas de las diversas etnias que conforman nuestro país, para privilegiar contenidos y valores relativos a nuestra cultura nacional y local, se sugiere elaborarlos. • El reconocimiento de la educación extraescolar o de tiempo libre como un elemento importante en el nuevo currículo. • Una legislación especial para que los medios de comunicación fortalezcan la identidad nacional, instando a que el Ministerio de Cultura desarrolle una política clara, integradora y ejecutiva que le permita interactuar con las escuelas y liceos del país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Robustecer todos aquellos contenidos de nuestra historia cultural, social, local y nacional con el fin de preservar nuestra identidad; del mismo modo, favorecer la valoración y el cuidado del medio ambiente. • Aumentar y priorizar los contenidos relacionados con ciudadanía, que permitan, por ejemplo, formas de educación cívica secuencial desde la educación preescolar hasta la enseñanza media. Lo mismo debiera acontecer con la Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural en Primer Ciclo Básico y Comprensión de la Sociedad, Historia, Ciencias Sociales y Economía hasta el último año de enseñanza media. Con todo, se expresa una preocupación respecto a la sobrevaloración que se aprecia del énfasis puesto en los derechos más que en los deberes. • Fortalecer el conocimiento de nuestra historia y cultura, incorporando la historia de las luchas de los movimientos obreros y campesinos como depositaria de nuestra idiosincrasia. • Mejorar los programas de convivencia escolar, buscando formas más efectivas para erradicar la violencia al interior de escuelas y liceos. 	

Fuente: Actas del primer congreso curricular del Colegio de Profesores