

**UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**PROGRAMA DE POST-GRADUACIÓN: CONOCIMIENTO E INCLUSIÓN SOCIAL EN**  
**EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROFESIÓN**  
**DOCENTE**

**FELIPE ANDRES ZURITA GARRIDO**

**LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE EN CHILE: ANÁLISIS DE LA**  
**CONFIGURACIÓN ESTATAL DE LA DOCENCIA DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1973-**  
**1990).**

**BELO HORIZONTE**  
**2017**

**UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**PROGRAMA DE POST-GRADUACIÓN: CONOCIMIENTO E INCLUSIÓN SOCIAL EN**  
**EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROFESIÓN**  
**DOCENTE**

**FELIPE ANDRES ZURITA GARRIDO**

**LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE EN CHILE: ANÁLISIS DE LA**  
**CONFIGURACIÓN ESTATAL DE LA DOCENCIA DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1973-**  
**1990).**

Tesis presentada al Curso de Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, como requisito parcial a la obtención del título de Doctor en Educación.

Línea de investigación: Historia de la Educación

Orientador: Luciano Mendes de Faria Filho

**BELO HORIZONTE**

**2017**

G241p  
T

Garrido, Felipe Andres Zurita, 1981-

Las políticas públicas sobre el trabajo docente en Chile : análisis de la configuración estatal de la docencia durante la dictadura militar (1973-1990) / Felipe Andres Zurita Garrido. - Belo Horizonte, 2017.  
355 f., enc, il., color.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Luciano Mendes de Faria Filho.

Bibliografia : f. 317-349.

Anexos : f. 350-355.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Chile -- Teses. 3. Educação e Estado -- Chile -- História -- Teses. 4. Professores -- Chile -- História -- Teses. 5. Política e educação -- Chile -- História -- Teses. 6. Educação -- Política governamental -- Chile -- História -- Teses. 7. Professores -- Política governamental -- Chile -- História -- Teses. 8. Ditadura e ditadores -- Chile -- História -- Teses. 9. Chile -- Educação -- História -- Teses.

I. Título. II. Faria Filho, Luciano Mendes de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

## AGRADECIMIENTOS

Hay tanto que agradecer y a tantas personas.

En primerísimo lugar tengo que agradecer a Ximena, mi esposa y gran compañera de la vida. Con su valor para enfrentar las dificultades, su compañía alegre y amorosa, su generosidad para relacionarse con el mundo, su simpleza y agudeza para leer y vivir la vida, me ha mostrado formas más hermosas de vivir y me ha ayudado a ser mejor persona. Te amo y agradezco mucho.

También debo agradecer de forma especial a Amaro, mi hijo querido, que con su ternura, alegría y curiosidad, le ha agregado una dimensión más potente e inspiradora a mi vida, marcada por el desarrollo de una responsabilidad amorosa del ser papá, totalmente placentera e inspiradora.

A Ximena y Amaro agradezco el haberme empujado y acompañado a vivir esta bella experiencia de vivir y estudiar fuera de nuestra tierra. Ambos me regalaron cuatro hermosos años de su vida y me ayudaron, sostuvieron, alentaron, inspiraron, en todo momento. Por todo esto y mucho más, infinitas gracias.

En segundo lugar tengo que agradecer a toda nuestra familia *ampliada* en Chile, que a pesar de estar a miles de kilómetros de distancia, siempre nos hizo sentir acompañados, cuidados y extrañados. Estar lejos de personas amadas no es fácil, sin embargo, cuando el amor y cariño es verdadero las distancias se hacen menos dolorosas y accesibles. También hay que reconocer que varias y varios de ellos nos acompañaron, incluso, viajando a Belo Horizonte, haciéndose protagonistas de primera línea de nuestra aventura brasilera. Dentro de estos destaca María Matilde, la más valiente y asidua visita chilena en Belo Horizonte, desde el primer minuto y hasta el final. De esta forma, agradezco profundamente a María Matilde, María Cristina, María Angélica, Thelma, Fernando, Carolina, Carlos, Fernando, Pilar, Manuela, Maximiliano, Catalina y Alonso. Mención de agradecimiento aparte merece mi familia de más larga data, que me ha acompañado por toda la vida y me conecta con mis orígenes y primeras experiencias: Carmen, Víctor, Paula, Víctor Javier, Fabián, Amanda y Dante. Otro integrante de esta familia *ampliada* a quien agradezco infinitamente es nuestro querido amigo Boris Ramírez, compañero valiente y excepcional que nos invitó a conocer Brasil, nos ayudó a instalarnos y a dar nuestros primeros pasos en estas tierras desconocidas. Él fue fundamental en el proceso de ampliación de miradas y posibilidades de desarrollo más allá de las fronteras de Chile.

En tercer lugar, tengo que agradecer a Brasil por abrir sus puertas y abrazarnos sin mayores miramientos y limitaciones durante cuatro años. Han sido tantas personas conocidas y experiencias vividas allí, que el listado de agradecimientos es enorme: comunidad de profesores, funcionarios y estudiantes del Programa de Post-Graduación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais; comunidad de profesores, funcionarios y estudiantes del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente; integrantes del Proyecto de enseñanza/investigación/extensión Pensar a Educação Pensar o Brasil; Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE); Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO); profesoras, funcionarias y estudiantes de los Establecimientos Educativos Escola Estadual Padre Eustaquio y Colegio Padre Eustaquio. Agradezco también a mi Profesor Orientador Luciano Mendes de Faria Filho, quien generosamente alimentó mis reflexiones y prestó valioso auxilio frente a mis dificultades. Además de lo anterior, le agradezco el haberme incorporado ampliamente a diferentes espacios de actuación académica que me ayudaron a crecer como persona e investigador. En una línea similar, agradezco también a Dalila Andrade Oliveira, Savana Diniz Gomes Melo, Rogerio Cunha de Campos, Leôncio José Gomes Soares, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira y Tarcísio Mauro Vago, Académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, quienes me abrieron espacios de actuación académica donde me fue posible establecer vínculos con una comunidad universitaria y educacional brasilera ampliada e interesante, donde pude compartir mi experiencia de ser docente e investigador de aquel especial país llamado Chile. También agradezco por supuesto a las fundamentales y valiosas amistades que construimos y disfrutamos en Brasil, amistades que nos ayudaron a sentir que éramos parte de un grupo humano auténtico y mutuamente preocupado. María José, Daniel, Cleine, Julia, Juraci, Carmen, Francisco, Ana, Rogerio, Aniura, Adrian y Camilo, mil gracias y hasta pronto.

Finalmente, agradezco a la vida por tener la posibilidad de vivir junto a mi familia en una sociedad profundamente interesante como la brasilera. Mucho aprendimos de esta sociedad marcada por dolores y desigualdades seculares, que impactan el presente de manera violenta e sorprendente. También aprendimos mucho de aquel pueblo, especialmente aquel de origen más humilde, que desde la conciencia de sus dificultades, se levanta cotidianamente para enfrentar la vida de una manera vigorosa, esperanzada y firmemente optimista en el mañana, sin dejar de tener espacios para la alegría. Mucho aprendimos de aquel pueblo, que diariamente se levanta con la mirada puesta en hacer de Brasil un lugar mejor y más digno para vivir, incluso para extranjeros como nosotros. Muchas gracias.

## RESUMEN

Esta investigación se sitúa en el área de estudios de la Historia de la Educación, más específicamente, Historia del Trabajo Docente e Historia de las Políticas Públicas Educativas. Su objetivo general es analizar la Política Pública Educativa referida al Trabajo Docente construida por la Dictadura Militar en Chile (1973-1990). Las hipótesis que guían la investigación son: a) la Dictadura Militar prestó una especial atención al sistema educacional y al Trabajo Docente mediante la elaboración de regulaciones que modificaron a los mismos; b) dichas regulaciones fueron elaboradas por diferentes actores de la Dictadura Militar, que tenían disímiles perspectivas teórico/políticas y compartían el objetivo de transformar lo existente; c) el Trabajo Docente fue afectado por la violencia política a través de estrategias de vigilancia y persecución especialmente diseñadas por la Dictadura Militar para el profesorado; d) la Política Pública Educativa de la Dictadura Militar relacionada al Trabajo Docente se proyecta con fuerza y claridad hacia el presente. Para explorar estas hipótesis se contó con aportaciones teóricas de Antonio Gramsci y Edward Palmer Thompson, las que facilitaron el ejercicio de llevar adelante un trabajo de interrogación de diferentes fuentes. Dentro de estas se privilegió el análisis de legislación e informes de derechos humanos, fuentes que permitieron identificar y analizar una serie de Políticas Públicas Educativas y Políticas Públicas Educativas *no públicas* dirigidas hacia el Trabajo Docente. Las conclusiones de esta investigación confirman las hipótesis planteadas al inicio, agregando lo siguiente: a) la Dictadura Militar logró su objetivo de transformar el Trabajo Docente, disminuyendo su valor y transformando la relación entre este y el Estado; b) existieron profundas diferencias entre integrantes de la Dictadura Militar con relación a la orientación de la Política Económica y la Política Pública Educativa implementada por el Régimen; c) la Dictadura Militar diseñó e implementó un complejo sistema de vigilancia y represión orientado al Trabajo Docente y los demás integrantes del sistema educacional, esto, con importante participación de diferentes actores de las mismas comunidades educativas y de funcionarios públicos del sistema de administración educativa; d) la Dictadura Militar utilizó diferentes Políticas Públicas Educativas como herramientas para llevar adelante tareas de persecución y represión a docentes; e) las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar, y sus herencias, muestran una sorprendente capacidad de subsistencia en el presente del sistema educacional, lo que demuestra una profunda incapacidad de las instituciones democráticas chilenas para revisar y reevaluar parte importante de su herencia autoritaria.

### **Palabras Clave:**

Trabajo Docente – Políticas Públicas Educativas – Dictadura Militar - Chile

## RESUMO

Esta pesquisa situa-se na área de estudos da História da Educação, mais especificamente, História do Trabalho Docente e História das Políticas Públicas Educacionais. O seu objetivo geral é analisar a Política Pública Educacional referida ao Trabalho Docente construída pela Ditadura Militar no Chile (1973-1990). As hipóteses que guiam a pesquisa são: a) a Ditadura Militar prestou uma especial atenção ao sistema educacional e ao Trabalho Docente através da elaboração de regulações que modificaram aos mesmos; b) essas regulações foram desenvolvidas por diferentes atores da Ditadura Militar, que tinham diferentes perspectivas teórico/políticas e compartilhavam o objetivo de transformar o existente; c) o Trabalho Docente foi afetado pela violência política por meio de estratégias de vigilância e perseguição especialmente desenhadas pela Ditadura Militar para o professorado; d) A Política Pública Educacional da Ditadura Militar relacionada ao Trabalho Docente projeta-se com força e clareza para o presente. Para explorar estas hipóteses apoiou-se em contribuições teóricas de Antonio Gramsci e Edward Palmer Thompson, as que facilitaram o exercício de levar a cabo um trabalho de interrogação de diferentes fontes. Dentro destas privilegio-se a análise da legislação e relatórios de direitos humanos, fontes que facilitaram a identificação e análise de uma série de Políticas Públicas Educacionais e Políticas Públicas Educacionais *não públicas* voltadas para o Trabalho Docente. Os resultados desta pesquisa confirmam as hipóteses propostas no início, adicionando o seguinte: a) a Ditadura Militar atingiu seu objetivo de transformar o Trabalho Docente, diminuindo o seu valor e mudando a relação entre aquele e o Estado; b) existiram diferenças profundas entre membros da Ditadura Militar em relação à orientação da Política Econômica e a Política Pública Educacional executada pelo Regime; c) a Ditadura Militar desenhou e executou um complexo sistema de vigilância e repressão orientado para o Trabalho Docente e outros membros do sistema educacional, isto, com significativa participação de diferentes atores das mesmas comunidades educativas e de funcionários públicos do sistema de administração da educação; d) a Ditadura Militar utilizou diferentes Políticas Públicas Educacionais como ferramentas para a realização de tarefas de perseguição e repressão a professores; e) as Políticas Públicas Educacionais da Ditadura Militar, e suas heranças, mostram uma surpreendente capacidade de sobrevivência no presente do sistema educacional, demonstrando uma profunda incapacidade das instituições democráticas chilenas para rever e reavaliar parte importante do seu legado autoritário.

### **Palavras Chave:**

Trabalho Docente – Políticas Públicas Educacionais – Ditadura Militar - Chile

## SUMMARY

The present research pertains to the field of History of Education - more specifically, History of Teaching and History of Educational Public Policies. Its general aim is to analyze the Educational Public Policy constituted by the Chilean Military Dictatorship (1973 - 1990) with regard to teaching professionalism. The hypotheses guiding this research are: a) the Military Dictatorship was especially attentive to the educational system and the teaching profession, having transformed both through the elaboration of certain regulations; b) these regulations were developed by different figures from the dictatorial period, each one of them having a different theoretical and political outlook, but sharing the objective of transforming the existing system; c) the teaching profession was affected by political violence due to strategies of surveillance and political persecution especially developed by the Military Dictatorship to deal with teachers; d) the dictatorial regime's Educational Public Policy is still strongly and crealy projected into the present with regard to teaching professionalism. In order to explore these hypotheses, the theoretical contributions of Antonio Gramsci and Edward Palmer were fundamental, and have facilitated the practice of questioning different sources. Among these, the analysis of legislation and human rights reports was paramount, as these sources have enabled the identification and analysis of a series of Educational Public Policies and non-public Educational Public Policies directed to teaching. The results of this research confirm the aforementioned hypotheses: a) the Military Dictatorship succeeded in transforming the teaching profession, diminishing its value and transforming its relation with the State; b) there were deep-seated differences between members of the Dictatorship in relation to the orientation of the Economic and Educational Policies carried out by the regime; c) the Military Dictatorship designed and executed a complex system of surveillance and repression directed to the teaching profession and other members of the educational system, with significant contribution by different actors of the same educational communities and public servants working with the educational system management; d) the Military Dictatorship used different Educational Public policies in the delivery of these persecution and repression actions; e) the Public Educational Policies during the Dictatorship, and its heritage, show a surprising endurance capacity now in the current educational system, testifying to a profound inability by the Chilean democratic institutions to revise and reassess an important part of its authoritative legacy.

### **Keywords:**

Teaching Profession - Educational Public Policies - Military Dictatorship - Chile



## LISTA DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| TABLA 1: Fuentes Legislativas sobre Trabajo Docente en Chile (1973-1990).....  | 41  |
| TABLA 2: Docentes Según Nivel Educacional e Institución Formadora (hasta 1973).....  | 82  |
| TABLA 3: Definiciones sobre Trabajo Docente en el Estatuto Administrativo (1960).....  | 83  |
| TABLA 4: Definiciones sobre Trabajo Docente en la Ley de Carrera Docente (1978).....   | 130 |
| TABLA 5: Integrantes Junta Militar de Gobierno (1973-1978).....  | 137 |
| TABLA 6: Distribución del Poder Estatal al interior de la Dictadura Militar (1973-1978)...                                     | 140 |
| TABLA 7: Estructura del Poder Legislativo (1973-1980).....   | 143 |
| TABLA 8: Trayectoria de elaboración de un Decreto Ley (1973-1978).....   | 144 |
| TABLA 9: Uniformados de la Armada de Chile que desempeñaron cargos públicos en el sistema educacional chileno (1973-1978)..... | 148 |
| TABLA 10: Fases de la Política Económica de la Dictadura Militar (1973-1985).....  | 168 |
| TABLA 11: Nuevas Instituciones de Educación Superior (Proceso de Reestructuración 1981).....                                   | 199 |
| TABLA 12: Integrantes Junta Militar de Gobierno (1973-1990).....   | 216 |
| TABLA 13: Estructura del Poder Legislativo (1981-1990).....  | 218 |
| TABLA 14: Integrantes Segunda Comisión Legislativa (1981-1990).....  | 218 |
| TABLA 15: Dirección Ministerio de Educación Pública y Subsecretaría de Educación Pública (1979-1990).....                      | 222 |
| TABLA 16: Presencia de <i>Chicago Boys</i> en la gestión de la política económica de la Dictadura Militar (1973-1990).....     | 226 |

|  |     |
|--|-----|
| TABLA 17: Profesores de los <i>Chicago Boys</i> en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago.....  | 232 |
| TABLA 18: Número de Víctimas según Tipo de Violencia identificadas en el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991).....  | 247 |
| TABLA 19: Número de Víctimas según Tipo de Violencia identificadas en el Informe Sobre Calificación de Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos y de la Violencia Política (1996).....                | 249 |
| TABLA 20: Número de Víctimas reconocidas por la Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura (2005).....   | 250 |
| TABLA 21: Número de Víctimas reconocidas por la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura (2011)..... | 251 |
| TABLA 22: Perfil Profesoras y Profesores Detenidos Desaparecidos y Detenidos Ejecutados (1973-1990).....   | 253 |
| TABLA 23: Directores de los Organismos de Inteligencia y Represión Política de la Dictadura Militar (1973-1990).....   | 299 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| GRÁFICO 1: Tasa Crecimiento PIB Real (%) (1964-1990).....   | 171 |
| GRÁFICO 2: PIB Per Cápita (1964-1990) (Calculado en Pesos del año 2003).....  | 171 |
| GRÁFICO 3: Inflación Anual (%) (1964-1970).....   | 172 |
| GRÁFICO 4: Deuda Externa Pública y Privada sobre el PIB (%) (1964-1990).....  | 172 |
| GRÁFICO 5: Índice de Salarios Reales (1964-1990) (2003=100%).....   | 173 |
| GRÁFICO 6: Tasa de Desempleo (%) (1964-1990).....   | 173 |
| GRÁFICO 7: Coeficiente de GINI (%) (1964-1990).....   | 174 |
| GRÁFICO 8: Número de Huelgas Sector Público, Huelgas Sector Privado y Paros (1964-1990).....  | 174 |
| GRÁFICO 9: Número de Sindicatos y Número de Afiliados (1964-1990).....  | 175 |
| GRÁFICO 10: Gasto Fiscal en Educación como porcentaje de PGB y como porcentaje del Gasto Fiscal Total (1970-1988).....                  | 177 |
| GRÁFICO 11: Gasto Público en Educación y Gasto Público en Educación Per Cápita (1970-1988).....   | 178 |
| GRÁFICO 12: Remuneración Promedio Mensual Docentes (1960-1990).....   | 190 |
| GRÁFICO 13: Remuneraciones Brutas Mínimas y Máximas Docentes Sector Municipalizado Comunas Región Metropolitana de Santiago (1987)..... | 191 |
| GRÁFICO 14: Valor Subvención Anual por Estudiante (1970-1987).....  | 195 |
| GRÁFICO 15: Déficit Financiero en el Área Educación de las Municipalidades (1981-1985).....   | 196 |
| GRÁFICO 16: Establecimientos Educativos según Dependencia (1980-1990).....  | 197 |

GRÁFICO 17: Matrícula Educación Básica y Educación Media según Dependencia (1981-1990).....198

## LISTA DE IMÁGENES

|   |     |
|---|-----|
| IMAGEN 1: Circo Internacional (Renzo Pecchenino “Lukas”)..... | 260 |
| IMAGEN 2: La Familia Mengano (Mauricio Misraji “Fulano”)..... | 260 |

## LISTA DE SIGLAS

AGECH: Asociación Gremial de Educadores de Chile A. G.  
AGREMA: Asociación Gremial del Magisterio  
ANEPE: Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos  
ASIMET: Asociación Chilena de Industrias Metalúrgicas y Metalmecánicas  
BA: Estado Burocrático Autoritario  
CAP: Compañía de Acero del Pacífico  
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe  
CESEC: Centro de Estudios Socio-Económicos  
CESOC: Centro de Estudios Sociales  
CIA: Central Intelligence Agency  
CIDE: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación  
CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
CM PUC: Colectivo Memoria Pontificia Universidad Católica  
CNI: Central Nacional de Informaciones  
CODEPU: Corporación de Promoción y Defensa de los Derechos del Pueblo  
COENIN: Comisión Organizadora de Encuentros y Coloquios de Investigación en Educación  
CONARA: Comisión Nación de Reforma Administrativa  
CORFO: Corporación de Fomento de la Producción  
CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas  
DDHH: Derechos Humanos  
DIBAM: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos  
DICOMCAR: Dirección de Comunicaciones de Carabineros  
DIFA: Dirección de Inteligencia de la Fuerza Aérea  
DINA: Dirección de Inteligencia Nacional  
DINAC: Dirección Nacional de Abastecimiento y Comercialización  
DINE: Dirección de Inteligencia del Ejército  
DIRINCO: Dirección de Industria y Comercio  
ENAP: Empresa Nacional del Petróleo  
ENDESA: Empresa Nacional de Electricidad  
ENU: Escuela Nacional Unificada  
EUR: Escala Única de Sueldos  
FACH: Fuerza Aérea de Chile  
FASIC: Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas  
FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
IANSAs: Industria Azucarera Nacional  
INDH: Instituto Nacional de Derechos Humanos

INE: Instituto Nacional de Estadísticas  
ISI: Industrialización por sustitución de importación  
JAP: Junta de Abastecimientos y Precios  
JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas  
MAPU: Movimiento de Acción Popular Unitaria  
MIR: Movimiento de Izquierda Revolucionaria  
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos  
ODEPLAN: Oficina de Planificación Nacional  
OEA: Organización de los Estados Americanos  
OIT: Organización Internacional del Trabajo  
PC: Partido Comunista de Chile  
PDC: Partido Demócrata Cristiano  
PGB: Producto General Bruto  
PIB: Producto Interno Bruto  
PIIE: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación  
PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe  
PS: Partido Socialista de Chile  
PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile  
PUCV: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
SICAR: Servicio de Inteligencia de Carabineros  
SIFA: Servicio de Inteligencia de la Fuerza Aérea  
SIN: Servicio de Inteligencia Naval  
SOFOFA: Sociedad de Fomento Fabril  
SSCC: Congregación de los Sagrados Corazones  
SUTE: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación  
UCH: Universidad de Chile  
UDP: Universidad Diego Portales  
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
UNIACC: Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación  
UNIGED: Unión Gremial de Educadores  
UP: Unidad Popular  
USACH: Universidad de Santiago de Chile  
UTE: Universidad Técnica del Estado

## INDICE

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>17</b>  |
| 1.1 Objeto de Investigación.....  | 21         |
| 1.2 Las Fuentes.....  | 30         |
| 1.3 Sustento Teórico-Methodológico.....   | 44         |
| 1.4 Organización de los Capítulos.....  | 68         |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE (1973-1978): LA DICTADURA MILITAR DIVIDIDA ENTRE LA RECTIFICACIÓN Y EL ENALTECIMIENTO HACIA EL PROFESORADO.....</b> | <b>70</b>  |
| 2.1 Las Políticas Públicas Educativas y el Trabajo Docente (1964-1973).....   | 73         |
| 2.2 El Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973: inicio de un doble proceso de desarticulación/articulación institucional.....  | 88         |
| 2.3 La Junta Militar de Gobierno avanzando hacia una mirada estratégica.....  | 95         |
| 2.4 Las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente (1973-1978).....   | 101        |
| 2.4.1 Políticas Públicas de <i>rectificación</i> del Trabajo Docente.....   | 106        |
| 2.4.2 Políticas Públicas de <i>enaltecimiento</i> del Trabajo Docente.....  | 120        |
| 2.5 Los sujetos detrás de la Política Pública Educativa (1973-1978).....  | 137        |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE (1979-1990): LA APLICACIÓN DE POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN NEOLIBERAL-AUTORITARIA.....</b>                            | <b>163</b> |
| 3.1 Las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente (1979-1990).....   | 176        |
| 3.2 La Transformación Neoliberal del Sistema Educativo Chileno.....   | 183        |
| 3.2.1 La Municipalización del Sistema Escolar.....  | 186        |
| 3.2.2 Reforma Educativa Universitaria.....  | 198        |
| 3.2.3 Estatuto de los Profesores.....   | 206        |
| 3.3 Los sujetos detrás de la Política Pública Educativa (1979-1990).....  | 214        |
| 3.3.1 Los <i>Chicago Boys</i> .....   | 223        |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO 4. POLÍTICAS PÚBLICAS NO PÚBLICAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE (1973-1990): REPRESIÓN Y VIGILANCIA HACIA EL PROFESORADO.....</b>  | <b>243</b> |
| 4.1 Represión y Vigilancia hacia el Profesorado.....  | 265        |
| 4.2 El fenómeno de la delación.....   | 272        |
| 4.3 Los sujetos detrás de la Política Pública <i>no pública</i> (1973-1990).....  | 295        |
| <br>  |            |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>  | <b>307</b> |
| <b>REFERENCIAS.....</b>   | <b>317</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>350</b> |



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la idea de que los sistemas educacionales atraviesan un *estado de crisis* a nivel mundial, y que el profesorado tendría una responsabilidad fundamental en la misma, se ha vuelto parte del *sentido común* en la discusión educativa. Se señala que se ha desencadenado una serie de transformaciones identitarias (NÚÑEZ, 1989, 2004)<sup>1</sup>, sociales (TENTI FANFANI, 2007)<sup>2</sup> y epocales (HARGREAVES, 2005)<sup>3</sup> que han impactado a los docentes y a la escuela, favoreciéndose así una reconfiguración y reevaluación del Trabajo Docente. En dicha línea, se piensa y debate sobre la selección, formación, evaluación, carrera, remuneraciones, tiempos, habilidades, saberes, valores, competencias, entre otras, que debiesen experimentar, tener, conocer o aprender los docentes para desenvolverse laboralmente de forma adecuada, en una escuela y sociedad, al parecer, cada vez más complejas e inestables.

Trabajo Docente se entiende en esta investigación como una categoría apropiada para analizar a aquellos actores, y su actividad laboral, que están orientados al proceso de formación de personas dentro de una amplia variedad de instituciones educacionales (Dalila Andrade Oliveira, 2010). Tal como apunta esta autora, bajo la categoría de Trabajo Docente se puede agrupar a una serie de trabajadoras y trabajadores que, mediante su trabajo, hacen posible el desarrollo de actividades formativas dentro de las instituciones educacionales, resaltando dentro de estos a aquellos que se dedican a la docencia, tanto por su alto número, como también por la especificidad de su trabajo. En esta investigación, mediante la categoría de Trabajo Docente, se abordará exclusivamente a las y los docentes de Educación Escolar (Educación Básica y Educación Media), entendiendo que en el caso de los mismos, su actividad laboral e influencia en la sociedad supera los angostos límites del espacio físico de la sala de aula y la especificidad de la *enseñanza*. En esta línea, la categoría de Trabajo Docente tiene el potencial analítico y político de situar a las y los docentes, junto a su actividad laboral, dentro de los márgenes de la problemática del *Trabajo*, cuestionando así a aquellas miradas más tradicionales y conformistas de la docencia que apuntan a caracterizarla en base a nociones tales como *apostolado*, *redención*, *vocación*. La categoría de Trabajo Docente también tiene la ventaja analítica de

---

<sup>1</sup> NÚÑEZ, I. **Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile**. Santiago: PIIE, 1989. 34 p.; NÚÑEZ, I. La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. **Revista Docencia**, Santiago, n. 23, p. 65-75, 2004.

<sup>2</sup> TENTI FANFANI, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En TENTI FANFANI, E. (Comp.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007. p. 119-142.

<sup>3</sup> HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 2005. 304 p.

pensar el ejercicio docente desde una perspectiva más articulada y compleja, cuestionando la separación artificial entre los procesos/problemas de formación docente, condiciones del ejercicio laboral, construcción de políticas públicas educacionales, sindicalismo docente, entre otras. De esta forma, mediante la categoría de Trabajo Docente, el profesorado y su actividad laboral es posible de ser analizada desde la perspectiva amplia y compleja de la noción de *Trabajo*, específicamente aquella que lo entiende como la actividad humana que media la relación entre el hombre y la naturaleza, transformando de paso a la naturaleza y al mismo hombre a la vez, esto con miras al aseguramiento de las condiciones materiales y humanas de existencia. (Carlos Marx, 2010). Planteado así, con la categoría Trabajo Docente en esta investigación será de especial interés analizar la acción del Estado en un amplio abanico de definiciones sobre el sujeto docente y su actividad laboral, tales como la conceptualización legal sobre qué es y qué objetivos persigue su actividad; remuneraciones; situación contractual; derechos y deberes como trabajadoras y trabajadores; entre otras.

En el caso del Chile contemporáneo, esta idea de crisis del sistema educacional y del Trabajo Docente es vista de una manera compleja y contradictoria, puesto que desde una primera perspectiva se insiste en la relevancia que tendría el profesorado en el desarrollo de las nuevas generaciones, y del país en general, mientras que al mismo tiempo, desde otra perspectiva, se insiste en que este grupo laboral no realizaría bien su actividad y, por lo tanto, se constituye en objeto de críticas y regulaciones cada vez más rígidas, basadas en una desconfianza generalizada en torno a su origen, formación, expertiz y capacidad. En la primera perspectiva es posible encontrar en el discurso oficial retazos de la clásica imagen “*glorificadora*” de la docencia, que pone el acento en las virtudes y relevancia de esta actividad:

Siempre me he preocupado de celebrar con los profesores y de valorar esta profesión. Además, me siento profesora porque toda mi vida he hecho clases y, también, me ha tocado organizar colegios. Efectivamente cumplimos una función muy noble y una de las más necesarias que se realizan en la sociedad. En algún momento los profesores tuvieron miedo, cuando comenzaron a aparecer todos los instrumentos computacionales, de ser reemplazados por máquinas, pero cada día se comprueba más que es imposible. (JIMÉNEZ, 2008, p. 1).<sup>4</sup>

Pocas tareas son tan difíciles, pero al mismo tiempo tan gratificantes como las de guiar y educar a nuestros niños y jóvenes. Ellos representan el futuro de la nación y ustedes, al dedicarse a su formación, ayudan a construirlo. Han elegido una bella profesión, pero que lamentablemente no es reconocida en toda su

---

<sup>4</sup> JIMÉNEZ, M. **Discurso Ministra Celebración Día del Profesor**. Santiago: MINEDUC, 2008.

dimensión por nuestra sociedad. Se olvida que ustedes son actores claves en el proceso de desarrollo intelectual, moral, social y físico de nuestros estudiantes y sin su colaboración esa sería una labor que enfrentaría obstáculos prácticamente insalvables. (BEYER, 2012, p. 1).<sup>5</sup>

En estas citas extraídas de discursos de dos recientes Ministros de Educación, mediante una estrategia discursiva enaltecedora el Trabajo Docente es situado en un sitio de alta envergadura en el proyecto país. No obstante esta visión “*glorificadora*” de la docencia, también es posible identificar una segunda perspectiva que pone el acento en los aspectos negativos del estado del Trabajo Docente:

La baja calidad de la formación inicial; el bajo rendimiento académico de los alumnos que ingresan a pedagogía; una estructura de remuneraciones rígida, que no premia el mérito y que está por debajo de otras profesiones afines; una institucionalidad de la educación poco eficiente, donde, a pesar de los avances, aún existe difusión de responsabilidades y donde el director no tiene las atribuciones suficientes para desempeñar su cargo de forma efectiva; las dificultades para despedir a docentes de bajo desempeño y premiar a los de buen rendimiento; un financiamiento insuficiente; y un Estatuto Docente que no promueve la excelencia, son los principales problemas de la profesión docente en Chile. (CHILE, 2012, p. 11).<sup>6</sup>

Un creciente conjunto de evidencia apoya la noción intuitiva de que los docentes desempeñan una función clave en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los estudiantes. Atraer personas calificadas a la profesión docente, retener a estos maestros calificados, entregarles las competencias y conocimientos necesarios y motivarlos para trabajar duro y esforzarse al máximo son probablemente algunos de los principales desafíos para la educación en Chile. (VEGAS, 2008, p. 49).<sup>7</sup>

Estos problemas y desafíos mencionados representan una parte importante de la mirada “*crítica*” que existe en Chile sobre el Trabajo Docente. De forma transversal sería posible señalar que, en esta perspectiva, el Trabajo Docente se caracterizaría por la mala calidad de sus integrantes (por origen y formación) y el bajo interés de estos mismos por esforzarse y hacerse responsables de los resultados de su actividad. Esta mirada negativa

---

<sup>5</sup> BEYER, H. Carta a docentes. **Revista de Educación**. Santiago, n 352, p. 1-3, Mayo 2012.

<sup>6</sup> CHILE. **Mensaje de S. E. el Presidente de la República con el que inicia un proyecto de ley con el que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal**. Santiago: Ministerio de Educación, 2012. 41 p.

<sup>7</sup> VEGAS, E. “¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?”. En, BELLEI, C., CONTRERAS, D., VALENZUELA, J.P (editores). **La agenda pendiente en educación**. Santiago: Universidad de Chile, 2008. p. 48-78.

alcanza ribetes un tanto más radicales cuando se conceptualiza al Trabajo Docente como una actividad donde sus integrantes compartirían una idiosincrasia caracterizada por lo siguiente: desarrollarse en el seno de una cultura “*burocrática-funcionaria*” lejana a la búsqueda de logros y resultados mensurables, un “*humanismo no orientado a la productividad*” que sitúa los resultados de la enseñanza en un conjunto etéreo de logros a futuro relacionados con cierto “*deber ser*”, una opción de los docentes por un “*enclaustramiento social*” que se opondría a la entrada y acción de otros actores en lo pedagógico y un “*conservadurismo pedagógico*” que tendería a obstaculizar la realización de innovaciones en la educación, tanto en sus “*formas*” y “*contenidos*”. (BELLEI, 2001).<sup>8</sup>

Esta perspectiva contradictoria, que mezcla la “*glorificación*” y la “*crítica*”, sobre el Trabajo Docente, es presentada normalmente de forma anclada a una evaluación *presentista*, indiferente a cualquier esfuerzo por vincularse a una revisión rigurosa de la experiencia educacional de Chile en una perspectiva histórica. Por lo mismo, esta situación invita a preguntarse sobre las condiciones que favorecieron este derrotero, haciéndose necesario entonces, posicionar la mirada hacia el pasado e interrogar la experiencia histórica reciente. Por esta misma razón, en esta investigación se optó por analizar la orientación que asumió la Política Pública Educacional con relación al Trabajo Docente, desarrollada durante el proceso histórico-político de más alta relevancia e influencia hacia el Chile contemporáneo, como fue la Dictadura Militar<sup>9</sup> liderada por el General Augusto Pinochet

---

<sup>8</sup> BELLEI, C. El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. MARTINIC Y M. PARDO (eds.) **Economía política de las reformas educativas en América Latina**. Santiago: PREAL-CIDE, 2001. p. 129-146.

<sup>9</sup> En este escrito se utilizará la noción de “Dictadura Militar” para señalar genéricamente al Gobierno *de facto* que dirigió a Chile entre el 11 de Septiembre de 1973 y el 11 de Marzo de 1990. La composición más amplia de dicho Gobierno es aquella que incluye a la Junta Militar de Gobierno, las Fuerzas Armadas y de Orden, Organismos de Inteligencia y Policía Secreta (DINA – CNI), el Empresariado Nacional, la Derecha Política y la Intelectualidad Conservadora. En un plano más amplio, este Gobierno contó, en momentos diferenciados, con apoyos externos que multiplicaron el poder y radio de su acción: Dictaduras Militares Latinoamericanas, Organizaciones Terroristas Internacionales, Estados Unidos (CIA) y Reino Unido. En un plano de los “*fundamentos*” que orientaban el actuar de la Dictadura Militar se pueden señalar los siguientes: Anticomunismo, Doctrina de Seguridad Nacional, Neoliberalismo, Corporativismo, Nacionalismo, entre otras. Las articulaciones y coherencias entre estos grupos y estos fundamentos son complejas y específicas, por lo mismo ameritan un análisis más detallado y riguroso. En esta investigación, con miras a simplificar el lenguaje y explicaciones utilizados, se procederá a utilizar la noción de “Dictadura Militar” de forma genérica para referirse a las acciones del Estado de Chile sobre el Trabajo Docente, asumiendo que las mismas fueron realizadas por diferentes sectores y con diferentes fundamentos/intereses. En otro nivel de definición, ahora de carácter teórico, en torno a qué tipo de Estado fue aquel que constituyeron las Dictaduras Militares Latinoamericanas de las décadas de 1960 y 1970, la definición que logró una mayor circulación y aceptación académica es aquella que nombra a las mismas con el concepto de *Estado Burocrático Autoritario* (BA), propuesta por el Cientista Político argentino Guillermo O'Donnell. Para este autor, las Dictaduras Militares de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile representarían la materialización de un nuevo tipo de Estado Capitalista, macado por la singularidad de las siguientes características en relación:

Ugarte entre el 11 de Septiembre de 1973 y el 11 de Marzo de 1990. De esta forma, se buscó identificar y evaluar el tipo e imagen de actividad del profesorado que se pretendió construir y difundir en dicho periodo a través de la acción legislativa y represiva del Estado de Chile.

### 1.1 Objeto de Investigación

Durante el tiempo en que estudiaba Pedagogía, como así también en el periodo en que trabajé como profesor en un colegio, me preguntaba sobre cómo se había configurado el Trabajo Docente en Chile, fundamentalmente al observar la poca sintonía y coherencia existente entre ciertas perspectivas teóricas que estudiaba y las orientaciones de la Política Pública Educacional vigente, en contraposición a las conceptualizaciones y condiciones materiales del trabajo real que vivía en los Establecimientos Educativos.

Dicha falta de sintonía se expresaba de manera concreta al revisar cierta literatura pedagógica *optimista*, que situaba el secreto de la transformación educacional en el logro de algunos cambios de actitud del profesorado, invitando a estos a dejar atrás opciones didácticas añejas y a abrirse a concebirse como un sujeto reflexivo y responsable de su propio ejercicio. El uso de este tipo de literatura pedagógica me parecía un tanto ingenua, en la medida de que era puesta a disposición del lector en tanto herramienta de transformación efectiva y, a la vez, como salvaguarda a ser aplicada frente a cualquier dificultad. No obstante, además de reducir toda la complejidad del fenómeno educacional a un cambio interno, individual y desconectado de la sociedad, esta literatura carecía de cualquier preocupación por explicitar las condiciones concretas en que dichas propuestas se habían creado/experimentado (de forma general, situadas geográficamente en Europa y Estados Unidos) y, a la vez, no era fácil identificar algún interés por considerar las especificidades políticas y culturales de los contextos en que esta transitaba y era

---

encontrar su base social en la gran burguesía; dentro de su red de instituciones se destacan en importancia aquellas que se orientan a recuperar la obediencia de los sectores populares (represión) y aquellas que buscan normalizar la economía; la abierta exclusión política de aquellos sectores populares politizados; la suspensión de los derechos ciudadanos y de la organización política democrática; exclusión económica de los sectores populares y abierto favorecimiento al gran capital privado o estatal; incentivo a la transnacionalización; erosión de la noción de *Nación* en tanto unidad subjetiva/afectiva que uniría a toda la población en una unidad indisoluble; sustitución de la racionalidad política para analizar los problemas económico/sociales por una racionalidad técnica (apolítica); obstrucción de los canales democráticos para acceder al poder. Ver: O'DONNELL, G. **El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis**. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1996. 309 p. Ciertamente estas características son ampliamente coherentes con varios aspectos de la Dictadura Militar chilena, no obstante, en esta investigación se ha optado por no trabajar con una definición preestablecida sobre la misma, puesto que más allá de la *naturaleza* de la Dictadura Militar, aquí interesa identificar sus *acciones* y *argumentaciones* sobre el problema específico del Trabajo Docente.

utilizada. En el caso de la Política Pública Educacional vigente sonaban fuerte los llamados a apropiarse de un tipo de ejercicio docente moderno y eficaz (“del siglo XXI”); sustentado en un entramado curricular en sintonía con la sociedad contemporánea, las transformaciones disciplinarias y de corte constructivista; inclinado a la experimentación e innovación didáctica y abierto a hacerse responsable por los resultados académicos de las y los estudiantes. Tanto la literatura pedagógica *optimista* como la Política Pública Educacional vigente, me parecían muy alejadas o directamente despreocupadas de las conceptualizaciones y condiciones en que el Trabajo Docente se desarrollaba en los Establecimientos Educacionales, en tanto, las circunstancias de la docencia concreta se caracterizaban por largas jornadas de trabajo, falta o ausencia de tiempo para preparar la enseñanza, alto número de estudiantes por curso, flexibilidad laboral, bajos salarios, importancia desmedida a las pruebas estandarizadas, fuertes incentivos al desarrollo de una práctica pedagógica técnica/pragmática, infraestructura deficiente, organización gremial debilitada, entre otras.

La falta de sintonía recién expresada se presentaba ante mí como un problema de difícil solución, puesto que, lo que se esperaba de los docentes jóvenes era justamente asumir la opción por incorporar en la práctica las tesis de la literatura pedagógica *optimista* y comenzar la batalla individual por la sobrevivencia dentro de un sistema educacional de apariencia adversa, que además, no se mostraba favorable a la articulación de perspectivas alternativas. Me preguntaba, entre otras cosas, si acaso eso siempre había sido de esta manera, qué fenómenos del pasado habían propiciado el hecho de que nos fuese heredada una actividad marcada por dichas condiciones.

Cuando comencé a trabajar como profesor universitario esta preocupación me acompañó desde el comienzo y orientó de fuerte manera mis intereses de investigación hacia el problema de las precarias condiciones de trabajo que enfrentan las y los profesores en Establecimientos Educacionales de diferentes niveles (Educación Básica y Educación Media) y de diferentes dependencias (Municipal y Particular Subvencionada) en Chile. En dicha línea, trabajé en mi investigación de Magíster<sup>10</sup> sobre la forma en que las y los Profesores de Historia y Ciencias Sociales que se desempeñaban en instituciones educacionales ubicadas en contextos de pobreza conceptualizaban su actividad, además, a la luz de sus propias experiencias vitales. Los resultados de dicha investigación fueron una revelación para mí, no tanto por las imágenes concretas que me entregaban las y los

---

<sup>10</sup> ZURITA, Felipe. **El Habitus del Profesor de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente**. 2012. 447 p. Tesis (Magíster en Educación) – Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2012.

docentes sobre las deficientes condiciones de trabajo, las que yo en parte conocía, sino, fundamentalmente, por las imágenes de carácter biográfico/histórico que estos mismos construían y verbalizaban. En las palabras de estos docentes existía un relato compartido en torno a cierta sensación de abandono e incompreensión por parte de la sociedad y del Estado con respecto a las deficientes e injustas condiciones en que trabajaban. Sin embargo, más allá de aquello, en los docentes de mayor edad existía una *memoria dolorosa* sobre lo que la Dictadura Militar había hecho con la educación chilena en general y con los docentes en particular. Junto a lo anterior, en estos docentes de mayor edad existía una clara conciencia de que lo que la Dictadura Militar había hecho seguía vivo y definía fuertemente nuestro presente. Esto último resultó ser profundamente inquietante para mí, ya que sentí un profundo vacío de conocimiento con respecto a lo que concretamente había hecho la Dictadura Militar, además, vacío que sentí compartido con la generación de docentes a la que pertenezco. En otras palabras, asumí que existía una memoria sobre el Trabajo Docente necesaria de ser actualizada en el presente.

Considerando lo anteriormente expuesto, creí que este vacío de conocimiento debía ser abordado de manera frontal, con miras a dar contexto y sentido a la discusión en torno al Trabajo Docente en el Chile contemporáneo en sus diferentes facetas, ya sea a nivel de la discusión de la Política Pública Educacional; del avance de la producción de conocimiento académico; como así también a nivel de la producción de textos de base, pensadas para la formación de docentes que sean capaces de reconocerse a sí mismos en un relato histórico educativo riguroso y contextualizado. La forma en que decidí afrontar este mencionado vacío fue justamente a través de la realización de la presente investigación, que buscó analizar las Políticas Públicas Educacionales referidas al Trabajo Docente creadas por la Dictadura Militar en Chile (1973-1990).

De esta forma, este trabajo tuvo como su objeto de investigación a la configuración histórica del Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990). El problema de investigación a abordar fue justamente conocer y analizar la Política Pública Educacional construida por la Dictadura Militar con respecto al Trabajo Docente. Dicha Política Pública Educacional fue abordada aquí en una doble dimensión: a) como Política Pública *pública*, o sea, el producto de la acción legislativa del Estado expresada en *leyes* y b) como Política Pública *no pública*<sup>11</sup>, o sea, la acción dirigida desde el Estado hacia el

---

<sup>11</sup> En esta investigación, se propone la categoría “Políticas Públicas *no públicas*” para abordar la violencia factual organizada y ejercida por agentes del Estado en el contexto de la Dictadura Militar chilena. Así planteado, la violencia estatal tuvo el carácter de “Política Pública”, en el sentido de que fue diseñada, administrada, financiada y materializada por agentes represivos insertados dentro del aparato estatal, finalmente, funcionarios públicos de distintas categorías, encargados de ejecutar la tradicional tarea

profesorado, realizada fuera del ámbito de la legalidad, fundamentalmente a través de la represión política llevada adelante por parte de agentes del Estado. De esta manera, se buscó indagar, desde una perspectiva amplia, a la acción del Estado hacia el Trabajo Docente, eso sí, asumiendo como foco principal a la acción legislativa, expresada en diferentes tipologías de leyes, fundamentalmente porque estas son posibles de ser interrogadas de una manera más sistemática y articulada, sin dejar de reconocer que estas, potencialmente, podrían comprenderse de una forma más compleja en la medida que exista un espacio de diálogo con la acción *no pública* del Estado ya mencionada. Aquí se asume que en la actividad legislativa de dicho periodo se realizaron transformaciones significativas a la estructura del Trabajo Docente que son interesantes de abordar, en tanto potencialmente marcaron un corte con la configuración de la actividad del profesorado experimentada hasta ese momento. Estas potencialidades y sus especificidades han sido las abordadas y analizadas en esta investigación. En otras palabras, las preguntas que orientaron esta investigación fueron las siguientes: ¿Cuáles son las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente en Chile construidas en el periodo antes señalado? ¿Qué características tienen estas Políticas Públicas? ¿Cuáles son las definiciones sobre Trabajo, Pedagogía, Política que favorecen estas Políticas Públicas? ¿Cómo se relacionan estas Políticas Públicas con las transformaciones que ha experimentado el Trabajo Docente? ¿Qué cambios y continuidades son posibles de identificar en la Política Pública sobre el Trabajo Docente en este periodo? ¿Qué

---

represiva, en tanto monopolio exclusivo del Estado. Junto a esto, esta violencia estatal fue de una dimensión y profundidad de amplio alcance, de matices inusitados, por lo mismo, tuvo a la vez el carácter de ser *“no pública”*, en la medida de que fue mayoritariamente realizada a espaldas de la sociedad, posiblemente debido a que no existió un consenso amplio en tono a su legitimidad. Es comprensible entonces, que esta violencia estatal fuese materializada por agentes sin identificación pública y en lugares secretos, ocultando la monstruosidad de su accionar a la sociedad. En este mismo sentido argumentativo, aquí la noción de *violencia* se entenderá en la perspectiva de Hannah Arendt (2014), asumiéndola como el conjunto de los diferentes implementos, de carácter instrumental, que tienen como finalidad la ampliación del vigor de un grupo o sujeto. Esta definición meramente instrumental de la *violencia* procura establecer una diferenciación entre la misma y la idea de *poder*, debido al equívoco constante de asumir a ambas en una situación de creación causal (*violencia crea poder*). De esta forma, para la autora, el *poder* se entiende como la capacidad humana de actuar en conjunto tras una finalidad específica y por un tiempo determinado, sin la necesidad de utilizar como paso previo el ejercicio de la *violencia*. En esta línea, para Hannah Arendt (2014), la *violencia* no tiene la capacidad de engendrar *poder*, la *violencia* puede demandar y obtener obediencia, mas, es incapaz de generar un nuevo *poder*. Mientras que la utilización indiscriminada o creciente de la *violencia*, puede significar un proceso de creciente pérdida de *poder* por parte de un grupo o institución. Planteado de esta manera, para que un grupo alcance y mantenga el *poder*, necesita ciertamente de legitimidad y apoyo de otros, en vez de la utilización de la *violencia*. De esta forma, para Hannah Arendt (2014) *“(…) políticamente hablando, é insuficiente dizer que poder e violência não são o mesmo. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente”*. (Página 73). Resulta interesante resaltar aquí la cercanía entre Hannah Arendt (2014) y Antonio Gramsci (2013) con respecto a limitar o excluir a la violencia en sí misma, como única vía adecuada y segura para el acceso/mantenimiento del poder.



características tuvo el trabajo legislativo durante la Dictadura Militar? ¿Qué grupos hicieron estas Políticas Públicas? ¿Cuáles eran sus fundamentos políticos, filosóficos e ideológicos?

Las preguntas precedentes orientaron un ejercicio analítico que apuntó a abordar parte de la historia reciente de la educación chilena, como así también apuntó a relevar, en dicho abordaje, la posición que el Estado buscó definir para que los docentes ocupasen allí. Si se define de esta manera el ámbito de estudio, fue necesario llevar adelante un análisis de las Políticas Públicas Educativas que abordan uno de los procesos históricos que influye de manera más poderosa en el presente del Trabajo Docente, como es la contrarrevolución neoliberal llevada adelante por la Dictadura Militar, iniciada con el Golpe de Estado de 1973 y culminada, en parte, con el inicio de los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia<sup>12</sup> a partir de 1990. Este proceso histórico, es posible de ser caracterizado en su dimensión educacional, en términos amplios, de la siguiente manera:

Primero las profundas transformaciones realizadas por la revolución conservadora ocurrida a partir del golpe militar de 1973. Estas implicaron, junto con una brutal represión del movimiento estudiantil y de los sindicatos de trabajadores docentes, la reestructuración global de la relación de estos actores con el Estado. De la mano con la desarticulación del proyecto educacional de la Unidad Popular y el desmantelamiento de la institucionalidad educativa pública, se produjo la reestructuración global del sistema educativo hacia un modelo centrado en el mercado. (REYES *et al*, 2010, 270-271).<sup>13</sup>

Compartiendo la mirada de Leonora Reyes *et al* (2010), es posible hablar de un proceso histórico que en lo educativo quedó marcado por dos grandes fenómenos, a) la brutal represión a la institucionalidad y actores educativos en general (FAUNES, 2008<sup>14</sup>; PIIE, 1984<sup>15</sup>) y b) la orientación a mancomunar lo educativo al mercado en un contexto de aplicación y consolidación de la economía neoliberal (CEPAL-UNESCO, 1992)<sup>16</sup>. En

---

<sup>12</sup> La Concertación de Partidos por la Democracia fue una alianza de Partido Políticas pertenecientes al amplio espectro de la Centro-Izquierda chilena que hizo oposición política a la Dictadura Militar. Esta unión forjada durante los tiempos de oposición a la Dictadura Militar, posibilitó el desarrollo y fortalecimiento de un conglomerado político que consiguió liderar el proceso de transición a la democracia, gobernando el país durante 20 años seguidos (1990-2010).

<sup>13</sup> REYES, L. *et al*. Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. **Polis**, Santiago, v. 9, n° 27, p. 269-292, 2010.

<sup>14</sup> FAUNES, M. **Aulas que permanecerán vacías**. Santiago: Cuarto Propio, 2008. 310 p.

<sup>15</sup> PIIE. **Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar**. (2 volúmenes). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1984. 652 p.

<sup>16</sup> CEPAL-UNESCO. **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago: CEPAL-UNESCO, 1992. 269 p.

términos generales, lo que implicó este viraje de la educación al mercado en Chile fue la privatización creciente del sistema educacional en todos sus niveles, el traspaso de los Establecimientos Educacionales Estatales a las Municipalidades, la pérdida del carácter de Empleado Público del profesorado, la mutación de la relación del Estado con la educación al transitar de la figura de *Estado Docente* que se hacía responsable de la oferta y administración educativa para todos a la figura del *Estado Subsidiario* que se aparta de dicha función central y sólo se encarga de generar las condiciones para que los ofertantes/sostenedores (privados y municipales) entreguen sus servicios de forma libre, la competencia de los establecimientos educacionales escolares por financiamiento a través del *voucher* que se materializa en la subvención escolar por estudiante asistente, entre muchas otras. (ADLER LOMNITZ y MELNICK, 1998<sup>17</sup>; SALAZAR y PINTO, 2002<sup>18</sup>; TORRES, 2001<sup>19</sup>; OCDE, 2009<sup>20</sup>; RUIZ, 2010<sup>21</sup>). Fue en este contexto de transformaciones severas cuando desde el Estado se comenzó a forjar una serie de Políticas Públicas Educativas que impactaron al Trabajo Docente y ayudaron a dejarlo en el estado de cosas anteriormente descrito. Este problema es el que se optó abordar en esta investigación.

Es importante señalar que al estudiar las Políticas Públicas Educativas referidas al Trabajo Docente, se asume que se está abordando sólo una parte específica de lo que ha ocurrido en la historia reciente de la educación en Chile, puesto que estas construcciones legales representan fundamentalmente los esfuerzos llevados a cabo por los grupos militares y civiles, ubicados en posiciones hegemónicas, por influir en la organización de la educación en términos amplios y en la actividad laboral del profesorado en términos más específicos. De esta forma, no se ha optado aquí por abordar de forma central, por ejemplo, las formas más específicas en que el profesorado enfrentó o asumió dichas orientaciones legales en la cotidianidad de su trabajo, como así tampoco se abordan las demandas o propuestas político/educativas alternativas construidas por el profesorado a través de sus organizaciones gremiales, políticas o profesionales<sup>22</sup>. Tampoco se optó por

---

<sup>17</sup> ADLER LOMNITZ, L.; MELNICK, A. **Neoliberalismo y Clase Media: el caso de los profesores de Chile**. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998. 163 p.

<sup>18</sup> SALAZAR, G.; PINTO, J. **Historia contemporánea de Chile**. V Tomos. Santiago: LOM, 2002.

<sup>19</sup> TORRES, C. A. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX. En TORRES, C. A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 23-52.

<sup>20</sup> OCDE. **Panorama de la Educación 2009. Indicadores de la OCDE**. Madrid: Santillana Educación S. L., 2009. 477 p.

<sup>21</sup> RUIZ, C. **De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile**. Santiago: LOM, 2010. 174 p.

<sup>22</sup> Sobre este problema, se recomienda revisar los siguientes trabajos: REYES, Leonora. **Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)**. 2005. 300 p. Tesis (Doctorado en Historia) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2005;

indagar las formas en que las instituciones formadoras de docentes vivieron este proceso. La participación de las y los docentes en las organizaciones políticas, religiosas o armadas de oposición a la Dictadura Militar, tampoco ha sido abordada. Asimismo, no se optó por analizar las transformaciones curriculares diseñadas/implementadas durante este periodo. No obstante lo anterior, al asumir esta parcialidad de la mirada, se focaliza el esfuerzo de investigación y se hace más preciso el espacio de análisis en torno a los discursos educacionales hegemónicos (hechos Ley del Estado) con respecto al fondo y a la forma en que se pretendió configurar al Trabajo Docente. Por otra parte, emprender esta investigación sobre las Políticas Públicas Educativas referidas al Trabajo Docente en Chile, se constituye en un ejercicio de suma relevancia para comprender, de forma profunda, cómo se han venido gestando y fundamentando las mismas en el tiempo, con miras a visualizarlas como un referente de análisis ineludible para el resto de los países de América Latina<sup>23</sup>, que, de forma más tardía que Chile, se han visto afectados por el avance de las Políticas Públicas Educativas de corte neoliberal.

*¿Por qué realizar esta investigación?* Junto a los argumentos señalados hasta aquí y con el ánimo de favorecer una comprensión lo más adecuada posible del entramado de esta investigación, se puede señalar que la misma cuenta con una serie de justificaciones de orden académico, social, ético y de viabilidad, que son necesarias de describir y explicar.

---

CANDINA, A. Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973-1990). **Historia** 396, Valparaíso, n. 2, p. 187-216, 2014.

<sup>23</sup> En esta investigación se ha asumido una opción por estudiar el Trabajo Docente desde la particular perspectiva de la acción *legislativa y represiva* del Estado de Chile dirigido por la Dictadura Militar (1973-1990). Esta opción de restringir el ámbito de indagación sistemática a las fronteras geográficas e históricas de la experiencia chilena, no significa, de manera alguna, que aquí se desconozca que fenómenos similares y directamente articulados se desarrollaron en otros países de América Latina. Dicho fenómeno es ampliamente reconocido y valorado aquí, no obstante, la opción por no abordar otras experiencias, más allá de la chilena, se fundamenta finalmente en la falta de condiciones y conocimiento del investigador para emprender un perfil de estudio más amplio, que incorporase otras experiencias históricas más allá de la propiamente nacional. Más allá de esto, se muestra como un objetivo importante de alcanzar el desarrollar condiciones de comunicación y diálogo entre investigadoras e investigadores dedicados al estudio del fenómeno educacional bajo las Dictaduras Militares Latinoamericanas en clave articulada o incluso comparada, ya sea través de la indagación de aspectos puntuales (Trabajo Docente, Currículum Escolar; Políticas Educativas, Violencia Política, etc.) o de la indagación de organizaciones con presencia continental vinculadas a lo educacional (Agencias Internacionales, Congregaciones Religiosas). Algunos trabajos que tocaban aspectos diferenciados de lo educacional bajo las Dictaduras Militares en América Latina y que fueron identificados en esta investigación son los siguientes: MOTTA, R. P. S. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 429 p.; MOTTA, R. P. S. **Dictaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguay**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. 338 p.; RODRÍGUEZ, L. **Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)**. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2011, 128 p.; RODRÍGUEZ, L. **Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)**. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012. 156 p.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação Física Escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

Desde una perspectiva académica, se podría señalar que existe una ausencia o falta de profundidad en la investigación referida a las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente realizadas por la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)<sup>24</sup>. De esta manera, es necesario realizar estudios en dicha línea, más aún aquellos, como este, que se interesan por la acción del Estado desde una perspectiva amplia, que incluya a las Políticas Públicas *no públicas*, reflejada en la violencia política que asumió diferentes *caras*, tales como la exoneración, vigilancia, tortura, exilio, asesinato y desaparecimiento de docentes por parte de la Dictadura Militar. Comenzar a abordar este vacío resulta urgente y necesario para comprender más y mejor la deriva de la relación entre el Estado y el Trabajo Docente en Chile. También desde una perspectiva académica, esta investigación se justifica por la necesidad de incorporar al debate académico desarrollado en torno a la Dictadura Militar a lo educativo desde una perspectiva profunda, que permita proporcionar líneas de análisis y herramientas concretas para comprender y actuar en el presente. Una de las falencias más sentidas en las investigaciones educativas (en términos generales) es justamente su inclinación a centrarse en lo coyuntural, en lo emergente, con un ánimo *presentista* que dificulta el desarrollo de análisis en perspectiva histórica de los fenómenos y problemas educativos. Este *presentismo* omite la experiencia académica/institucional acumulada en torno a lo educativo, dificultando la capacidad de realizar balances documentados y de más larga data, que permitan construir puntos de vista sólidos sobre lo analizado, mientras que, a la vez, omite el peso de la experiencia histórica en los sujetos y colectivos que actúan en el campo educativo, transformando al discurso educativo contemporáneo en un lenguaje refundacional asincrónico, que gira sobre sí mismo y sigue *novedades* del momento. De esta manera, visitar las Políticas Públicas Educativas referidas al Trabajo Docente construidas durante la Dictadura Militar, ha permitido analizar su especificidad, sus contradicciones, su lenguaje, y a la vez, ha ayudado a mirar desde una perspectiva informada y compleja las continuidades potenciales de dicho fenómeno en el presente. Finalmente, también desde una perspectiva académica, esta investigación se justifica porque apuntó a incorporar a la Historia de la Educación al análisis y debate contemporáneo sobre lo educacional y, más específicamente, sobre las Políticas Públicas Educativas. De esta manera, se sostiene aquí que la Historia de la Educación, como una instancia académica constructora de conocimiento, también puede y debe direccionar su esfuerzo investigativo a temáticas y problemas actuales del ámbito educacional.

Socialmente, la presente investigación se justifica en tanto un necesario esfuerzo por entrar en el debate y lucha por la configuración de la Memoria Histórica en torno a la

---

<sup>24</sup> Este punto se aborda de manera adecuada en la sección de *fuentes* de esta investigación.

Historia Reciente de Chile. En este plano, se rescata la idea de “(...) *la necesidad que la sociedad tiene de los historiadores, que son los “recordadores” profesionales de lo que sus conciudadanos desean olvidar*” (HOBBSAWM, 2006, p. 110)<sup>25</sup>. Desde esta perspectiva, se asume aquí la necesidad de abordar, con mirada historiográfica, el proceso histórico de la Dictadura Militar con miras a generar condiciones contra el olvido y contra la asunción acrítica del pasado que se intenta arraigar en la sociedad chilena y latinoamericana en general. En esta línea, y siguiendo a Gabriel Salazar (2003)<sup>26</sup>, el presente escrito se posiciona como un esfuerzo más, que entra en el juego de enfrentamiento entre una Memoria Oficial, que pugna por mostrar el devenir de la historicidad de Chile como el resultado de un proceso de constante avance y perfectibilidad en base a los consensos y la solidez de la democracia, y una Memoria Social, que pone el acento más bien en la ilegitimidad y violencia con que los grupos hegemónicos han construido *su* modelo de país y sociedad, en contra, y a pesar, del resto de la ciudadanía.

En un plano ético, esta investigación se justifica en torno al argumento de que es necesario sostener en la actividad académica una actitud de denuncia y repudio hacia cualquier construcción humana, tanto del pasado como del presente, que tenga como fundamento y horizonte afectar o destruir la dignidad de las personas. De esta forma, a 43 años del Golpe de Estado que inició el proceso de la Dictadura Militar en Chile, caracterizado por la violación de los derechos humanos de miles de personas, se hace justo y necesario analizar críticamente dicho fenómeno, asumiendo los costos y dificultades potenciales que dicha opción tenga.

Finalmente, desde el punto de vista de la viabilidad, esta investigación se justifica fundamentalmente debido a la accesibilidad de las fuentes centrales con las que se desea trabajar, o sea, las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar hechas *ley escrita de la República*, que se encuentran completamente accesibles en formato online. Junto a esto, la accesibilidad a fuentes de carácter secundario referidas al problema de investigación también es factible, tanto por su disponibilidad en diferentes formatos, como así también por el creciente volumen y calidad de investigaciones referidas a la Dictadura Militar chilena.

*¿Cuáles son los objetivos de esta investigación?* El Objetivo General de esta investigación es analizar la Política Pública Educativa referida al Trabajo Docente en Chile durante la Dictadura Militar (1973-1990). Aquí se parte de la hipótesis de que el sistema educacional, en general, y el Trabajo Docente, en particular, se constituyó en uno de los espacios de

---

<sup>25</sup> HOBBSAWM, E. **Historia del siglo XX**. Buenos Aires: Crítica, 2006. 616 p.

<sup>26</sup> SALAZAR, G. **La Historia desde abajo y desde dentro**. Santiago: Facultad de Artes – Universidad de Chile, 2003. 476 p.

acción privilegiados de la Dictadura Militar, dirigiendo hacia allí, desde muy temprano, una serie de regulaciones de distinta naturaleza, que transformaron profundamente al mismo, en relación a lo que en ese momento estaba vigente.

Una segunda hipótesis que aquí se sostiene, relacionada con la anterior, es que estas nuevas regulaciones fueron elaboradas por distintos actores partícipes de la Dictadura Militar, sostenidos en diferentes preocupaciones y perspectivas teórico/políticas, ayudando a generar así, un grupo diversificado y complejo de acciones estatales dirigidas hacia el Trabajo Docente, las que, sin embargo, compartían entre sí el íntimo objetivo de transformar profundamente al mismo, según los valores y objetivos de la Dictadura Militar.

Una tercera hipótesis aquí propuesta, es aquella que resalta el hecho de que la violencia política afectó al Trabajo Docente tanto como al resto de los diferentes gremios de trabajadoras y trabajadores. No obstante lo anterior, se afirma que esta violencia política potencialmente alcanza ribetes particulares, tanto en su magnitud como también en su lógica de funcionamiento, puesto que debe ser pensada con respecto al espacio escolar y su especificidad: espacio de formación de las nuevas generaciones. Esta particularidad del espacio escolar, diferente de otros espacios tradicionales del mundo del trabajo, como la fábrica y el campo, permite pensar en la existencia de modalidades de vigilancia y represión desplegadas por la Dictadura Militar de carácter diferenciada, necesarias de ser analizadas.

Finalmente, se afirma aquí una cuarta hipótesis: la Política Pública Educacional de la Dictadura Militar relacionada al Trabajo Docente, se proyecta con fuerza y claridad hacia el presente, ayudando así a configurar un perfil de actividad del profesorado marcado por una profunda lógica mercantil y una tendencia a comprender la misma factualmente desligada de cualquier preocupación política.

## **1.2 Las Fuentes**

Con respecto a la revisión de la *bibliografía* relacionada al objeto de investigación, se cuenta con la paradójica situación en que, de manera genérica, sería posible señalar que se cuenta con una amplia gama de investigaciones sobre diversos aspectos de la Dictadura Militar en Chile (1973-1990) que podrían realizar diversos aportes a este trabajo, aunque a la vez, se parte de la afirmación de que no se cuenta con un número y profundidad suficientes de investigaciones más específicas sobre el Trabajo Docente durante dicho periodo. A continuación se presentarán algunos trabajos, de carácter historiográfico y

también del ámbito de las ciencias sociales, que han sido considerados en esta investigación, en tanto entregan miradas e informaciones apropiadas a los intereses y objetivos de la misma. La modalidad de presentación se estructurará a partir de trabajos de carácter más general que abordan algún aspecto puntual de interés a este escrito, hasta llegar a aquellos que se aproximan más al recorte temático/temporal aquí decididos.

Existe en la actualidad un grupo de investigaciones historiográficas de carácter amplio o general sobre la Historia de Chile que han incorporado en su análisis el periodo de la Dictadura Militar. Lo interesante de estos trabajos es que se presentan en base a una discusión de amplio alcance temporal, lo que permite observar una articulación analítica de la Dictadura Militar con el desenvolvimiento y derrotero histórico de Chile en general, especialmente con el Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973). Dentro de estos se puede señalar el trabajo colectivo de Sofía Correa, Consuelo Figueroa, Alfredo Jocelyn-Holt, Claudio Rolle y Manuel Vicuña (2001)<sup>27</sup>; el escrito de María Angélica Illanes (2002)<sup>28</sup>; la amplia obra de Gabriel Salazar y Julio Pinto (2002)<sup>29</sup> y el trabajo de Cristián Gazmuri (2012).<sup>30</sup>

Otro grupo de investigaciones importantes son aquellas que abordan el periodo de la Dictadura Militar (1973-1990) como objeto de estudio específico. Uno de los trabajos más relevantes de este tipo es el de Ascanio Cavallo, Manuel Salazar y Óscar Sepúlveda (2008)<sup>31</sup> que es de carácter periodístico, viene siendo reeditado desde el año 1988, contiene una importante cantidad/calidad de material de diverso tipo y ha logrado posicionarse como una obra ineludible para el estudio de la Dictadura Militar. Otro trabajo interesante es el ensayo historiográfico realizado por el Emir Sader (1984)<sup>32</sup> donde aborda el surgimiento de las fuerzas políticas que hicieron posible el ascenso de la Dictadura Militar en un contexto de ampliación de la participación política en el Chile del siglo XX.

Otro conjunto más amplio corresponde a aquellos trabajos que abordan aspectos específicos y parciales sobre la Dictadura Militar. Algunos de los temas abordados en estos escritos son los siguientes: investigaciones y compilaciones sobre la memoria/testimonio

---

<sup>27</sup> CORREA, S.; FIGUEROA, C.; JOCELYN-HOLT, A.; ROLLE, C.; VICUÑA, M. **Historia del siglo XX chileno. Balance paradójico**. Santiago: Editorial Sudamericana, 2001. 428 p.

<sup>28</sup> ILLANES, M. A. **La batalla de la memoria. Ensayos históricos de nuestro siglo: Chile, 1900 - 2000**. Santiago: Planeta – Ariel, 2002. 252 p.

<sup>29</sup> SALAZAR, G.; PINTO, J. **Historia contemporánea de Chile**. V Tomos. Santiago: LOM, 2002.

<sup>30</sup> GAZMURI, C. **Historia de Chile 1891-1994. Política, economía, sociedad, cultura, vida privada, episodios**. Santiago: RIL Editores, 2012. 524 p.

<sup>31</sup> CAVALLO, A.; SALAZAR, M.; SEPÚLVEDA, Ó. (2008). **La historia oculta del régimen militar. Memoria de una época 1973-1988**. Santiago: Uqbar Editores, 2008. 899 p.

<sup>32</sup> SADER, E. **Democracia e ditadura no Chile**. Sao Paulo: Brasiliense, 1984. 80 p.

articulados con respecto a la Dictadura Militar desde la perspectiva de sujetos o comunidades específicas<sup>33</sup>, revisiones de los procesos de expurgación político/ideológico ocurridos dentro de las Fuerzas Armadas frente a la existencia de sectores de uniformados opuestos al Golpe de Estado<sup>34</sup>, análisis de la construcción inicial de la institucionalidad de la Dictadura Militar<sup>35</sup>, estudios sobre la violencia política y la resistencia armada a la Dictadura Militar<sup>36</sup>, trabajos sobre las violaciones a los derechos humanos<sup>37</sup>, estudios

---

<sup>33</sup> VILLEGAS, S. **Chile – El Estadio. Los Crímenes de la Junta Militar**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1974. 157 p.; VALDÉS, H. **Tejas Verdes. Diario de un campo de concentración en Chile**. Barcelona: Ariel, 1974. 174 p.; ARROYO, G. **Golpe de Estado en Chile**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974. 178 p.; TAUFIC, C. **Chile en la hoguera: crónica de la represión militar**. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1974. 269 p.; WITKER, A. **Prisión en Chile**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1975. 155 p.; CABIESES, M. **Chile: 11808 horas en campos de concentración**. Caracas: Fondo Editorial Salvador de la Plaza, 1975. 69 p.; CARRASCO, R. **Prigüé: prisioneros de guerra**. Moscú: Editorial de la Agencia de Prensa Nóvosti, 1977. 286 p.; QUIJADA, A. **Cerco de púas**. La Habana: Casa de las Américas, 1977. 170 p.; CORVALÁN, L. **Escribo sobre el dolor y la esperanza de mis hermanos**. México D.F.: Comité Juvenil Mexicano de Solidaridad con Chile, 1977. 118 p.; VVAA. **La vida diaria en Chile bajo la junta**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1978. 138 p.; QUINTEROS, H. **Diario de un prisionero político chileno**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1979. 92 p.; MONTES, J. **La luz entre las sombras**. Santiago: s/i, 1980. 425 p.; VEGA, L. **La caída de Allende. Anatomía de un golpe de estado**. Jerusalén: La Semana Publicaciones, 1983. 373 p.; VUSKOVIC, S. **Dawson**. Madrid: Ediciones Michay, 1984. 207 p.; GAMBOA, A. **Un viaje por el infierno**. Santiago: Empresa Editora Araucaria, 1984. 4 volúmenes; PRATS, C. **Memorias. Testimonio de un soldado**. Santiago: Pehuén, 1985. 610 p.; BITAR, S. **Isla 10**. Santiago: Ediciones Pehuén, 1987. 300 p.; GARCÍA, R. **Soy testigo. Dictadura, tortura, injusticia**. Santiago: Editorial Amerindia, 1990. 264 p.; RIVAS, M.; MERINO, R. **¿Qué hacía yo el 11 de Septiembre?** Santiago: LOM, 1997. 196 p.; VERDUGO, P. **Bucarest 187**. Santiago: Editorial Sudamericana, 1999. 297 p.; JORGE PANCERA, G.; FERNÁNDEZ, E. **Chile roto. Uruguayos el día del golpe en Chile**. Santiago: LOM, 2003. 264 p.; AMORÓS, M. **Chile, la herida abierta**. Madrid: Rebelión, 2001. 130 p.; AMORÓS, M. **Después de la lluvia. Chile, la memoria herida**. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2004. 450 p.; GARCÉS, M.; LEIVA, S. **El Golpe en la Legua. Los caminos de la historia y la memoria**. Santiago: LOM, 2005. 132 p.; VIDAL, H. **La Gran Logia de Chile (1973-1990). Su comportamiento ante el fin de la Democracia y las violaciones a los Derechos Humanos**. Santiago: Mosquito Editores, 2006. 420 p.; MARAMBIO, M. **Las armas de ayer**. Santiago: La Tercera – Debate, 2007. 190 p.; RODRÍGUEZ, G. **De la brigada secundaria al cordón Cerrillos**. Santiago: Universidad Bolivariana, 2007. 147 p.; RODRÍGUEZ, G. **Destacamento miliciano José Bordaz**. Santiago: Centro de Estudios Sociales Dagoberto Pérez Vargas, 2008. 148 p.; HOURTON, J. **Memorias de un obispo sobreviviente. Episcopado y dictadura**. Santiago: LOM, 2009. 568 p.; VILLEGAS, S. **El estadio: once de septiembre en el país del edén**. Santiago: LOM, 2013. 197 p.; SALAZAR, M. **La lista del Schindler chileno. Empresario, comunista, clandestino**. Santiago: LOM, 2014. 208 p.

<sup>34</sup> MAGASICH, J. **Los que dijeron “NO”. Volumen I. Historia del movimiento de los marineros antigolpistas de 1973**. Santiago: LOM, 2008. 458 p.; MAGASICH, J. **Los que dijeron “No”. Volumen II. Historia del movimiento de los marineros antigolpistas de 1973**. Santiago: LOM, 2008. 442 p.

<sup>35</sup> GARRETÓN, M. A.; GARRETÓN, R.; GARRETÓN, C. **Por la fuerza, sin la razón. Análisis y textos de los bandos de la dictadura militar**. Santiago: LOM, 1998. 102 p.

<sup>36</sup> LÚNECKE, G. **Violencia Política. (Violencia política en Chile. 1983 – 1986)**. Santiago: Arzobispado de Santiago, 2000. 187 p.; COMITÉ MEMORIA NELTUME. **Guerrilla en Neltume: una historia de lucha y resistencia en el sur chileno**. Santiago: LOM, 2003. 320 p.; SALAZAR, G. **La violencia política en las "Grandes Alamedas". La violencia en Chile 1947 – 1987 (una perspectiva histórico popular)**. Santiago: LOM, 2006. 351 p.; VIAL, G. **La verdad olvidada del terrorismo en Chile 1968 – 1996**. Santiago: Maye, 2007. 197 p.; PEÑA, C. **Los fusileros: crónica secreta de una guerrilla en Chile**. Santiago: Debate, 2008. 415 p.; ROJAS, L.



sobre la formación y funcionamiento de los aparatos de represión<sup>38</sup>, análisis de las políticas de reparación de violaciones a los derechos humanos<sup>39</sup>, estudios sobre el exilio<sup>40</sup>,

---

**De la rebelión popular a la sublevación imaginada. Antecedentes de la Historia Política y Militar del Partido Comunista de Chile y del FPMR 1973-1990.** Santiago: LOM, 2011. 480 p.

<sup>37</sup> VERDUGO, P.; ORREGO, C. **Detenidos Desaparecidos: Una herida abierta.** Santiago: Editorial Aconcagua, 1980. 187 p.; VERDUGO, P.; **André de La Victoria.** Santiago: Editorial Aconcagua, 1985. 139 p.; VERDUGO, P. **Rodrigo y Carmen Gloria: quemados vivos.** Santiago: Editorial Aconcagua, 1886. 160 p.; VERDUGO, P. **Los Zarpazos Del Puma: caso Arellano.** Santiago: CESOC, 1989. 289 p.; VERDUGO, P. **Tiempo de días claros: los desaparecidos.** Santiago: CESOC, 1990. 311 p.; MALDONADO, R. **Ellos se quedaron con nosotros.** Santiago: LOM, 1999. 187 p.; VERDUGO, P. **La caravana de la muerte: pruebas a la vista.** Santiago: Sudamericana Chilena, 2000. 262 p.; ROJAS, P. **Todas íbamos a ser reinas: estudio sobre diez mujeres embarazadas que fueron detenidas y desaparecidas en Chile.** Santiago: LOM – CODEPU, 2002. 112 p.; COLECTIVO DE MEMORIA HISTÓRICA CORPORACIÓN JOSÉ DOMINGO CAÑAS. **Tortura en Poblaciones del Gran Santiago (1973-1990).** Santiago: Corporación José Domingo Cañas, 2005. 173 p.; MUÑOZ, M.; ROJAS, P.; URIBE, V. **La gran mentira. El caso de 119 detenidos desaparecidos.** Santiago: LOM - CODEPU, 2005. 134 p.; REBOLLEDO, J. **La danza de los cuervos: el destino final de los detenidos desaparecidos.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2012. 277 p.; REBOLLEDO, J. **El despertar de los cuervos: Tejas Verdes, el origen del exterminio en Chile.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 384 p.; ESCALANTE, J.; GUZMAN, N.; REBOLLEDO, J.; VEGA, P. **Los Crímenes que estremecieron a Chile: las memorias de La Nación para no olvidar.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 522 p.; CAUCOTO, N.; SALAZAR, H. **La noche de los corvos. El caso degollados o un verde manto de impunidad.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 244 p.; REBOLLEDO, J. **A la sombra de los cuervos: los cómplices civiles de la dictadura.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2015. 470 p.

<sup>38</sup> COMBLIN, J.; METHOL FERRÉ, A. **Dos ensayos sobre Seguridad Nacional.** Santiago: Arzobispado de Santiago – Vicaría de la Solidaridad, 1979. 236 p.; TAPIA, J. **El terrorismo de Estado. La Doctrina de Seguridad Nacional en el Cono Sur.** México D.F.: Editorial Nueva Imagen, 1980. 283 p.; DINGES, J.; LANDAU, S. **Asesinato en Washington: el caso Letelier.** Washington: Lasser Press, 1980. 404 p.; CALLONI, S.; PÉREZ, A. **Los años del lobo: operación cóndor.** Buenos Aires: Arturo Peña Lillo - Ediciones Continente, 1999. 221 p.; MAYORGA, P. **El cóndor negro: el atentado a Bernardo Leighton.** Santiago: Aguilar Chilena - Empresa El Mercurio, 2003. 241 p.; DINGES, J. **Operación Cóndor: una década de terrorismo internacional en el Cono Sur.** Santiago: Ediciones B, 2004. 432 p.; GILL, L. **Escuela de las Américas. Entrenamiento militar, violencia política e impunidad en las Américas.** Santiago: LOM, 2005. 348 p.; AGÜERO, F.; SALAZAR, M.; VILLAGRÁN, F. **Represión en Dictadura: el papel de los civiles. Colección Nosotros los Chilenos N° 15.** Santiago: LOM, 2005. 100 p.; CARRIÓ, A. **Los crímenes del Cóndor: el caso Prats y la trama de conspiraciones entre los servicios de inteligencia del Cono Sur.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005. 202 p.; GAUDICHAUD, F. **Operación Cóndor: notas sobre el terrorismo de Estado en el Cono Sur.** Madrid: Editorial Sepha, 2005. 102 p.; CALLONI, S.; PÉREZ, A. **Operación cóndor: pacto criminal.** La Habana: Fondo Cultural del Alba, 2006. 305 p.; CASTILLO, B. **Magnicidio: la verdad del asesinato del Presidente de la República Eduardo Frei Montalva, en un complot organizado y ejecutado por agentes de las brigadas de exterminio de la DINA, CNI y DINE.** Santiago: Editorial Mare Nostrum, 2011. 370 p.; SALAZAR, M. **Las letras del horror. Tomo I: La DINA.** Santiago: LOM, 2011. 312 p.; SALAZAR, M. **Las letras del horror. Tomo II: La CNI.** Santiago: LOM, 2012. 346 p.; DORAT, C.; WEIBEL, M. **Asociación ilícita. Los archivos secretos de la dictadura.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2012. 235 p.; POLICZER, P. **Los modelos del horror. Represión e información en Chile bajo la Dictadura Militar.** Santiago: LOM, 2014. 124 p.; CAMPUSANO, D.; CHINNI, M.; GONZÁLEZ, C.; ROBLEDO, F. **Álvaro Corbalán: el dueño de la noche.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2015. 107 p.

<sup>39</sup> LIRA, E.; LOVEMAN, B. **Políticas de reparación. Chile 1990 – 2004.** Santiago: LOM, 2005. 550 p.; LIRA, E.; MORALES, G. **Derechos Humanos y reparación: una discusión pendiente.** Santiago: LOM, 2005. 204 p.

<sup>40</sup> BARUDY, J.; MONTUPIL, F. **Exilio, derechos humanos y democracia: el exilio chileno en Europa.** Santiago: s/i, 1993. 192 p.; OÑATE, R.; ESPINOZA, C.; WRIGHT, T. **Exilio y retorno. Colección Nosotros los Chilenos N° 13.** Santiago: LOM, 2005. 100 p.; DEL POZO, J. **Exiliados: emigrados y retornados. Chilenos en América y**

investigaciones sobre organizaciones e instituciones vinculadas a la lucha por los Derechos Humanos<sup>41</sup>, estudios sobre la transformación económica neoliberal<sup>42</sup>, trabajos sobre la construcción y lucha por la memoria histórica en torno a la Dictadura Militar<sup>43</sup>, análisis de la organización y del pensamiento político de la Junta Militar<sup>44</sup>, estudios sobre la coyuntura que llevó al derrocamiento de la Unidad Popular<sup>45</sup>, trabajos sobre censura a

---

**Europa, 1973-2004.** Santiago: RIL Editores, 2006. 211 p.; CAMACHO, F. **Suecia por Chile: una historia visual del exilio y la solidaridad, 1970-1990.** Santiago: LOM, 2009. 154 p.

<sup>41</sup> HUTCHISON, E.; ORELLANA, P. **El movimiento de derechos humanos en Chile. 1973 – 1990.** Santiago: Centro de Estudios Políticos Latinoamericanos Simón Bolívar, 1991. 225 p.; VICARIA DE LA SOLIDARIDAD. **Vicaria de la Solidaridad: Historia de su trabajo social.** Santiago: Ediciones Paulinas, 1991. 167 p.; VALDÉS, T.; WEINSTEIN, M. **Mujeres que sueñan. Las Organizaciones de Pobladoras en Chile: 1973 – 1989.** Santiago: FLACSO, 1993. 265 p.; SIERRA, S. **20 años de historia de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos de Chile: un camino de imágenes... que revelan y se rebelan contra una historia no contada.** Santiago: Corporación Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, 1997. 141 p.; GARCÉS, M.; NICHOLLS, N. **Para una Historia de los DD.HH. en Chile. Historia institucional de la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas FASIC 1975-1991.** Santiago: LOM, 2005. 278 p.

<sup>42</sup> FAZIO, H.; RAMÍREZ, F. **El carácter de la Política Económica de la Junta Militar.** Ciudad de México: Casa de Chile en México, 1976. 54 p.; VERGARA, P. **Autoritarismo y cambios estructurales en Chile.** Santiago: FLACSO, 1981. 63 p.; VERGARA, P. **Auge y caída del neoliberalismo.** Santiago: FLACSO, 1985. 270 p.; DÉLANO, M.; TRASLAVIÑA, H. **La herencia de los Chicago Boys.** Santiago: Las Ediciones del Ornitorrinco, 1989. 209 p.; SALAZAR, G. **Historia de la acumulación capitalista en Chile. (Apuntes de clase).** Santiago: LOM, 2003. 163 p.; LAWNER, M.; SOTO, H. **Orlando Letelier: el que lo advirtió. Los Chicago Boys en Chile.** Santiago: LOM, 2011. 91 p.

<sup>43</sup> GAZMURI, C. **La Persistencia de la Memoria. Reflexiones de un Civil sobre la Dictadura.** Santiago: DIBAM - RIL Editores, 2000. 156 p.; GARCÉS, M.; PINTO, J. **Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular.** Santiago: LOM, 2005. 206 p.; PERIS, J. **La imposible voz. Memoria y representación de los campos de concentración en Chile: la posición del testigo.** Santiago: Cuarto Propio, 2005. 344 p.; PERIS, J. **Historia del testimonio chileno: de las estrategias de denuncia a las políticas de memoria.** Valencia: Universidad de Valencia, 2008. 420 p.; STERN, S. **Recordando el Chile de Pinochet: en vísperas de Londres 1998.** Santiago: Ediciones UDP, 2009. 283 p.; STERN, S. **Luchando por mentes y corazones. Las Batallas de la Memoria en el Chile de Pinochet.** Santiago: Ediciones UDP, 2013. 584 p.; WINN, P.; STERN, S.; LORENZ, F.; MARCHESI, A. **No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur.** Santiago; LOM, 2014, 374 p.

<sup>44</sup> VARAS, A. **Los Militares en el Poder. Régimen y Gobierno Militar en Chile 1973 – 1986.** Santiago: Pehuén – FLACSO, 1987. 248 p.; VALDIVIA, V. **El Golpe después del Golpe. Leigh vs. Pinochet. Chile 1960 – 1980.** Santiago: LOM, 2003. 259 p.; BARROS, R. **La Junta Militar. Pinochet y la Constitución de 1980.** Santiago: Editorial Sudamericana, 2005. 421 p.; VALDIVIA, V.; ÁLVAREZ, R.; PINTO, J. **Su revolución contra nuestra revolución. Vol. I. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973- 1981).** Santiago: LOM, 2006. 230 p.; VALDIVIA, V.; ÁLVAREZ, R.; PINTO, J. **Su revolución contra nuestra revolución. Vol. II. La pugna marxista-gremialista en los ochenta.** Santiago: LOM, 2008. 304 p.; VALDIVIA, V. **La alcaldización de la política: los municipios en la dictadura pinochetista.** Santiago: LOM, 2012. 200 p.

<sup>45</sup> URIBE, A. **El libro negro de la intervención norteamericana en Chile.** México D.F.: Siglo XXI Editores, 1974. 212 p.; MARÍN, G. **Una historia fantástica y calculada: la CIA en el país de los chilenos.** México D.F.: Siglo XXI Editores, 1976. 280 p.; MOULIAN, T. **Conversación interrumpida con Allende.** Santiago: LOM, 1998. 129 p.; VERDUGO, P. **Interferencia secreta. 11 de Septiembre de 1973.** Santiago, Editorial Sudamericana, 1998. 197 p.; SOTO, H.; VILLEGAS, S. **Archivos secretos documentos desclasificados de la CIA.** Santiago: LOM, 1999. 202 p.; KORNBLUH, P. **Los EEUU y el derrocamiento de Allende: una historia desclasificada.** Santiago: Ediciones B, 2003. 224 p.; KORNBLUH, P. **Pinochet: los archivos secretos.** Barcelona: Crítica, 2004. 381 p.; VERDUGO, P. **Allende. Cómo la Casa Blanca provocó su muerte.** Santiago: Catalonia, 2008. 208 p.; MONIZ, L. **Fórmula para el caos: la caída de Salvador Allende (1970-1973).** Santiago: Debate, 2008. 592 p.; WINN, P.

publicaciones<sup>46</sup>, investigaciones sobre el rol de los medios de comunicación durante la Dictadura Militar<sup>47</sup>, estudios centrados en partidos políticos<sup>48</sup>, posicionamientos historiográficos frente a la obra de la Dictadura Militar<sup>49</sup>, biografías históricas<sup>50</sup>, entre muchos otros. Este grupo de trabajos son interesantes, en tanto muestran opciones de análisis en profundidad de algún aspecto parcial, en diálogo con una mirada más abarcadora de la Dictadura Militar. Tanto temáticamente, como así también metodológicamente, dichas investigaciones mostraron caminos posibles de ser considerados por esta investigación. El diálogo de esta investigación con este amplio grupo de investigaciones, ha sido realizado de manera acotada y selectiva, privilegiando un acercamiento a aquellos de carácter más amplio, que aportan interpretaciones generales sobre el proceso histórico estudiado, y a la vez, abriendo canales de interacción con aquellos trabajos que dialogan, o se ubican en posiciones de frontera con lo educacional, ya sea a partir de grupos/actores concretos o a partir de problemas de interés de esta pesquisa.

Finalmente se llega a un conjunto de trabajos que se acercan al recorte temático/temporal de esta investigación. Dentro de estos hay un grupo de investigaciones que estudian de forma central las Políticas Públicas Educativas construidas por parte de la Dictadura Militar. Estos trabajos permiten tener una visión panorámica sobre la acción legislativa del Estado en torno a la educación, lo que ayuda a comprender el marco legal de fondo donde se insertan las Políticas Públicas Educativas específicamente vinculadas al Trabajo Docente. Dentro de este tipo de trabajo se pueden señalar los siguientes: Pedro Castro (1977)<sup>51</sup>, Pablo Berchenko (1983)<sup>52</sup>, PIIE (1984)<sup>53</sup>, Cristián Cox

---

**La revolución chilena.** Santiago: LOM, 2013. 160 p.; BASSO, C. **La CIA en Chile: 1970-1973.** Santiago: Aguilar Chilena de Ediciones - Prisa Ediciones, 2013. 291 p.

<sup>46</sup> ROJAS, M. **El golpe al libro y a las bibliotecas de la Universidad de Chile: limpieza y censura en el corazón de la universidad.** Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015. 213 p.

<sup>47</sup> LAGOS, C.; DOUGNAC, P. **El Diario de Agustín: cinco estudios de casos sobre El Mercurio y los derechos humanos (1973-1990).** Santiago: LOM, 2009. 378 p.

<sup>48</sup> MOYANO, C. **El MAPU durante la dictadura. Saberes y prácticas políticas para una microhistoria de la renovación socialista en Chile.** Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2010. 572 p.; ÁLVAREZ, R. **Arriba los pobres del mundo. Cultura e identidad política del Partido Comunista de Chile entre democracia y dictadura 1965-1990.** Santiago: LOM, 2011. 326 p.

<sup>49</sup> GREZ, S.; SALAZAR, G. **Manifiesto de Historiadores.** Santiago: LOM, 1999. 118 p.

<sup>50</sup> VIAL, G. **Pinochet. La Biografía.** Santiago: El Mercurio – Aguilar, 2002. 759 p.; CRISTI, R. **El pensamiento político de Jaime Guzmán. Una biografía intelectual.** Santiago: LOM, 2011. 302 p.; ARCOS, H. **Autobiografía de un viejo comunista chileno: (una historia "no oficial" pero verdadera).** Santiago: LOM, 2013. 242 p.; ECHEVERRÍA, M. **Antihistoria de un luchador. (Clotario Blest 1823 – 1990).** Santiago: LOM, 2013. 534 p.; PEROTTI, G.; SANDQUIST, J. **Harald Edelstam: héroe del humanismo, defensor de la vida.** Santiago: LOM, 2013. 138 p.

<sup>51</sup> CASTRO, P. **La Educación en Chile de Frei a Pinochet.** Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977. 237p.

(2003)<sup>54</sup>, María Angélica Oliva (2008 y 2010)<sup>55</sup>, Jenny Assaél, Rodrigo Cornejo, Juan González, Jesús Redondo, Rodrigo Sánchez y Mario Sobarzo (2011)<sup>56</sup>, Jaime Retamal (2013)<sup>57</sup>.

Un escrito más específico sobre el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar es el desarrollado por el historiador Iván Núñez (1982)<sup>58</sup>. Este trabajo es muy importante para la presente investigación en tanto proporciona una mirada detallada sobre las características del Trabajo Docente antes de 1973 (dimensiones e importancia del profesorado dentro del colectivo de los trabajadores, relevancia política del profesorado en la organización del sistema educacional, condiciones laborales, tipo de regulación legal/laboral, organización gremial, entre otras) como así también se abordan de manera sintética las transformaciones laborales, económicas y educacionales del Trabajo Docente emprendidas por la Dictadura Militar entre 1973 y 1982. Dentro de esta revisión Iván Núñez (1982) identifica una serie de políticas emprendidas por parte del Estado hacia el Trabajo Docente: “*política de depuración y control*”, “*política de remuneraciones*”, “*políticas de dignificación de la profesión docente*”. Iván Núñez (1982) señala que el conjunto de estas políticas desplegadas en el escenario laboral del profesorado muestran un discurso gubernamental contradictorio internamente y, a la vez, reñido con las acciones concretas realizadas. Esto podría comprenderse al identificar tres líneas de políticas emprendidas sobre el Trabajo Docente que chocan entre sí: una línea “*Política-Militar*” que identifica en el profesorado un actor peligroso a ser inspeccionado en consideración de las premisas de “*seguridad, orden y guerra anti-subversiva*” (página 58); otra línea de carácter “*Desarrollista-Estatista*” que es comprendida como una continuidad con Políticas Públicas Educacionales anteriores que identifican al Trabajo Docente como un factor clave en el esfuerzo de ampliación del sistema educacional y la economía nacional en general; y finalmente una tercera línea “*Liberal Monetarista Desarrolladora*” que visualiza al Trabajo Docente como un costo alto que necesariamente hay que

---

<sup>52</sup> BERCHENKO, P. **Populismo y autoritarismo: alternativas escolares en Chile, 1964-1977**. Perpiñán: Universidad de Perpiñán, 1983. 278 p.

<sup>53</sup> PIIE. **Las Transformaciones Educacionales bajo el Régimen Militar**. (2 volúmenes). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1984. 652 p.

<sup>54</sup> COX, C. **Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile**. Santiago: Editorial Universitaria, 2003. 705 p.

<sup>55</sup> OLIVA, M. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. **Estudios Pedagógicos**, v. 34, n.2, p. 207-226, 1998; OLIVA, M. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 311-328, 2010.

<sup>56</sup> ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; REDONDO, J.; SÁNCHEZ, R.; SOBARZO, M. La empresa educativa chilena. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 305-322, 2011.

<sup>57</sup> RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado**. Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 87 p.

<sup>58</sup> NÚÑEZ, I. **Cambios en la situación del magisterio**. Santiago: PIIE, 1982. 81 p.

disminuir para el avance del mercado educacional privado. La articulación de todas estas políticas le permite al autor cerrar su trabajo señalando lo siguiente:

Se han reunido indicios suficientes para levantar hipótesis en cuanto a considerar al magisterio un sector claramente lesionado por las políticas económicas, laborales y educacionales del régimen vigente. Las bajas remuneraciones, la sobrecarga de trabajo, el régimen disciplinario que lo somete, la inestabilidad en el empleo y el desconocimiento de su derecho a participar en la discusión del rumbo de la educación, parecen ser algunos de los rasgos que justificarían su consideración como tal. Cabría señalar también la degradación de su nivel profesional, la desarticulación de su condición de cuerpo o de gremio para convertirlo en una sumatoria de individuos cuya capacidad de trabajo se transa en un mercado en que la contraparte es mucho más fuerte. (NÚÑEZ, 1982, p. 60).

Si bien, es posible señalar con seguridad que el escrito de Iván Núñez (1982) es de mucha importancia para la presente investigación, en tanto aborda de manera central las preocupaciones de la misma, de todas formas es posible identificar una serie de observaciones a saber: primero, que cierra su análisis en el año 1982, por tanto no considera cerca de ocho años del recorte temporal definido; segundo; no analiza en profundidad las políticas de violencia ejercidas contra el profesorado, esto por cuestiones comprensibles en tanto dicho trabajo fue escrito durante la misma Dictadura Militar, donde la producción académica (como la vida cultural, económica, política y social en general) también fue objeto de vigilancia y represión por el Régimen; y tercero, el tipo de trabajo corresponde más bien a una síntesis general de todas las transformaciones vinculadas a lo educacional, por tanto adolece de cierta generalidad en la mirada y análisis realizado.

Otro trabajo interesante de considerar aquí es el de Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990)<sup>59</sup> que aborda desde una perspectiva histórico/sociológica los contenidos establecidos a enseñar en las instituciones formadoras de docentes, como así también los procesos de formación, especificidades de las instituciones formadoras y los contextos macro-sociales en que se desenvolvía dicho fenómeno, entre los años 1842 y 1987. En este trabajo se utilizó como fuente central los Planes de Estudio de las cuatro instituciones formadoras de docentes de más larga tradición y existencia histórica en Chile: las Escuelas Normales (1842-1973), el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1980), la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (1919-1987), y la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile (1942-1987). Esta investigación es de alta importancia, en tanto abarca un periodo muy amplio de la formación docente en Chile en

---

<sup>59</sup> COX, C.; GYSLING, J. **La formación del profesorado en Chile 1842-1987**. Santiago: CIDE, 1990, 321 p.

base al análisis de la estructura de conocimientos que se puso a disposición de los estudiantes de Pedagogía en diferentes generaciones, además, en una perspectiva que incorpora elementos de la sociología del conocimiento que comprende las relaciones con el saber de forma entrelazada con relaciones de poder. Para la investigación que aquí se pretende realizar, este escrito es muy importante, en tanto que la revisión de los contenidos/instituciones/contextos relacionados a la formación docente llega justamente al encuentro de las Políticas Públicas Educativas construidas por la Dictadura Militar que impactaron de frente con las Escuelas Normales y las Universidades, articulando así un componente más de transformación en la configuración del Trabajo Docente.

Es importante también considerar la investigación de corte sociológico e histórico de Larissa Adler Lomnitz y Ana Melnick (1998)<sup>60</sup> que analiza el impacto de las medidas de ajuste estructural de la economía aplicadas durante la década de 1980 en el conjunto del profesorado chileno. La hipótesis que defiende esta investigación es que el sector de las profesoras y profesores de Educación Básica y Educación Media, en tanto funcionarios públicos y pertenecientes a la clase media, fueron unos de los más afectados por la aplicación de las políticas económicas de ajuste del gasto público de corte neoliberal realizadas por la Dictadura Militar. Dicha afectación estaría relacionada tanto a un deterioro de las condiciones de vida del profesorado, la amenaza al estatus social y a la estructura simbólica que daba cuerpo a su identidad. La información analizada en este estudio fue conseguida a través de la realización de entrevistas a diferentes docentes en torno a las transformaciones experimentadas por el ajuste estructural que los afectó, tanto en sus estrategias de sobrevivencia y en sus circuitos de favores tradicionales de clase media. Este trabajo es muy interesante de considerar, en tanto entrega información valiosa sobre el correlato de las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar sobre el Trabajo Docente con la vida misma de las y los profesores. En dicha interrelación, se abren líneas de reflexión vitales para esta investigación.

Otro trabajo importante para esta investigación es el desarrollado por Carlos Ruiz (2010)<sup>61</sup>. En este trabajo de corte filosófico e histórico, el autor analiza las relaciones entre educación y política que se van articulando en las Políticas Públicas Educativas de los siglos XIX, XX y XXI en Chile. Sobre las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar analiza los fundamentos políticos, económicos y filosóficos que sustentaron la imposición de una perspectiva economicista de corte neoliberal en educación y el posicionamiento de un Estado Subsidiario sobre las ruinas de un Estado Desarrollista. Es

---

<sup>60</sup> ADLER LOMNITZ, L.; MELNICK, A. (1998). **Neoliberalismo y Clase Media: el caso de los profesores de Chile**. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998. 165 p.

<sup>61</sup> RUIZ, C. **De la República al mercado: ideas educativas y política en Chile**. Santiago: LOM, 2010. 169 p.

interesante y esclarecedor como el autor va analizando las relaciones de las diferentes perspectivas que van construyendo el fondo común de la acción de la Dictadura Militar sobre la educación: autoritarismo (Doctrina de Seguridad Nacional), corporativismo (gremialismo), racionalidad de mercado (Milton Friedman y Friedrich von Hayek). Dicha articulación de perspectivas filosóficas, políticas y económicas, ayuda a comprender la pugna de lineamientos teóricos que dieron cauce a la construcción de un Estado Subsidiario que pasó a visualizar a la educación en base a las ideas fuerza de libertad de enseñanza, competencia, mercado y privatización. En base a lo señalado, este trabajo es de importancia vital para esta investigación, debido a que orienta el debate de ideas presente en el periodo/problema que se ha decidido estudiar.

Otro grupo de investigaciones relevantes a esta investigación son aquellas que se centran en analizar la violencia ejercida contra el profesorado por parte de la Dictadura Militar. El conjunto de estos trabajos entregan una perspectiva interesante y poco estudiada sobre un perfil de la acción de la Dictadura Militar en términos educacionales: el disciplinamiento/represión hacia el colectivo de trabajadores de la educación. Uno de estos trabajos es el realizado por Martín Faunes (2008)<sup>62</sup> como editor del trabajo grupal realizado por el Colectivo de Arte *“Las Historias que Podemos Contar”*. En este se compilan una serie de historias, poemas, reflexiones sobre la vida de docentes y estudiantes de pedagogía asesinados, y en algunos casos también desaparecidos, por parte de la Dictadura Militar. Este trabajo es muy significativo para este proyecto, porque pone a disposición un listado importante, aunque nunca realmente acabado, de los docentes y estudiantes de pedagogía que vieron su existencia terminada por la violencia política y, a la vez, proporciona información riquísima sobre las experiencias de estos sujetos, sus convicciones sobre la vida y sobre la relación que ellas y ellos establecían entre la política y el Trabajo Docente. Todo esto además, es construido a partir de la mirada de amigos, colegas, familiares, compañeros de militancia, entre otros, lo que amplía y diversifica la perspectiva del recuerdo, de la construcción de la memoria. En una línea similar a dicho trabajo, se encuentra la investigación de la abogada Pamela Sánchez (2013)<sup>63</sup> quien realiza una acuciosa investigación sobre la violencia política ejercida por parte del Estado de Chile hacía el profesorado, lo que le permitió identificar y realizar una breve biografía de los 64 docentes Detenidos Desaparecidos y 70 docentes Detenidos Ejecutados por parte de los diferentes aparatos represivos de la Dictadura Militar. Dicho trabajo resulta ser fundamental en la tarea de *mapear* y *dimensionar* en impacto de las Políticas Públicas *no públicas* en el profesorado. Otros trabajos importantes de incluir en

---

<sup>62</sup> FAUNES, M. **Aulas que permanecerán vacías**. Santiago: Cuarto Propio, 2008. 309 p.

<sup>63</sup> SÁNCHEZ, P. **Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990**. Santiago: Editorial ARCIS, 2013. 423 p.

esta tipología de escritos, son aquellos que indagan sobre la violencia política ejercida contra docentes, estudiantes y funcionarios dentro de instituciones educacionales específicas. Este es el caso de los trabajos del Colectivo Memoria PUC (2010)<sup>64</sup> y de la Universidad de Santiago de Chile (2013)<sup>65</sup>. El primero de estos corresponde al esfuerzo de hacer memoria escrita del proceso de represión política sufrido por estudiantes, docentes y funcionarios de la Pontificia Universidad Católica de Chile después del Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973. Este trabajo es interesante debido a que esta institución históricamente se ha caracterizado por ser la formadora de parte importante de la elite más tradicional y conservadora de Chile, la que, no obstante, desde la década de 1960 venía siendo impactada por presiones de democratización y apertura a la realidad nacional por parte de algunos sectores de sus estudiantes, docentes y funcionarios. Dicho proceso culminó en la Reforma Universitaria de 1967-1968 que apuntó justamente a la ampliación de la democratización interna y el posicionamiento de una preocupación de parte de los integrantes de dicha institución con la realidad política/económica/social del país. Una vez instaurados los militares en el poder, la represión se hizo sentir con fuerza contra aquellas personas de esta institución que habrían abrazado actividades e ideales democratizadores y revolucionarios, lo que derivó en la expulsión, tortura y asesinato de parte de algunas de estas. El segundo trabajo es una publicación institucional de la Universidad de Santiago de Chile que corresponde a la actualización de un informe con el mismo nombre emitido en 1991. El objetivo de este trabajo es justamente identificar a los estudiantes, docentes y trabajadores sancionados, exonerados, asesinados o desaparecidos por parte de agentes de la Dictadura Militar. Aunque se trata de investigaciones realizadas sobre instituciones universitarias, ambos trabajos son muy significativos, en tanto permiten acceder a información y reflexiones a escala de instituciones específicas sobre la violencia ejercida durante la Dictadura Militar hacia integrantes de las mismas, incluidos los docentes por supuesto. Finalmente, hay un grupo de trabajos que corresponden a la memoria hecha palabra escrita, realizada para o por docentes con respecto a sus experiencias de diverso tipo durante la Dictadura Militar, entre estas, la represión política. Aquí se incluyen los textos de Alberto Galleguillos (1989 y 1994)<sup>66</sup>, Manuel Guerrero (2008)<sup>67</sup>, Jorge Pavez (2010)<sup>68</sup>, Guillermo Crovari (2013).<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> COLECTIVO MEMORIA PUC. **Una luz sobre la sombra. Detenidos desaparecidos y asesinados de la Pontificia Universidad Católica de Chile**. Santiago: CM PUC, 2010. 180 p.

<sup>65</sup> COMISIÓN DE RECONCILIACIÓN UNIVERSITARIA. **Libro Memorial de la Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Santiago de Chile: Informe de la Comisión de Reconciliación Universitaria de 1991, actualizado a 40 años del golpe de Estado de 1973**. Santiago: USACH, 2013. 241 p.

<sup>66</sup> GALLEGUILLOS, A. **Memorias de un profesor exonerado**. Santiago: s/i, 1989. 217 p.; GALLEGUILLOS, A. **Mi última clase de historia de Chile**. Santiago: Ediciones de la Golondrina, 1994. 231 p.

<sup>67</sup> GUERRERO, M. **Desde el túnel. Diario de vida de un detenido desaparecido**. Santiago: LOM, 2008. 186 p.



En una mirada de conjunto a esta Revisión Bibliográfica se podría señalar el siguiente panorama: primero, existe una amplia y diversa bibliografía historiográfica y de las ciencias sociales que aborda el recorte temático/temporal de la Dictadura Militar (1973-1990), situación que evidencia un interesante aumento del interés investigativo sobre la misma; en segundo lugar, es posible señalar que el interés de investigar sobre la educación y el Trabajo Docente ha sido más bien marginal y poco profundo. Esta situación presenta un escenario interesante de abordar, debido a que la investigación sobre la Dictadura Militar, en términos más generales, viene viviendo una vitalidad y productividad que, potencialmente, favorecerá el logro de un avance con pasos más seguros de otras futuras investigaciones más específicas, como la presente. Además, la ausencia o falta de profundidad de las investigaciones de Historia de la Educación en la línea del problema que este trabajo sigue, es una posibilidad para ir abriendo un camino poco transitado y lleno de oportunidades creativas, situación estimulante y desafiante para cualquier investigación.

Con respecto a las *fuentes*, se cuenta con un importante conjunto de documentos de carácter legislativo producidos por parte de la Dictadura Militar, donde es posible acceder al detalle de las intervenciones legales sobre el Trabajo Docente. Este material es de diverso tipo y es posible clasificarlo de la siguiente manera:

- **Bandos Militares:** corresponde a los primeros esfuerzos por arrogarse legitimidad y reorganizar el país por parte de la Junta Militar de Gobierno a través de *mandatos* de diverso tipo dirigidos hacia la población de Chile a partir del mismo día del Golpe de Estado, el 11 de Septiembre de 1973. Estos *bandos* fueron comunicados a la población inicialmente a través de la radio y la prensa escrita.
- **Documentos Estratégicos:** corresponde a aquellas grandes orientaciones políticas/ideológicas/filosóficas que le dieron sustento al accionar de la Dictadura Militar. Dentro de estos documentos sobresalen los siguientes:
  - Declaración de Principios de la Junta de Gobierno (11.03.1974).
  - Objetivo Nacional del Gobierno de Chile (23.12.1975).
  - Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional (05.03.1979).
- **Actas de la Junta Militar de Gobierno:** se trata de las *Actas* de las reuniones de trabajo legislativo llevadas a cabo por la Junta Militar de Gobierno entre los años 1973 y 1990. En estas *Actas* es posible acceder a parte de las discusiones llevadas a

---

<sup>68</sup> PAVEZ, J. **Un hombre en la multitud: recuerdos de un luchador social**. Santiago: Das Kapital Ediciones, 2010. 367 p.

<sup>69</sup> CROVARI, G. **A la memoria de Mario Ramírez Sepúlveda, un educador transformador**. Santiago: s/i, 2013. 95 p.

cabo por los integrantes de la Junta Militar de Gobierno y sus diferentes asesores, en el contexto de elaboración de diferentes cuerpos legales.

- Leyes y Decretos: corresponde a la producción propiamente legislativa construida por parte de la Dictadura Militar. Dentro de esta, se ha encontrado el siguiente conjunto de documentos:

**TABLA 1:** Fuentes Legislativas sobre Trabajo Docente En Chile (1973-1990)

| <b>N</b>  | <b>NOMBRE</b>   | <b>AUTOR</b>   | <b>PROMULGACIÓN</b> | <b>PUBLICACIÓN</b> |
|-----------|---|--|---------------------|--------------------|
| <b>1</b>  | Decreto Ley N° 6 Declara en calidad de interino los personales que indica   | Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior | 12.09.1973          | 19.09.1973         |
| <b>2</b>  | Decreto Ley N° 82 Suspende Aplicación del Artículo 3° de la Ley 17.615, de 1972.  | Ministerio de Educación Pública                      | 11.10.1973          | 31.10.1973         |
| <b>3</b>  | Decreto Ley N° 179 Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena.   | Ministerio de Educación Pública                      | 10.12.1973          | 13.12.1973         |
| <b>4</b>  | Decreto Ley N° 353 Fija normas sobre el Sistema de Formación Docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del país   | Ministerio de Educación Pública                      | 11.03.1974          | 15.03.1974         |
| <b>5</b>  | Decreto Ley N° 456 Legisla sobre subvención a los establecimientos particulares gratuitos de enseñanza  | Ministerio de Educación Pública                      | 13.05.1974          | 22.05.1974         |
| <b>6</b>  | Decreto Ley N° 678 Crea el Colegio de Profesores de Chile   | Ministerio de Educación Pública                      | 01.10.1974          | 16.10.1974         |
| <b>7</b>  | Decreto Ley N° 1.284 Cancela Personalidad Jurídica a los Organismos que indica y crea Comisión Administradora de sus Bienes   | Ministerio de Educación Pública                      | 11.12.1975          | 19.12.1975         |
| <b>8</b>  | Decreto Ley N° 1.285 Dispone mejoramiento económico del personal docente y paradocente del Ministerio de Educación  | Ministerio de Hacienda                               | 11.12.1975          | 13.12.1975         |
| <b>9</b>  | Decreto Ley N° 2.327 Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio  | Ministerio de Educación Pública                      | 01.09.1978          | 22.09.1978         |
| <b>10</b> | Decreto N° 1.191 Aprueba Reglamento del Decreto Ley N° 2.327, de 1978, de Carrera Docente   | Ministerio de Educación Pública                      | 28.11.1978          | 24.10.1978         |
| <b>11</b> | Decreto N° 2057 Fija Normas Sobre Calendario Escolar, Trabajo Escolar y Desburocratización de las Actividades del Ministerio de Educación Pública; Modifica los Textos Legales que Indica | Ministerio de Educación Pública                      | 09.08.1979          | 22.11.1979         |
| <b>12</b> | Decreto Ley N° 3.166 Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica    | Ministerio de Educación Pública                      | 29.01.1980          | 06.02.1980         |

|    |   |  |            |            |
|----|---|--|------------|------------|
| 13 | Decreto Ley N° 3.357 Modifica Decreto Ley N° 2.327, de 1978, sobre Carrera Docente, en materia de destinaciones y plantas, y otorga facultades que indica | Ministerio de Educación Pública  | 12.05.1980 | 24.05.1980 |
| 14 | Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, de 1979  | Ministerio del Interior  | 02.06.1980 | 13.06.1980 |
| 15 | Constitución Política de la República de Chile  |  | 21.10.1980 | 24.10.1980 |
| 16 | Decreto N° 5.466 Modifica Decreto Supremo N° 1.191, de 1978, reglamento sobre Carrera Docente   | Ministerio de Educación Pública;<br>Subsecretaría de Educación Pública | 27.06.1980 | 23.10.1980 |
| 17 | Decreto con Fuerza de Ley N° 1 Fija Normas sobre Universidades  | Ministerio de Educación Pública  | 30.12.1980 | 03.01.1981 |
| 18 | Decreto con Fuerza de Ley N° 2 Fija normas sobre Universidades  | Ministerio de Educación Pública  | 30.12.1980 | 07.01.1981 |
| 19 | Decreto con Fuerza de Ley N° 4 Fija Normas sobre financiamiento de las Universidades.   | Ministerio de Educación Pública  | 14.01.1981 | 20.01.1981 |
| 20 | Decreto con Fuerza de Ley N° 5 Fija Normas sobre Institutos Profesionales   | Ministerio de Educación Pública  | 06.02.1981 | 16.02.1981 |
| 21 | Decreto con Fuerza de Ley N° 7 Crea Instituto Profesional denominado "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago".                             | Ministerio de Educación Pública  | 17.02.1981 | 24.02.1981 |
| 22 | Decreto con Fuerza de Ley N° 13 Crea Instituto Profesional denominado "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso"                           | Ministerio de Educación Pública  | 10.03.1981 | 20.03.1981 |
| 23 | Decreto con Fuerza de Ley N° 24 Fija Normas Sobre Centros de Formación Técnica  | Ministerio de Educación Pública  | 07.04.1981 | 16.04.1981 |
| 24 | Decreto con Fuerza de Ley N° 29 Traspasa al Ministerio de Educación Pública las Funciones que Indica del Ex Colegio de Profesores de Chile                | Ministerio de Educación Pública  | 02.07.1981 | 09.09.1981 |
| 25 | Ley N° 18.433 Crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación   | Ministerio de Educación Pública  | 23.08.1985 | 04.09.1985 |
| 26 | Ley N° 18.434 Crea la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.   | Ministerio de Educación Pública  | 23.08.1985 | 04.09.1985 |
| 27 | Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962  | Ministerio de Educación Pública  | 07.03.1990 | 10.03.1990 |

Fuente: Archivo Digital Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (<https://www.bcn.cl/> - <https://www.leychile.cl/>).

También dentro del ámbito de las *fuentes* es posible considerar un valioso conjunto de documentos relativos al registro de la represión ejercida contra la población por parte de

los aparatos de seguridad e inteligencia de la Dictadura Militar. En esta línea, se cuenta con los archivos digitales de diferentes organismos e instituciones vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos, tales como:

- Vicaria de la Solidaridad: (<http://www.vicariadelasolidaridad.cl>).
- Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (<http://www.fasic.org>).
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (<http://www.museodelamemoria.cl>).
- Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (<http://villagrimaldi.cl>).
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (<http://www.indh.cl>).

Otro acervo documental relacionado a la represión corresponde a los Informes de Derechos Humanos creados a instancia del Estado de Chile una vez terminada la Dictadura Militar, a saber:

- Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (08.02.1991).<sup>70</sup>
- Informe de la Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura (28.11.2004).<sup>71</sup>
- Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura (17.08.2011).<sup>72</sup>

En estas *fuentes* de la represión, lo que se buscará es justamente indagar en los efectos de la Política Pública *no pública* sobre el profesorado chileno durante la Dictadura Militar.

### 1.3 Sustento Teórico-Metodológico

Una de las metas que me propuse alcanzar durante la realización de esta investigación, fue realizar un esfuerzo de revisión y análisis de perspectivas teóricas/metodológicas que tuviesen el potencial de servir de sustento y acompañamiento de las diferentes reflexiones elaboradas en la misma. En esa línea, opté por acudir a los trabajos de Edward

---

<sup>70</sup> COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN. **Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación**. Santiago: Secretaria General de Gobierno / Secretaría de Comunicación y Cultura, 1991, 2 Tomos 3 Volúmenes.

<sup>71</sup> COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA. **Informe de la Comisión Nacional Sobre la Prisión Política y Tortura**. Santiago: La Comisión, 2005. 777 p.

<sup>72</sup> COMISIÓN PRESIDENCIAL ASESORA PARA LA CALIFICACIÓN DE DETENIDOS DESAPARECIDOS, EJECUTADOS POLÍTICOS Y VÍCTIMAS DE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA. **Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura**. Santiago: La Comisión, 2011, 55 p.

Palmer Thompson<sup>73</sup> y de Antonio Gramsci<sup>74</sup>. En los trabajos de Edward Palmer Thompson lo que interesó rescatar fue una mirada sobre el trabajo de investigación historiográfico, como así también, una mirada sobre la Ley como fuente histórica. Por lo mismo, se abordaron las nociones de *Lógica Histórica* y de *Legislación* presentes en la obra del historiador inglés. Mientras que en los trabajos de Antonio Gramsci, lo que interesó identificar fue una perspectiva sobre la dinámica del poder que ayudase a comprender cómo se organizan las relaciones entre grupos diferenciados y enfrentados. Por lo señalado anteriormente es que se revisaron las nociones de *Política* y de *Hegemonía* desarrolladas por el pensador italiano.

La noción de *Lógica Histórica* es quizás la más adecuada para acercarse a una definición del trabajo del historiador en la perspectiva de Thompson. Esta noción es desarrollada por el autor en su escrito "*A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*" (1981)<sup>75</sup>, de forma más precisa en el Capítulo VII del mismo trabajo, que tiene el nombre de "*Intervalo: a Lógica Histórica*"<sup>76</sup>. Thompson (1981) asume que la *lógica histórica* corresponde al *discurso de demostración* que ha construido la Historiografía para sostener su actividad, de tal forma que dentro de ella sea posible llevar

---

<sup>73</sup> Edward Palmer Thompson (03.02.1924-29.08.1993) fue uno de los historiadores ingleses más reconocidos del siglo XX. Edward Palmer Thompson estudió Historia en Cambridge, fue militante del Partido Comunista de Gran Bretaña a partir de su afiliación en 1942 y hasta su renuncia en el año 1956. Perteneció al Grupo de Historiadores Marxistas del Partido Comunista de Gran Bretaña, participó en la fundación de la Nueva Izquierda Británica y de la Revista *New Left Review*. Trabajó en la educación de trabajadores, en Universidades y fue uno de los principales intelectuales involucrados en el movimiento contra la escalada armamentista de la década de 1980.

<sup>74</sup> Antonio Gramsci (22.01.1891-27.04.1937) fue un intelectual de origen sardo multifacético, en tanto trabajó en diferentes áreas de conocimiento, tales como la filosofía, la historiografía y la ciencia política. Estudió Filología en la Universidad de Turín, militó en el Partido Socialista Italiano y participo en la fundación del Partido Comunista Italiano. Toda su producción intelectual estuvo fuertemente vinculada a la intervención política revolucionaria, tanto en sus escritos de prensa, como así también en los famosos "Cuadernos de la Cárcel" que escribió durante su presidio en manos del Estado Fascista italiano liderado por Benito Mussolini.

<sup>75</sup> THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 230 p.

<sup>76</sup> En este libro, Edward Palmer Thompson desarrolla una extensa y elaborada crítica a la perspectiva que el filósofo francés Louis Althusser sostiene sobre el Marxismo desde una óptica Estructuralista. En términos generales, Thompson cuestiona a Althusser por articular un entramado teórico que dice ser capaz de explicar la lógica de funcionamiento de la historia a partir de los laberintos y engranajes del mundo productivo/material, sin considerar necesario cualquier esfuerzo por someter a dicho entramado a cualquier contrastación o crítica empírica rigurosa o a cualquier crítica política. De esta manera, desde la perspectiva de Thompson, el *Marxismo Estructuralista* althusseriano presenta el problema de pretender destruir cualquier intento de interpretación/explicación del *Materialismo Histórico*, puesto que desplaza a este e impone un esquema de organización del mundo donde no cabe la experiencia histórica, la agencia humana, el horizonte de acción/transformación político, ya que todo estaría mecánica y anticipadamente determinado por la lógica del mundo productivo/material.

adelante una diversidad de modos de escribir la historia, de temas de investigación y de tipos de conclusiones, sin perder coherencia interna.

Esta *lógica histórica* necesariamente se diferenciaría de la *lógica de la física* que estaría más bien centrada en la verificación experimental de fenómenos estables, medibles y comprobables, como así también se diferenciaría de la *lógica filosófica* de carácter analítica, que necesita hacer definiciones conceptuales constantes, ordenadas y coherentes. De esta manera, el autor hace una diferenciación de la lógica interna del conocimiento histórico con respecto a otras disciplinas, mostrando a este como un conocimiento no sujeto a reglas estables, por el contrario, más bien sujeto a las modificaciones de la contingencia. Por lo mismo, la causalidad en historia debería comprenderse bajo el criterio de la necesidad y no de la suficiencia; como así también el conocimiento histórico se alejaría de las definiciones duraderas, en tanto los fenómenos estudiados están en un movimiento constante y muchas veces se muestran de manera contradictoria, incoherente, lo que sólo permite hacer cuidadosas definiciones que tienen validez dentro de contextos específicos y no dentro de cualquier otro. De manera más clara, el autor presenta la siguiente definición de la *lógica histórica*:

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (THOMPSON, 1981, p. 49).

Planteado así, la construcción del conocimiento histórico se centraría entonces, en un diálogo creador, constante y riguroso entre *concepto* y *evidencia*, entre la capacidad creativa del investigador y las fuentes utilizadas, mediadas por preguntas, interrogaciones. Para completar aún más la definición proporcionada, Thompson (1981) ofrece las siguientes proposiciones:

A) El conocimiento histórico se construye en base a hechos y evidencias *reales*, que se tornan posibles de ser conocidos a partir de la acción de los métodos históricos.

B) La naturaleza del conocimiento histórico hace que este posea las siguientes características: ser provisorio e incompleto, ser selectivo, ser limitado y estar definido por las preguntas articuladas a las evidencias y ser *verdadero* dentro de este contexto.

C) La evidencia histórica no puede ser interrogada por cualquier tipo de preguntas, estas tienen que ser adecuadas. Además, la evidencia histórica delimita los alcances y posibilidades de las teorías históricas en base a que estas consideren sus determinaciones.

D) La relación entre el conocimiento histórico y su objeto de estudio es *un diálogo*, donde interrogación y respuesta están mutuamente determinados. De esta manera, se rechaza cualquier definición de esta relación en base a la idea de que uno esté en función del otro.

E) La *historia real* es el objetivo del conocimiento histórico y se accede a ella solo a través de evidencias incompletas e imperfectas. El pasado es la “*suma unitaria del comportamiento humano*”, no es un agregado de “*historias sueltas*”. De esta manera, aunque se estudien aspectos aislados, estos estarán de una u otra manera ligados entre sí y si además estos fenómenos o relaciones entre los individuos producen *modificaciones* que deriven en “*prácticas ordenadas e estructuradas de maneras racionales*” (Thompson, 1981, p. 51) estaríamos frente a un *proceso histórico*. Los *procesos históricos* no son inventados por los historiadores, estos realmente ocurrieron y llegan al presente a través de vestigios incompletos que el historiador debe interrogar. Estos *procesos históricos* y la producción historiográfica asociada, deben ser interrogados por cada generación a partir de sus preocupaciones específicas, lo que significa que la posibilidad de la discordancia entre los historiadores es válida, entendiendo que es la *inteligibilidad de la historia* (en tanto *racionalidad* como *significación*) la que cambia y no los *acontecimientos* en sí. En esta misma línea, se reconoce la existencia de lo *racional* como también de lo *valorativo* dentro del trabajo de investigación histórica, tanto porque este se realiza sobre la base de evidencias concretas que son interrogadas y organizadas por el historiador, como así también, porque el investigador, desde el presente, *interpreta* y realiza *juicios* sobre lo investigado, en el contexto donde se desarrollaron los *procesos históricos* analizados. Estos juicios son válidos en la medida de que exista una vigilancia interna del proceso de investigación que permita llevar adelante, de manera rigurosa, el *diálogo* entre evidencias e hipótesis. Una vez que esto sea bien realizado, el historiador legítimamente puede hacer su propia selección sobre aquellos valores e ideas que le parecen más adecuados de defender y relevar desde el presente. Lo interesante, es que serán las próximas generaciones también las que tendrán la posibilidad de tomar, o no tomar, las diferentes significaciones históricas construidas por la Historiografía para poder hacer inteligible su presente.

F) Los conceptos y teorías (de causación, contradicción, mediación, organización) que la Historiografía construye sobre lo económico, social, político, etc., no se limitan al imperio de la *teoría*. Para que estos conceptos y teorías sean utilizados con propiedad y legitimidad necesariamente deben ser contrastados con la evidencia histórica:

Trata-se, num sentido bastante crítico, novamente de uma questão de diálogo. Na medida em que uma tese (o conceito, ou hipótese) é posta em relação com suas antíteses (determinação objetiva não-teórica) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico), temos o que poderíamos chamar de dialética do conhecimento histórico. (THOMPSON, 1981, p. 54).

G) El Materialismo Histórico, tiene como objeto de estudio principal al:

(...) objeto humano real, em todas suas manifestações (passadas e presentes); objeto que, no entanto, não pode ser conhecido num golpe de vista teórico (como se a Teoria pudesse engolir a realidade de uma só bocada). (THOMPSON, 1981, p. 55).

De esta forma, no existe una primacía de la teoría (en este caso el Marxismo) sobre la práctica de investigación. La coherencia y hegemonía de cualquier teoría que pretenda ponerse al servicio de la comprensión o explicación histórica tendrá éxito en la medida en que responda de mejor manera a la *lógica histórica* y sus exigencias, o sea, dentro de la misma Historiografía.

H) Los conceptos creados dentro del Materialismo Histórico y dentro de la disciplina histórica, tienen el carácter de ser:

(...) categorias históricas, isto é, categorias ou conceitos próprios para a investigação de processo, ao escrutínio dos “fatos” que no momento mesmo da interrogação, modificam sua forma (ou conservam sua forma mas modificam seus “significados”), ou se dissolvem em outros fatos; conceitos adequados ao tratamento das evidências não passíveis de representação conceptual estática, mas apenas como manifestação ou como contradição. (THOMPSON, 1981, p. 56).

De esta forma, los conceptos históricos no deben ser considerados como *reglas rígidas* o *tipos ideales* que sean posibles de encontrar en la realidad, por el contrario, estos conceptos corresponden más bien a *expectativas* que facilitan la interrogación de las evidencias de casos concretos de manera flexible.



A partir de las aportaciones de la noción de *Lógica Histórica* de Thompson (1981) podemos decir que la Historiografía corresponde a una disciplina que se ocupa de estudiar la experiencia de los seres humanos en diferentes contextos temporales y espaciales, en su especificidad concreta, sin la voluntad de hacer generalizaciones universales, poniendo atención en las permanencias y en los cambios sufridos por los grupos humanos. Para lograr esto se apoya en herramientas de investigación, conceptos aislados y cuerpos teóricos propios, como así también en otras disciplinas, como la Sociología y la Antropología.

Desde una perspectiva filosófica y epistemológica, la Historiografía se diferenciaría de las *Ciencias de la Naturaleza*, acercándose más a las *Ciencias del Espíritu* en una perspectiva diltheyana, debido a que su objeto de estudio no sería posible de ser procesado a partir de la base de los postulados del Positivismo, que visualiza al conocimiento desde una perspectiva jerárquica, definiendo como conocimiento verdadero a aquel de carácter *científico*, capaz de ser comparado mediante la experimentación y medición, como así también señala como conocimiento verdadero a aquel capaz de descubrir leyes del funcionamiento de la naturaleza y la sociedad, de carácter universales, repetibles, observables. Por el contrario, la Historiografía apuntaría de forma preferencial a estudiar procesos históricos concretos, levantando modelos de comprensión y explicación de los mismos a partir del análisis riguroso de las fuentes. En esta línea, se releva el carácter de *oficio* de la actividad del historiador, en tanto tiene una centralidad en su trabajo la creación de hipótesis sistemáticas con miras a interrogar las evidencias.

Desde la perspectiva de Thompson (1981) se podría señalar también que la *historia real*, que declara considerar como objeto de investigación de la Historiografía, debe ser enfocada de una manera amplia, que sea capaz de mirar a la experiencia humana en el pasado a partir de la idea de *totalidad*. Dicha mirada de la Historia como *totalidad* se fundamenta en la idea de que la experiencia humana abarca e influye a una multiplicidad de facetas y dimensiones de la vida. De esta manera, la indagación historiográfica puede verse como un esfuerzo coherente y legítimo de escudriñamiento abarcador, no necesariamente de forma separada en segmentos o recortes disciplinares que más bien limitan la potencialidad creadora/explicativa de la producción historiográfica. Esta idea de *totalidad* es señalada de la siguiente manera:

O materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade; isto é, propõe-se a fazê-lo quando este surge não como mais uma história “setorial” – como história econômica, política e intelectual, como história do trabalho, ou como “história social” definida também como mais um sector – mas como uma história total da sociedade, na qual todas as outras

histórias setoriais estão reunidas, Propõe-se a mostrar de que modos determinados cada atividade se relacionou com a outra, qual a lógica desse processo e a racionalidade de causação. (THOMPSON, 1981, p. 82).

Planteada en una lógica de *totalidad*, para Thompson (1981) la Historiografía desde la mirada del Materialismo Histórico debería considerar dos preocupaciones importantes. La primera de estas es bregar por constituirse en un lugar de encuentro con otras disciplinas, esto con miras a evitar el faccionalismo dentro de las Humanidades. La Historiografía sería aquella que tendría tal capacidad de confluencia debido a que sería una disciplina unitaria. La segunda preocupación es aquella que la Historiografía debe reconocer que el carácter del conocimiento que construye es aproximado, menos preciso, justamente por su mismo carácter amplio/abarcador.

Las preocupaciones precedentes van allanando el camino para entrar a analizar un conjunto de aproximaciones que plantea Edward Palmer Thompson en torno a la definición de la Historia como proceso. Una de las afirmaciones potentes que plantea el autor en torno a la Historia, es justamente que esta, y su funcionamiento interno, se alejaría de cualquier posibilidad de ser entendida como el resultado de una estructura o teoría que definiría su devenir. En esta línea, sobre y contra el Estructuralismo de Althusser plantea la siguiente mirada:

O que constitui um estruturalismo, num sentido mais geral, é (i) que por mais variáveis que se introduzam e por mais complexas que sejam as suas permutas, essas variáveis mantêm sua rigidez original como categorias: com Smelser, o “sistema de valores”, os fatores de produção, “disposições políticas” e a “diferenciação estrutural” (motriz); com Althusser, a “economia”, “política”, “ideologia” e a “luta de classes” (motriz). Assim, as categorias são categorias de estase, mesmo que sejam então postas em movimento como partes moveis. (ii) O movimento só pode ocorrer dentro do campo fechado do sistema ou estrutura; isto é, por mais complexos e mutuamente recíprocos que sejam os movimentos das peças, esse movimento está encerrado dentro dos limites gerais e determinações da estrutura pré-dada. Por essas duas razões, a história como processo, como acontecer inacabado e indeterminado - mas não por isto destituído de lógica racional ou de pressões determinantes - nos quais as categorias são definidas em contextos próprios mas sofrem continuamente uma redefinição histórica, e cuja estrutura não é pré-fornecida, mas proteica, mudando constantemente de forma e articulação - tudo isto (que pode ser visto como constituindo, muito mais verdadeiramente, "a característica mais profunda da dialética marxista") deve ser negado. (THOMPSON, 1981, p. 96-97).

De esta forma, Thompson (1981) se opone a entregar la Historia a un molde rígido, que de manera anterior a cualquier indagación o pregunta ya tiene definido un conjunto de

respuestas circundantes a la misma. Esta rigidez se encontraría fácilmente en los conjuntos de conceptos que los diferentes Estructuralismos construyen con miras a ser aplicados a diversas realidades con la pretensión de explicar qué es lo que ocurre allí. Lo lamentable de esta perspectiva, es que en muchas ocasiones, dicho arsenal conceptual termina aplastando a la realidad, con grupos humanos e intereses contrapuestos y contradictorios incluidos. Para Thompson (1981, p. 97) la Historia como proceso es mucho más compleja que eso, en tanto que sus posibilidades de transformación no caben dentro de los estrechos y limitados marcos de cualquier sistema teórico:

E enfrentamos aqui um problema muito difícil, insuperável para os filósofos (e sociólogos) que supõem que uma "formulação" se faz em nível superior ao da análise "empírica", e que o necessário não é um conhecimento teoricamente informado, mas uma "teoria da história". Porque é excepcionalmente difícil verbalizar, como "teoria", a história como processo; e, em particular, nenhuma analogia com estruturas orgânicas ou mecânicas, e nenhuma reconstituição estrutural estática, pode dar conta da lógica do processo histórico indeterminado, um processo que permanece sujeito a certas pressões. Em última análise, a lógica do processo só pode ser descrita em termos de análise histórica; nenhuma analogia derivada de qualquer outra área pode ter mais que um valor limitado, ilustrativo e metafórico (com frequência, como ocorre com a base e a superestrutura, um valor estático e prejudicial); a "história" só pode ser teorizada em termos de suas propriedades peculiares. Bem podemos concordar que o materialismo histórico se deve tornar teoricamente mais alerta, tanto em seus procedimentos como em suas conclusões. Mas o que requer questionamento e teorização é o conhecimento histórico.

En esta línea, Thompson (1981) cuestiona centralmente al Estructuralismo de Althusser, en tanto sistema conceptual cerrado que ignora y desprecia cualquier preocupación empírica en la investigación/análisis de la realidad, debido a su declarado esfuerzo por expulsar al sujeto y a la lógica de *proceso* de la Historia. Dichas expulsiones se comprenden en que para Althusser la Historia funcionaría sin un sujeto activo, capaz de *influir* en el desarrollo de la misma, puesto que sería la "*La Structure à Dominante*" la que construiría a la misma. Mientras que la idea de proceso indeterminado claramente no cabe dentro del recorrido perfectamente aceptado y eficaz de su visión de desenvolvimiento de la sociedad. Frente a esta doble expulsión, Thompson (1981, p. 111) defiende una definición de la Historia que considera la agencia de hombres y mujeres en el desenvolvimiento complejo e indeterminado de su existencia:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por "relações determinadas" indicamos relações estruturadas em termos de classes, dentro de formações sociais particulares - um conjunto

muito diversificado de "níveis", geralmente ignorado por Althusser - e que a experiência de classe encontrara expressão simultânea em todas essas "instancias", "níveis", instituições e atividades. (...). De modo que todas essas "histórias" distintas devem ser reunidas no mesmo tempo histórico real, o tempo em que o processo se realiza. Esse processo integral é o objetivo final do conhecimento histórico, e é isto o que Althusser se propõe a desintegrar.

Por otra parte, para llevar adelante el análisis de la noción de *Legislación* se tendrán en consideración las aportaciones de Edward Palmer Thompson presentadas en torno a la noción de *Ley* contenidas en su trabajo "*Senhores e Caçadores. A Origem da Lei Negra*" (1997)<sup>77</sup>. Es interesante destacar esta investigación, debido a que se estructura inicialmente a partir de una única fuente: la "*Ley Negra de Waltham*" decretada en Mayo de 1723 por la Cámara de los Comunes del Reino Unido, que estableció cincuenta nuevos delitos capitales. Tanto la rapidez con que fue creada, como así también, la legitimación de la violencia como medio de punición de delitos cometidos en los bosques reales, llamó profundamente la atención de este historiador. Esta situación lo llevó a estudiar la intrincada trama de relaciones y conflictos sociales desarrollados entre diferentes actores vinculados, directa o indirectamente, a la economía de los bosques reales, como así también, al establecimiento del orden social en la Inglaterra del siglo XVIII. En dicho contexto, Edward Palmer Thompson desarrolla y comparte algunas interesantes reflexiones sobre el carácter de la Ley en la parte final de dicha investigación, las que han sido consideradas como una herramienta importante para pensar el papel de la *Legislación* en el presente trabajo.

Una de las primeras advertencias sobre la *Legislación* que nos plantea Edward Palmer Thompson tiene que ver con el necesario reconocimiento del valor de la *Ley* en tanto instancia reguladora de las sociedades y como objeto de interrogación historiográfica. Frente a esto, el autor identifica dos amenazas, una local y una más general, que podrían mellar el ya señalado valor de la *Ley*. La amenaza local tiene que ver con cierta tendencia en el debate historiográfico inglés de la época, que tendía a cuestionar la importancia de los fenómenos históricos internos en comparación con fenómenos más amplios:

As perspectivas alternativas devem diminuir a complacência da preocupação pela história nacional. Se encaramos a Inglaterra pela perspectiva da expansão do capitalismo europeus, a controvérsia sobre os direitos e leis internas mostra-se diminuta em comparação com o registro externo do tráfico de escravos, da Companhia das Índias Orientais, do imperialismo comercial e militar. Ou, assumindo uma nova e brilhante perspectiva conservadora, a história de uns

---

<sup>77</sup> THOMPSON, E. P. *Senhores e Caçadores: a Origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 432 p.

poucos direitos comunais perdidos e uns poucos ladrões de cervos pendurados em forcas é uma ninharia, ao lado dos relatos de repressão massiva quase cotidianos no diário do século 20. Uns poucos florestanos foram tratados rudemente por leis sectárias? O que é isso em comparação às ordens do Terceiro Reich? Os aldeões de Winkfield deixaram de ter acesso à turfa dentro de Swinley Rails? O que é isso em comparação ao extermínio dos kulaks? O que importa (lembram-nos) não é que as leis tenham se distorcido, mas o fato de que realmente existia um domínio da lei em qualquer parte no século 18. Querer mais justiça do que isso é demonstrar um mero sentimentalismo. Em todas as circunstâncias, devemos adaptar nosso senso das proporções: aos punhados levados pela carreta até Tyburn (e punhadinhos menores do que os levados na época Tudor), devemos contrapor as legiões inteiras levadas pela peste e fome. (THOMPSON, 1997, p. 349).

Desde esta perspectiva, el estudio de la Ley en una sociedad como la inglesa no sería relevante, en tanto se trataría de un fenómeno demasiado específico al ser contrastado con otros fenómenos proporcionalmente más relevantes. Es interesante notar aquí que lo que se pone en juego es un intento de jerarquización de aquellos problemas que merecerían la atención del historiador y aquellos que no. Planteado así, el estudio de una Ley o un conjunto de estas, en un contexto local, no sería digno de ser enfrentado como problema histórico, puesto que existirían otros fenómenos más dramáticos y de un alcance más global que sí merecerían una legítima atención.

La segunda amenaza, aquella de carácter más general, tiene que ver con cierta perspectiva esquemática que se viene posicionando sobre el carácter de la Ley:

Ela floresce na forma de um marxismo sofisticado, mas (em última instância) altamente esquemático, que, para nossa surpresa, parece brotar das pegadas daqueles que, entre nós, pertencem a uma tradição marxista mais antiga. Deste ponto de vista, a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma “superestrutura” que se adapta por si às necessidades de uma infra-estrutura de forças produtivas e relações de produção. Como tal, é nitidamente um instrumento da classe dominante de *facto*: ela define y defende as pretensões desses dominantes a os recursos e à força de trabalho – ela diz o que será propriedade e o que será crime –, e opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, as quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder de classe existente. Portanto, o domínio da lei é apenas uma outra máscara do domínio de uma classe. O revolucionário não precisa ter nenhum interesse pela lei, a não ser como um fenômeno do poder e da hipocrisia da classe dominante; seu objetivo deveria ser o de simplesmente subverte-la. (THOMPSON, 1997, p. 349-350).

De esta manera, el autor identifica a estas dos amenazas como presupuestos que finalmente apuntan a considerar a la *Ley* como algo que no valdría la pena estudiar, tanto porque no tendría relevancia frente a otros fenómenos más importantes, como así también, porque sería *siempre* una herramienta de dominación de clase que no amerita ser analizada, puesto que su creación/divulgación/aplicación/resultados estarían circulando en un esquema de opresión obvio, ya conocido de antemano. Frente a estos presupuestos, Edward Palmer Thompson (1997, p. 350) sostiene que sí importa estudiar la *Ley* y sus especificidades:

Estou disposto a achar que importa; tenho um capital investido (em cinco anos de trabalho) para achar que pode importar. Mas, para demonstrá-lo, é preciso abandonar pressupostos aceitos - aquele estreito veio do terreno intermediário tradicional- e me deslocar para um veio teórico ainda mais estreito. Este aceitaria, como é preciso, parte da crítica marxista-estrutural; de fato, algumas passagens deste estudo confirmaram as funções classistas e mistificadoras da lei. Mas rejeitaria seu reduccionismo inconfesso e alteraria sua tipologia de estruturas superiores e inferiores (mas determinantes).

Edward Palmer Thompson (1997) plantea, a modo de propuesta personal para encarar la *Ley* en la investigación historiográfica, un triple movimiento con respecto a la perspectiva marxista-estructuralista: primero, aceptar parte de su mirada; segundo, rechazar el reduccionismo no confesado en que cae la misma y, tercero, alterar la forma en que esta organiza la construcción de la realidad en base a la lógica jerárquica de estructuras superiores e inferiores. Planteado así, el autor reconoce que su estudio viene a confirmar una parte de la perspectiva marxista-estructuralista que define a la *Ley* como un instrumento de dominación al servicio de la clase dominante, en tanto se muestra como una herramienta poderosa capaz de definir cuestiones vitales dentro de la organización social y económica de las sociedades. No obstante, no acepta la perspectiva de que la *Ley* correspondería a un reflejo o producto, que nace en cierta superestructura ideológica a partir de la presión ejercida por cierta infraestructura económica, y que, por lo tanto, al revolucionario no cabría sino solamente subvertirla, o incluso peor, no considerarla. La *Ley* sería entonces, un fenómeno necesario de comprender en la lógica del ejercicio del poder de la clase dominante hecho *norma*, no obstante, no se limita a aquello, va más allá de esa imagen reducida. Edward Palmer Thompson (1997, p. 350-351) avanza y entrega una perspectiva más amplia y compleja sobre cómo sería posible comprender la *Ley*:

Em primeiro lugar, a análise do século 18 (e talvez de outros séculos) questiona a validade de se separar a lei como um todo e colocá-la em alguma superestrutura tipológica. A lei, considerada como instituição (os tribunais, com seu teatro e procedimentos classistas) ou pessoas (os juizes, os advogados, os

Juízes de Paz), pode ser muito facilmente assimilada à lei da classe dominante. Mas nem tudo o que está vinculado a “a lei” subsume-se a essas instituições. A lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes em campo de conflito) com as normas sociais; e, por fim, pode ser vista simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios – isto é, simplesmente enquanto lei. E não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei.

En este sentido, la complejidad misma de la *Ley* permite comprenderla como una construcción cultural capaz de mediar en el espacio de conflicto entre diferentes grupos sociales que se enfrentan entre sí en la búsqueda de acceso y control de posiciones hegemónicas. En base a dicha mirada, la *Ley* en sí misma necesita ser articulada de tal manera que efectivamente se muestre como una herramienta que posibilite el acceso a resoluciones de conflictos desde una perspectiva *equitativa y justa*, en otras palabras, debe mostrarse eficaz y poseedora de legitimidad en la tarea de realizar dicha mediación entre los grupos sociales diferenciados y contrapuestos:

Tudo isso, e ainda mais, é verdade. Mas, se um excesso disso for verdade, as consequências serão francamente contraproducentes. A maioria dos homens tem um forte senso de justiça, pelo menos em relação aos seus próprios interesses. Se a lei é manifestamente parcial e injusta, não vai mascarar nada, legitimar nada, contribuir em nada para a hegemonia de classe alguma. A condição previa essencial para a eficácia da lei, em sua função ideológica, é a de que mostre uma independência frente a manipulações flagrantes e pareça ser justa. Não conseguirá parecê-lo sem preservar sua lógica e critérios próprios de igualdade; na verdade às vezes sendo realmente justa. E, ademais, não é frequentemente que se pode descartar uma ideologia dominante como mera hipocrisia; mesmo os dominantes tem necessidade de legitimar seu poder, moralizar suas funções, sentir-se uteis e justos. No caso de uma formação histórica tão antiga como o direito, matéria cujo domínio exige anos de estudo exaustivo, sempre existirão alguns homens que acreditam ativamente em seus procedimentos próprios e na lógica da justiça. O direito pode ser retórico, mas não necessariamente uma retórica vazia: Os *Comentários* de Blackstone representam um exercício intelectual muito mais rigoroso do que o que sairia da lavra de um apologista. (THOMPSON, 1997: p. 354).

Dicha necesidad de la *Ley* de ser capaz de generar un espacio de equilibrio, donde esta sea capaz de administrar ciertos conflictos de forma razonable, donde los diferentes grupos sociales vean en ella una herramienta de administración/regulación de las tensiones y sentirse en cierta parte restringidos y protegidos en sus acciones, corresponde finalmente a una perspectiva paradójica de la *Ley*. Paradoja que se manifiesta en la medida de que la *Ley* debe mostrarse legítima para cumplir este rol de gestión/administración del conflicto

(para prescindir de la violencia directa en la resolución de los mismos) considerando a la vez de que es construida fundamentalmente por los grupos hegemónicos de la sociedad, los que a la vez, además de articular la *Ley* con miras a conseguir/asegurar su posición hegemónica, se imponen a sí mismo límites en su actuar a través de dicha invención. Edward Palmer Thompson (1997, p. 356) visualiza esta paradoja de la siguiente manera:

Assim chegamos não a uma conclusão simples (lei = poder de classe), mas a uma conclusão complexa e contraditória. De um lado, é verdade que a lei realmente mediava relações de classe existentes, para proveito dos dominantes; não só isso, como também, à medida que avançava o século, a lei tornou-se um magnífico instrumento pelo qual esses dominantes podiam impor novas definições de propriedade, para proveito próprio ainda maior, como no caso da extinção legal dos vagos direitos de uso agrários e da ampliação do aumento das terras comunais. Por outro lado, a lei mediava essas relações de classe através de formas legais, que continuamente impunham restrições às ações dos dominantes. Pois existe uma enorme diferença, que a experiência do século 20 deve ter tornado evidente até para o pensador mais distanciado, entre o poder extralegal arbitrário e o domínio da lei. E não só os dominantes (na verdade, a classe dominante como um todo) estavam restringidos por suas próprias regras jurídicas contra o exercício da força direta e sim mediações (prisão arbitrária, emprego de tropas contra a multidão, tortura e aqueles outros úteis expedientes do poder com que estamos todos familiarizados), como também acreditavam o bastante nessas regras, e na retórica ideológica que as acompanhava, para permitir, em certas áreas limitadas, que a própria lei fosse um foro autêntico onde se travavam certos tipos de conflito de classe. Inclusive existirão ocasiões (lembramo-nos de John Wilkes e vários dos julgamentos dos anos 1790) em que o próprio Governo saiu derrotado dos tribunais. Essas ocasiões, paradoxalmente, serviram para consolidar o poder, acentuar sua legitimidade e conter movimentos revolucionários. Mas, para completar o paradoxo, essas mesmas ocasiões serviram para colocar ainda mais freios constitucionais ao poder.

La sutileza de la perspectiva de Edward Palmer Thompson (1997) sobre la *Ley* parece ser de la más alta relevancia para cualquier estudio histórico que tenga a la *Legislación* como objeto de análisis o como fuente. La posición paradójica y problemática que presenta, ayuda a enfrentar el proceso de revisión y análisis de las fuentes legislativas teniendo presente la preocupación de no caer en generalizaciones superficiales, como así también a estar atento a la complejidad y profundidad de los conflictos que atraviesan la creación y puesta en escena de la *Legislación* en una sociedad. Además, en una dimensión de análisis más político de la perspectiva de Thompson sobre la *Ley*, es importantísimo resaltar el valor de la existencia del *Dominio de la Ley*, o sea, la situación de regulación de nuestras sociedades a partir del entramado jurídico-legal, lo que se configura en un obstáculo



concreto, imperfecto e historicamente articulado, al poder arrollador de los más poderosos:

De forma alguma meus olhos brilham por causa disso. Não é um livro que cintile à luz das estrelas. Insisto apenas no ponto óbvio, negligenciado por alguns marxistas modernos, de que existe uma diferença entre o poder arbitrário e o domínio da lei. Devemos expor as imposturas e injustiças que podem se ocultar sob essa lei. Mas o domínio da lei em si, a imposição de restrições efetivas ao poder e a defesa do cidadão frente às pretensões de total intromissão do poder parecem-me um bem humano incondicional. Negar ou minimizar esse bem, neste século perigoso em que continuam a se ampliar os recursos e as pretensões do poder, é um erro temerário de abstração intelectual. Mais que isso, é um erro que se reproduz e aumenta por si mesmo, estimulando-nos a desistir da luta contra as más leis e procedimentos classistas e a nos desarmar perante o poder. Significa lançar fora toda uma herança de luta pela lei, e dentro das formas da lei, cuja continuidade jamais poderia se interromper sem lançar homens e mulheres num perigo imediato. (THOMPSON, 1997, p. 357-358).

De esta manera, el *Dominio de la Ley*, entendido por el autor como un bien humano, invita, por una parte, a valorar la existencia de esfuerzos concretos de regulación de las sociedades en base a reglas que obligan y protegen a la totalidad de la población, como así también, invita a las personas interesadas en el estudio sobre las sociedades en el pasado a interrogar a las mismas a través de la *Legislación* que heredaron para el futuro. Ciertamente, Thompson (1997, p. 354) es cauteloso al no caer en una posición que asimile sus reflexiones a una dimensión abarcadora universalista: *“Ignoro a validade transcultural que possam ter essas reflexões. Mas certamente se aplicam à Inglaterra no século 18”*. Esto por supuesto, invita y alienta a realizar esfuerzos de contextualización de dichas reflexiones en base al análisis empírico de procesos históricos desarrollados en realidades diferentes a la inglesa, tal como se pretende en este estudio.

Compartiendo la perspectiva de Edward Palmer Thompson (1997) sobre la idea de que la *Legislación* debe ser comprendida más allá de una visión mecanicista que la interpreta como expresión del poder político de las clases dominantes y que, por el contrario, es más productivo e interesante comprenderla de manera articulada con las relaciones sociales más amplias de una sociedad, Luciano Mendes de Faria Filho (1998, p. 98-99)<sup>78</sup> defiende la siguiente tesis al reflexionar sobre la *Legislación Escolar* como fuente para la Historia de la Educación:

---

<sup>78</sup> FARIA FILHO, L. M. DE. A Legislação Escolar como Fonte para a História da Educação: Uma tentativa de Interpretação. Em FARIA FILHO, L. M. DE (Org.). **Educação, Modernidade e Civilização: Fontes e Perspectivas de Análise**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

(...) estou defendendo a tese de que produzir a legislação como corpus documental significa enfocá-la em suas várias dimensões. Isso permitiria um triplo movimento: inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece, ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula.

Esta perspectiva apunta a pensar la *Legislación* en una línea de enriquecimiento de sus posibilidades analíticas, al proponer pensar la misma tanto como fuente, como así también “*objeto*” de investigación. En ese sentido, el autor hace ver las potencialidades que tiene la *Legislación* al incluir problemas no previstos o poco atendidos, como la problematización de la tradición jurídica-legislativa vinculada a la educación, como así también la específica relación que tiene la *Ley* con las *Costumbres* en una sociedad determinada. Esta ampliación de las preocupaciones sobre la *Legislación* apunta justamente a un esfuerzo por intentar captar y comprender mejor el carácter dinámico que caracterizaría a la misma. En términos de investigación, dicho dinamismo de la *Legislación* se expresaría de manera clara en las diferentes dimensiones de la misma, donde es posible señalar a las siguientes:

- *Ley como ordenamiento jurídico*: que pone el acento en la idea de sistema y organización de la *Legislación* en un conjunto de *Leyes* articuladas entre sí en un bloque que está en funcionamiento, actuando en la medida que consigue ser aceptada, legitimada.
- *Ley como lenguaje*: perspectiva que visualiza a la *Legislación* como parte de un determinado lenguaje: el legal. Lenguaje que además se encuentra vinculado a un proceso cultural de dimensiones más amplias, como lo es el paso de la cultura oral a la cultura escrita.
- *Ley como práctica social*: esta dimensión pone la atención en torno a las prácticas y sujetos envueltos en la situación social de producir/utilizar la *Legislación*.
- *Ley como ordenadora de las relaciones sociales*: la *Legislación* puede ser analizada también en tanto herramienta situada en un contexto y condiciones materiales/culturales específicas que definen los límites e intereses de su actuar, esto pone la atención en los sujetos e intereses puestos en juego en la acción legislativa.
- *Ley como expresión y construcción de las relaciones y luchas sociales*: aquí se pone atención en la comprensión de la *Legislación* como resultado variable/modificable

de la acción de diferentes grupos que encuentran en ella una instancia para ejercer su poder político/social.

Las aportaciones de Luciano Mendes de Faria Filho (1998) permiten pensar en las múltiples posibilidades y atenciones que es necesario poner en juego en una investigación histórica que tenga como opción utilizar la *Legislación*, ya sea como fuente u objeto de pesquisa. En dicha línea, una de las más interesantes tiene que ver justamente con la necesidad de comprender la *Legislación* como un fenómeno cultural complejo, donde es necesario pensar en el *entorno* histórico y social que la envuelve, pensar en qué tipo de sociedad y con qué tipo de grupos sociales en relación, es posible construir y hacer funcionar una o más *Leyes* en particular.

Como ya se adelantó páginas atrás, en el caso de Antonio Gramsci se consideraron las nociones de *Hegemonía* y de *Política*. Antes de comenzar a abordar las mismas, es preciso advertir que lo que tenemos a disposición de Antonio Gramsci son textos que no presentan un desarrollo teórico y temático totalmente organizado o esquemático, debido a que los mismos son centralmente aquellos de carácter periodístico<sup>79</sup> y los famosos *Cuadernos de la Cárcel*<sup>80</sup>, estos últimos producidos justamente en el periodo de prisión política (Julio de 1928 – Abril de 1937) sufrido por el autor en manos del Régimen Fascista de Benito Mussolini. Esto no significa que el pensamiento de Antonio Gramsci padezca de cierta superficialidad o falta de organización lógica, por el contrario, a pesar de las condiciones complejas en que se desarrolló su perspectiva y práctica teórico/política, es ampliamente compartido el juicio positivo en torno a la riqueza y valor de sus aportaciones para complejizar y enriquecer el pensamiento político contemporáneo y marxista en particular. La advertencia se sitúa, más bien, en la necesidad de compartir la dificultad de identificar en su obra un lugar específico en que se ubiquen las nociones aquí relevadas, debido a que las mismas se encuentran profundamente impregnadas y articuladas a lo largo de sus escritos, sin puntos de inicio y cierre fáciles de identificar. Junto a lo anterior, también es importante la advertencia de que el trabajo de Antonio Gramsci corresponde a una reflexión directamente conectada con la acción política, en otras palabras, sus escritos contienen explícitamente la intencionalidad de ser

---

<sup>79</sup> Antonio Gramsci publicó artículos en los siguientes periódicos: *Avanti!*, *Il Grido del Popolo*, *La Città Futura*, *L'Ordine Nuovo*.

<sup>80</sup> Los "*Cuadernos de la Cárcel*" corresponden a los 32 cuadernos de reflexiones y anotaciones que Antonio Gramsci escribió en las diferentes cárceles que conoció durante los años de prisión política (Julio de 1928 – Abril de 1937). El objetivo de los mismos era desarrollar un amplio trabajo de análisis político e intelectual sobre Italia, con miras a comprender la derrota de la izquierda por el Fascismo y, a la vez, proyectar caminos concretos de realización de la revolución socialista. Estos textos fueron escritos entre Enero de 1929 y Agosto de 1935 a pesar de las adversas condiciones materiales y de salud que vivió Gramsci en la cárcel.

herramientas de reflexión/acción revolucionarias. De esta forma, en su trabajo no hay una división estricta entre actividad académica y actividad política, ambas se encuentran entremezcladas de forma compleja y con miras a la acción en el mundo de forma factual.

La noción de *Hegemonía* va apareciendo en los escritos de Antonio Gramsci de manera paulatina y con diferentes niveles de organización. De esta forma, inicialmente aparece estrictamente relacionada con cierta preocupación con respecto a la organización interna que necesitaría la dirección política de los trabajadores italianos para poder alcanzar el poder:

Los comunistas turineses se habían planteado concretamente la cuestión de la “hegemonía del proletariado”, o sea, de la base social de la dictadura proletaria y del Estado obrero. El proletariado puede convertirse en clase dirigente y dominante en la medida en que consigue crear un sistema de alianzas de clase que le permita movilizar contra el capitalismo y el Estado burgués a la mayoría de la población trabajadora, lo cual quiere decir en Italia, dadas las reales relaciones de clase existentes en Italia, en la medida en que consigue obtener el consenso de las amplias masas campesinas. (GRAMSCI, 2013, p. 176).<sup>81</sup>

Planteado así, la *Hegemonía* correspondería centralmente a la idea de dirección política entendida como horizonte a lograr por parte de los obreros italianos, a través del establecimiento de una base social fuerte y articulada. Dicha base social se debería constituir ineludiblemente a través del establecimiento de un sistema de alianza entre obreros y campesinos, el que posibilitaría contar con un cuerpo conformado por los diferentes trabajadores con miras a hacer frente al capitalismo y al Estado burgués. Este sistema de alianza, construido para alcanzar la dirección política que supondría la posesión de la *Hegemonía*, sólo sería exitoso en la medida en que los trabajadores abandonen aquellas posiciones de carácter corporativistas y sindicalistas (reformistas):

Pero el proletariado no puede llegar a ser clase dominante si no supera esa contradicción con el sacrificio de sus intereses corporativos, no puede mantener la hegemonía y su dictadura si no sacrifica, incluso cuando ya es dominante, esos intereses inmediatos a los intereses generales y permanentes de la clase. Sin duda es fácil hacer demagogia en este terreno, es fácil insistir en los lados negativos de la contradicción: “Eres tú el dominante, obrero mal vestido y mal alimentado, o lo es el *nepman* con su abrigo de piel y con todos los bienes de la tierra a su disposición?” Del mismo modo los reformistas, después de alguna huelga general que aumenta la cohesión y la disciplina de la masa, pero que con su larga duración empobrece aún más a los obreros, dicen: “Para que ha servido

---

<sup>81</sup> GRAMSCI, A. **Antología**. Madrid: Ediciones Akal, 2013. 471 p. Texto original: “Algunos temas de la cuestión meridional” (otoño de 1926).

la lucha? Os habéis agotado y empobrecido”. Es fácil hacer demagogia en este terreno, y es difícil no hacerla cuando, la cuestión se plantea desde el punto de vista del espíritu corporativo y no desde el del leninismo, desde el punto de vista de la doctrina de la hegemonía del proletariado que históricamente se encuentra en una determinada posición y no en otra. (GRAMSCI, 2013, p. 187-188).<sup>82</sup>

Antonio Gramsci asegura en estos primeros textos, la necesidad de establecer el sistema de alianza obrero-campesino y, como se señaló, para que aquello tenga éxito sería necesario dejar atrás aquellas posiciones corporativistas y sindicalistas que obstruyen el alcance de dicha unidad. Sin embargo, aquí es importante resaltar que la *Hegemonía* como base social para alcanzar la dirección política no se limita al logro de un sistema de alianza política puntual y calculador, sino que se proyecta a un nivel más complejo, donde dicha alianza incluye una nueva comprensión de la conciencia de los trabajadores en tanto clase social:

Para ser capaz de gobernar como clase, el proletariado tiene que despojarse de todo residuo corporativo, de todo prejuicio o incrustación sindicalista. Qué significa eso? Que no solo hay que superar las distinciones que existen entre las diversas profesiones, sino que, para conquistar la confianza y el consenso de los campesinos y de algunas categorías semiproletarias de las ciudades, hay que superar también algunos prejuicios y vencer ciertos egoísmos que pueden subsistir y subsisten en la clase obrera como tal, aunque en su seno hayan desaparecido ya los particularismos profesionales. El metalúrgico, el carpintero, el albañil, etc., tienen que pensar no ya solo como proletarios, y no como metalúrgico, carpintero, albañil, etc., sino que tienen que dar un paso más: tienen que pensar como obreros miembros de una clase que tiende a dirigir a los campesinos y a los intelectuales, como miembros de una clase que puede vencer y puede construir el socialismo solo si está ayudada y seguida por la gran mayoría de esos estratos sociales. Si no se obtiene eso, el proletariado no llega a ser clase dirigente, y esos estratos, que en Italia representan la mayoría de la población, se quedan bajo dirección burguesa y dan al Estado la posibilidad de resistir al ímpetu proletario y de debilitarlo. (GRAMSCI, 2013, p. 176).<sup>83</sup>

Después de este primer momento, la noción de *Hegemonía* va siendo presentada en los textos de Antonio Gramsci de una forma más amplia, donde además de la vinculación con la dirección política, se incluye a la dirección cultural como instancia de búsqueda/logro/mantención del poder. En esta línea, resulta interesante la perspectiva sobre el Estado como instancia de equilibrio entre la Sociedad Política y la Sociedad Civil, a las que relaciona respectivamente las nociones de *Coerción* y *Hegemonía*:

---

<sup>82</sup> Texto original: “Carta al Comité Central del Partido Comunista (bolchevique) de la Unión Soviética” (14 de Octubre de 1926).

<sup>83</sup> Texto original: “Algunos temas de la cuestión meridional” (otoño de 1926).

Por lo demás, yo amplío mucho la noción de intelectual, y no me limito a la noción corriente, que se refiere a los grandes intelectuales. Ese estudio me lleva también a ciertas determinaciones del concepto de Estado, que generalmente se entiende como sociedad política (o dictadura, o aparato coactivo para configurar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado), y no como un equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la entera sociedad nacional, ejercida a través de las organizaciones que suelen considerarse privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.), y los intelectuales operan especialmente en la sociedad civil. (GRAMSCI, 2013, p. 244).<sup>84</sup>

Planteado de esta manera, el Estado sería la instancia institucional de síntesis articulada de las funciones de la Sociedad Política y la Sociedad Civil, donde la posesión del poder y de una posición dominante del grupo dirigente se lograría a través del ejercicio factual de la *fuerza* (dominio/coerción) y de la *dirección intelectual y moral* (hegemonía/convencimiento). El lugar de la *Hegemonía* corresponde justamente al esfuerzo abierto y conflictivo desplegado por parte de diferentes instituciones e intelectuales, en el seno de la Sociedad Civil, por alcanzar niveles de convencimiento cultural/moral adecuados para que la propuesta de mundo que defienden sea aceptada y seguida por una parte mayoritaria de la población. De esta forma, la *Hegemonía* ocupa un lugar importante en la lectura de Antonio Gramsci sobre el ejercicio del poder en la sociedad moderna, donde establece que la dirección política va necesariamente de la mano de la dirección cultural, sin establecer jerarquías o relaciones causales unilaterales entre ambas.

La separación entre Sociedad Política y Sociedad Civil propuesta por Antonio Gramsci para analizar cómo se define el acceso y posesión del poder en la sociedad, permite comprender las funciones específicas desplegadas por estas de una forma organizada y conectada. En el caso de la Sociedad Civil la función de *Hegemonía* es ejercida por los intelectuales:

Por ahora es posible fijar dos grandes “planos” sobreestructurales; el que puede llamarse de la “sociedad civil”, o sea, del conjunto de los organismos vulgarmente llamados “privados”, y el de la “sociedad política o Estado”, los cuales corresponden, respectivamente, a la función de “hegemonía” que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad y a la de “dominio directo” o de mando, que se expresa en el Estado y en el gobierno “jurídico”. Estas funciones son precisamente muy organizativas y conectivas. Los intelectuales son los

---

<sup>84</sup> Texto original: “Carta a Tatiana Schucht” (07 de Septiembre de 1931).

“gestores” del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, es decir: 1) del consentimiento “espontáneo”, dado por las grandes masas de la población a la orientación impresa a la vida social por el grupo dominante fundamental, consentimiento que nace “históricamente” del prestigio (y, por tanto, de la confianza) que el grupo dominante obtiene de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal, que asegura “legalmente” la disciplina de los grupos que no dan su “consentimiento” ni activa ni pasivamente; pero el aparato se construye teniendo en cuenta toda la sociedad, en previsión de los momentos de crisis de mando y de crisis de la dirección, en los cuales se disipa el consentimiento espontáneo. (GRAMSCI, 2013, p. 352-353).<sup>85</sup>

De esta forma, con la noción de *Hegemonía* Antonio Gramsci pone sobre la mesa la preocupación en torno a las ideas y estrategias puestas en juego por parte del grupo dominante con el objetivo de establecer una dominación cultural al resto de la población. Dicha dominación cultural se sustentaría en la aceptación por parte del grupo subalterno de los valores y orientaciones contruidos/diseminados/defendidos por parte de los intelectuales e instituciones del grupo dominante. Por la misma razón, Antonio Gramsci puso especial atención en la larga, difícil y necesaria tarea de formar a intelectuales de la clase obrera que fuesen capaces de subvertir los valores hegemónicos, como así también capaces de imaginar y proponer perspectivas que sustentasen la articulación de una cultura obrera autónoma. Dicha tarea de formar intelectuales como programa de acción deja entrever el alcance de la *Hegemonía* como una instancia de disputa abierta y posible de ser desenvuelta por diferentes grupos de interés, en un campo de posibilidades abierto al análisis e intervención creativa contextualizada, donde no cabe ningún esquema teleológico determinado (como la recordada idea de la “inevitable victoria del proletariado”) que permita prever o anticipar un resultado con segura antecedencia. Por lo mismo, la perspectiva de la *Hegemonía* gramsciana invita a valorar la necesidad de considerar a todas las personas como sujetos pensantes y dotados de agencia (en tanto todas las personas son intelectuales), capaces de pensarse a sí mismos y al mundo de una manera diferente a la dominante y, por tanto, dignos de ser convidados a formar y ser formados en una nueva cultura que responda a sus necesidades y aspiraciones autónomas.

En el caso de la noción de *Política* en Antonio Gramsci se puede señalar que la misma está directamente relacionada con la perspectiva de *naturaleza humana* que sostiene este autor, a saber:

---

<sup>85</sup> Texto original: “La formación de los intelectuales” Cuaderno 12 (1932).

La innovación fundamental introducida por la filosofía de la praxis a la ciencia de la política y de la historia es la demostración de que no existe una “naturaleza humana” abstracta, fija e inmutable (concepto que deriva del pensamiento religioso y de la trascendencia), sino que la naturaleza humana es el conjunto de las relaciones sociales históricamente determinadas, es decir, un hecho histórico verificable, dentro de ciertos límites, con los métodos de la filología y de la crítica. Por lo tanto, la ciencia política debe ser concebida en su contenido concreto (y también en su formulación lógica) como un organismo en desarrollo. (GRAMSCI, 1980, p. 16).<sup>86</sup>

Desde esta perspectiva, Antonio Gramsci realiza un posicionamiento fundamental al vincularse a la tradición materialista básica de Carlos Marx, en tanto sitúa el devenir humano dentro de los límites de la acción humana históricamente desarrollada, rescatando a este de cualquier perspectiva metafísica abstracta. Al definir así a la *naturaleza humana*, como aquel conjunto de relaciones sociales históricamente determinadas, se invita a buscar en el seno mismo del encuentro y enfrentamiento constante de los diferentes grupos humanos a las fuerzas que pueden explicar el cómo se organiza y define la posesión o falta de poder, que es lo que finalmente define a la *Política*.

Una vez planteado este posicionamiento de Antonio Gramsci con relación a la *naturaleza humana*, es posible señalar algunos elementos básicos referidos a su perspectiva sobre la *Política*. Lo interesante es que Antonio Gramsci plantea estos elementos de la *Política* en una perspectiva dinámica, en tanto reconoce a estos en una dimensión *fáctica* y en una dimensión *proyectiva*. En una dimensión de carácter *fáctica*, el autor señala que efectivamente existe asociada a la *Política* un elemento de *desigualdad* difícil de eludir:

El primer elemento es que existen realmente gobernados y gobernantes, dirigentes y dirigidos. Toda la ciencia y el arte político se basan en este hecho primordial, irreductible (en ciertas condiciones generales). Sus orígenes constituyen un problema en sí, que deberá ser estudiado en sí (por lo menos podrá y deberá estudiarse cómo atenuar y hacer desaparecer el hecho modificando aquellas condiciones que sean identificadas como actuantes en este sentido), pero sigue existiendo el hecho de que existen dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados. Partiendo de este hecho habrá que analizar cómo dirigir de la manera más eficaz (dados ciertos fines) y por lo tanto cómo preparar de la mejor forma a los dirigentes (y en esto consiste precisamente la primera sección de la ciencia y el arte político). (GRAMSCI, 1980, p. 25).

---

<sup>86</sup> GRAMSCI, A. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno**. Madrid: Ediciones Nueva Visión, 1980. 317 p.



Este primer elemento de *desigualdad* entre gobernantes y gobernados, plantea de partida un sinnúmero de dificultades a considerar: cómo nace esta *desigualdad*, cómo se asegura esta *desigualdad*, cómo crear dirigentes para alcanzar y mantener esta *desigualdad*, entre otras. Más allá de estos problemas iniciales, es interesante agregar que esta *desigualdad* entre gobernantes y gobernados no se plantea en Antonio Gramsci como algo estático, puesto que retomando la perspectiva de que la *naturaleza humana* se define en el conjunto de las relaciones sociales históricamente determinadas, no existe ningún presupuesto que obstaculice la posibilidad de que los diferentes grupos sociales tengan la perspectiva y posibilidad de ser gobernantes en algún momento y en otro no. Esto se relaciona claramente con la perspectiva de la abierta competencia que supone la ya abordada lucha en torno a la *Hegemonía*. Esto último queda de manifiesto cuando Antonio Gramsci señala que el mencionado elemento de *desigualdad* se da incluso dentro de los mismos grupos en pugna, en tanto que por más homogéneos que sean internamente, siempre es necesario no descuidar la generación de condiciones para obtener el consentimiento y obediencia de los dirigidos:

Dado que también en el mismo grupo existe la división entre gobernantes y gobernados, es preciso fijar algunos principios indestructibles. Y es justamente en este terreno donde se cometen los “errores” más graves, donde se manifiestan las incapacidades más criminales y difíciles de corregir. Se cree que, una vez planteado el principio de la homogeneidad de un grupo, la obediencia no sólo debe ser automática y existir sin una demostración de su “necesidad” y racionalidad, sino que debe ser también indiscutible (algunos piensan, y lo que es peor actúan, según este pensamiento: que la obediencia “vendrá” sin ser exigida, sin que se indique el camino a seguir). (GRAMSCI, 1980, p. 26).

Una vez planteada esta dimensión *fáctica* del elemento de *desigualdad* de la *Política*, Antonio Gramsci abre una interesante dimensión de *posibilidad*, al cuestionarse abiertamente sobre el mérito de mantener la *desigualdad* entre gobernantes y gobernados. Esta dimensión de *posibilidad* deja abierta la expectativa de pensar y actuar por una organización diferente del poder:

Pero habrá que analizar además, por otro lado, cómo se conocen las líneas de menor resistencia o racionales para obtener la obediencia de los dirigidos o gobernados. Para formar los dirigentes, es fundamental partir de la siguiente premisa: ¿se quiere que existan siempre gobernados o gobernantes o, por el contrario, se desea crear las condiciones bajo las cuales desaparezca la necesidad de que exista tal división? O sea, ¿se parte de la premisa de la perpetua división del género humano o se cree que tal división es sólo un hecho histórico, que responde a determinadas condiciones? (GRAMSCI, 1980, p. 25-26).

Si la *naturaleza humana* no está definida por ninguna fuerza sobrenatural o metafísica invencible, cabe por supuesto pensar y actuar por un orden diferente al vivido y conocido, que permita establecer perspectivas transformacionales del orden establecido.

El segundo elemento de la perspectiva de *Política* de Antonio Gramsci es el *Partido Político*. Para Antonio Gramsci la imagen de Nicolás Maquiavelo es central en su mirada sobre la *Política* en general y el *Partido Político* en particular, en tanto ejemplo concreto y eficaz de la aspiración de poder y dirección políticos, materializada en un pensamiento y una acción concretos que permiten acceder y mantener el poder. Desde esta perspectiva, y considerando el tiempo en que vive Antonio Gramsci, el líder político encargado de alcanzar y conservar el poder ya no puede ser el *condottiero* de Maquiavelo, sino un *Príncipe Moderno*:

El príncipe moderno, el mito-príncipe, no puede ser una persona real, un individuo concreto; sólo puede ser un organismo, un elemento de sociedad complejo en el cual comience a concretarse una voluntad colectiva reconocida y afirmada parcialmente en la acción. Este organismo ya ha sido dado por el desarrollo histórico y es el partido político: la primera célula en la que se resumen los gérmenes de voluntad colectiva que tienden a devenir universales y totales. (GRAMSCI, 1980, p. 12).

Este *Príncipe Moderno* es el *Partido Político*, más específicamente aquel construido por la clase obrera, único capaz de construir un nuevo Estado y un nuevo orden social. Para lograr esto, este *Partido Político* tiene algunas tareas puntuales a desarrollar, tales como la formación de los líderes e intelectuales, la construcción de una voluntad colectiva, la intervención en el mundo concreto en pos de una reforma económica/cultural y, quizás la más relevante, ser el organizador de una reforma intelectual y moral:

Una parte importante del Príncipe moderno deberá estar dedicada a la cuestión de una reforma intelectual y moral, es decir, a la cuestión religiosa o de una concepción de mundo. También en este campo encontramos en la tradición ausencia de jacobinismo y miedo del jacobinismo (la última expresión filosófica de ese miedo es la actitud malthusiana de B. Croce hacia la religión). El Príncipe moderno debe ser, y no puede dejar de ser, el abanderado y el organizador de una reforma intelectual y moral, lo cual significa crear el terreno para un desarrollo ulterior de la voluntad colectiva nacional popular hacia el cumplimiento de una forma superior y total de civilización moderna. (GRAMSCI, 1980, p. 15).

Dicha reforma intelectual y moral se centra en la lucha por la *Hegemonía*, organizada por el *Partido Político* de forma planificada y cuidada, con miras a la transformación de los integrantes del mismo, como así también de toda la población. Dicha reforma intelectual y

moral, como ya se señaló, se desarrollaría de forma abierta en diferentes frentes de acción donde los seres humanos se encuentran, conocen y comparten cotidianamente.

El tercer elemento de la *Política* en la perspectiva de Antonio Gramsci (1980) es la *voluntad estatal*:

Esta expresión tiene un significado preciso, históricamente determinado. Pero se plantea el problema de saber si existe algo similar al llamado “espíritu estatal” en todo movimiento serio, que no sea la expresión arbitraria de individualismo más o menos justificados. En primer lugar, el “espíritu estatal” presupone la “continuidad”, tanto hacia el pasado, o sea hacia la tradición, como hacia el porvenir. Es decir, presupone que cada acto es un momento de un proceso complejo, que ya comenzó y que continuará. La responsabilidad de este proceso, la de ser sus actores y de ser solidarios con fuerzas “desconocidas” materialmente, pero que se las siente como activas y operantes y se las considera como si fuesen “materiales” y estuviesen físicamente presentes, se llama en ciertos casos “espíritu estatal”. (Página 27).

La *voluntad estatal* corresponde a la voluntad política, a la aspiración por organizarse y alcanzar el poder. Con este elemento Antonio Gramsci pone la atención en la necesidad de articulación, tanto en una perspectiva temporal como así también grupal. Temporal porque la voluntad política es solidaria con quienes en el pasado han heredado perspectivas sobre el mundo que son coherentes con las sostenidas en el presente y con aquellas proyectadas a las nuevas generaciones en el futuro. Grupal, porque la voluntad política tiene que ver con la idea de colectividad, o sea, con la articulación de los seres humanos en organizaciones dispuestas hacia la intervención en el mundo real con miras a transformarlo colectivamente, o sea, a través del *Partido Político*:

“El gesto por el gesto”, la lucha por la lucha y especialmente, el individualismo estrecho y pequeño, no son más que la satisfacción caprichosa de impulsos momentáneos. (En realidad, se trata siempre del “apoliticismo” italiano, que adopta estas formas variadas pintorescas y caprichosas). El individualismo no es más que un apoliticismo animalesco, el sectarismo es “apoliticismo” y, si se observa bien, el sectarismo es, en efecto, una forma de “clientela” personal, mientras falta el espíritu de partido que es el elemento fundamental del “espíritu estatal”. La demostración de que el espíritu de partido es el elemento fundamental del espíritu estatal es una de las tesis más importantes a sostener; viceversa, el “individualismo” es un elemento de carácter animal, “admirado por los forasteros”, como los movimientos de los habitantes de un jardín zoológico. (GRAMSCI, 1980, p. 28).

Con esta perspectiva sobre la *Política* de Antonio Gramsci, donde se vinculan las dimensiones *fáctica* y *proyectiva*, es posible visualizar a la lucha por el poder como una

instancia en un movimiento constante e indeterminado, abierta a la intervención de grupos sociales organizados tras fines específicos.

Esta revisión de las aportaciones de Edward Palmer Thompson y de Antonio Gramsci sobre *Lógica Histórica, Legislación, Hegemonía y Política*, ayudó a pensar el objeto de estudio de esta investigación a partir de una comprensión del trabajo historiográfico ubicado en una perspectiva abierta, dialogante, inacabada y atenta a no caer en simplificaciones o esquematizaciones que obstaculizaran una interrogación crítica de las fuentes disponibles para llevar adelante a la misma. En dicha línea, estos aportes no han sido considerados como *formulas* a aplicar en el desarrollo de la investigación, sino que, por el contrario, la idea es contar con un referente potente y articulado con el cual pueda ser posible dialogar a medida que está va avanzando.

#### **1.4 Organización de los Capítulos**

En la medida en que la revisión de las fuentes y bibliografías seleccionadas en esta investigación fueron organizadas y analizadas, rápidamente emergió la pregunta sobre cuál sería la mejor manera de organizar la escritura de la misma. Desde temprano pugnarón dos perspectivas: a) organizar la escritura en base a un criterio *temático*, que pusiera el acento en problemas generadores amplios, que permitieran identificar con pulcritud actores/temas a abordar, y b) organizar la escritura en base a un criterio *temporal*, que realizara ciertos recortes temporales fundamentales, que permitiesen aislar en la cronología actores/temas a abordar. Finalmente, ambas perspectivas fueron mezcladas, debido a la complejidad e inviabilidad de establecer disecciones pulcras, donde los criterios temáticos y temporales no se interfieran mutuamente. Por lo mismo, se optó por desenvolver una organización de la escritura en tres capítulos, que representan opciones específicas por abordar este problema temático/temporal.

Si bien el recorte temporal de esta investigación corresponde a la totalidad del periodo de duración de la Dictadura Militar chilena (1973-1990), en el caso del análisis de las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente se ha optado por establecer dos temporalidades. Estas temporalidades representan dos grandes momentos de organización del ideario y acción política de la Dictadura Militar: a) 1973-1978: periodo de organización y conflicto interno entre diferentes grupos de interés y apuestas teórico/ideológicas y b) 1979-1990: periodo de una hegemonía incontrarrestable de la perspectiva neoliberal. Los Capítulos N° 2 y N° 3 se organizaron considerando estas dos temporalidades, fueron construidos en base a la revisión de fuentes tanto primarias como secundarias y se denominaron de la siguiente manera:

- *Capítulo N° 2 Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente (1973-1978): la Dictadura Militar dividida entre la rectificación y el enaltecimiento hacia el profesorado.*
- *Capítulo N° 3 Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente (1979-1990): la aplicación de políticas de modernización neoliberal-autoritaria.*

Finalmente, el problema de la violencia política ejercida contra el profesorado, ha sido abordado en un solo apartado de esta investigación. Esta opción fue tomada, debido a que se ha asumido que este fenómeno tuvo una presencia constante durante todo el periodo de la Dictadura Militar, en tanto característica esencial del funcionamiento de la misma. Ciertamente, es posible identificar momentos de mayor crudeza y recurrencia de la violencia política, no obstante, la continuidad de la existencia de esta influyó en la decisión de definir un abordaje que considerara al periodo de la Dictadura Militar y la violencia política como un todo. De esta forma, este problema fue abordado en base a la revisión de fuentes primarias y bibliografía, en el apartado denominado *Capítulo N° 4 Políticas Públicas no públicas sobre el Trabajo Docente (1973-1990): represión y vigilancia hacia el profesorado.*

## CAPÍTULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE (1973-1978): LA DICTADURA MILITAR DIVIDIDA ENTRE LA RECTIFICACIÓN Y EL ENALTECIMIENTO HACIA EL PROFESORADO.

El mundo está dominado por una tecnología revolucionaria que avanza sin cesar, basada en los progresos de la ciencia natural que, aunque ya se preveían en 1914, empezaron a alcanzarse mucho más tarde. La consecuencia de mayor alcance de esos procesos ha sido, tal vez, la revolución de los sistemas de transporte y comunicaciones, que prácticamente han eliminado el tiempo y la distancia. El mundo se ha transformado de tal forma que cada día, cada hora y en todos los hogares la población común dispone de más información y oportunidades de esparcimiento de la que disponían los emperadores en 1914. Esa tecnología hace posible que personas separadas por océanos y continentes puedan conversar con sólo pulsar unos botones y ha eliminado las ventajas culturales de la ciudad sobre el campo. ¿Cómo explicar, pues, que el siglo no concluya con un clima de triunfo, por ese progreso extraordinario e inigualable, sino de desasosiego? (HOBSBAWM, 2006, p. 22).<sup>87</sup>

Desde la revolución cubana de 1959 hasta la revolución sandinista en Nicaragua veinte años después, América Latina vivió una larga etapa revolucionaria. "Revolución" devino palabra clave de la época, reclamada por todos los sectores para legitimar el propio pensamiento y la propia acción, el horizonte hacia el cual parecía deber dirigirse la región entera. La revolución, socialista pero nacional, fue invocada tanto por los revolucionarios como por los reformistas, para mostrar que ellos también intentaban remover las raíces del orden existente (...). Además, y por paradójico que pueda parecer, la invocaban incluso quienes tanto hicieron por combatirla, en especial los regímenes militares que surgieron como hongos hacia mediados de los años sesenta, los cuales no se limitaron a la contrarrevolución, sino que se propusieron transformar el orden político y social. (ZANATTA, 2012, p. 161-162).<sup>88</sup>

Ciertamente el siglo XX se caracterizó por la confluencia de procesos de inmensa capacidad transformadora. Es imposible pensar el siglo XX sin los innegables y sorprendentes avances en el plano científico/técnico que trastocaron profundamente la relación del ser humano con la naturaleza, como así tampoco, sin las transformaciones político/ideológicas que *estremecieron al mundo*, fundamentalmente la Revolución Rusa (1917), que tuvo la fuerza de ampliar las perspectivas transformacionales de la realidad política/social, ahora, con un ejemplo y propuesta concreta de acción/organización. Tal como apunta Eric Hobsbawm (2006), al mirar el siglo XX desde su posición de término, no es la sensación de triunfo la que envuelve a sus sobrevivientes, sino la de cierto desasosiego, esto debido a que el siglo XX también fue el escenario de procesos

---

<sup>87</sup> HOBSBAWM, E. **Historia del Siglo XX**. Buenos Aires: Crítica, 2006. 616 p.

<sup>88</sup> ZANATTA, L. **Historia de América Latina. De la Colonia al Siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012. 288 p.

destructivos de dimensiones monstruosas e insospechadas, que pusieron en entredicho cualquier perspectiva ingenua sobre el efectivo progreso científico y cultural de la humanidad.

En el caso de América Latina, el siglo XX significó ciertamente un periodo de ampliación de las perspectivas utópicas y democratizadoras, plasmado en la dimensión económica mediante el abrazo de muchos países de la región a propuestas industrializadoras y desarrollistas, que prometían el alcance de mejores condiciones materiales de vida y cierta independencia financiera; como así también, plasmado en la dimensión política a través de la incorporación paulatina (y siempre restringida) de vastos grupos sociales que históricamente habían quedado al margen del juego político de organización de sus sociedades. En esta línea, complejos procesos revolucionarios, como la Revolución Mexicana (1910) y, fundamentalmente, la Revolución Cubana (1959), mostraron que era posible en la región, planificar y realizar esfuerzos efectivos de transformación del orden establecido. Desde esta perspectiva, quizás como nunca en América Latina, la transformación de la realidad se pensaba como una posibilidad cercana, casi al alcance de la mano, dando paso a un fenómeno de creciente militancia y compromiso político, de perspectivas revolucionarias, de amplios sectores de la población, especialmente trabajadoras y trabajadores del campo y la ciudad, mujeres y estudiantes.

Chile no quedó ajeno a este escenario de efervescencia política, por el contrario, es ese signo el que marca el periodo 1964-1973, en el que se sucedieron dos Gobiernos que proponían transformaciones revolucionarias a la población chilena. El primero de estos Gobiernos fue el de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), líder del Partido Demócrata Cristiano, que denominaba a su propuesta política con el eslogan de "*Revolución en Libertad*", debido a que señalaba proponer una opción política/económica alternativa al capitalismo y al socialismo, donde fuese posible realizar reformas estructurales sustentadas en altos niveles de consenso y apoyo científico/técnico, sin la necesidad de caer en las lógicas de enfrentamiento propias de la Guerra Fría<sup>89</sup>. Para lograr aquello, se

---

<sup>89</sup> El Gobierno de Eduardo Frei Montalva es definido por Sofía Correa *et al* (2001) como una experiencia de dirección política muy particular, puesto que la base de apoyo fundamental del mismo correspondió al Partido Demócrata Cristiano, partido político de reciente creación (1957) y meteórico ascenso dentro de las preferencias electorales de los votantes, fenómeno que transformó la lógica de distribución del poder político tradicional de ese entonces. Para Sofía Correa *et al* (2001) el Gobierno de Eduardo Frei Montalva se caracterizó por sostener una política económica desarrollista y modernizadora, que lograra transformar aquellas estructuras "*tradicionales*" en diferentes ámbitos de la vida nacional, visualizadas como obstáculos a la consecución del progreso material y social. De esta manera, este Gobierno dirigió sus esfuerzos al logro de dos grandes objetivos: superar "*desequilibrios en la economía*" y crear mecanismos institucionales que favorecieran la participación de sectores excluidos de la organización político/social. Con respecto al primer objetivo, que permitiría aumentar el crecimiento económico y mejorar la distribución de la riqueza entre la

fundamentaba en las propuestas de la Doctrina Social de la Iglesia Católica y contaba con un potente apoyo financiero de los Estados Unidos a través del Programa “*Alianza para el Progreso*”<sup>90</sup>. El segundo de estos Gobiernos fue el de Salvador Allende Gossens (1970-1973), líder histórico del Partido Socialista y de la izquierda chilena en general. Su Gobierno correspondió al triunfo electoral de la alianza de partidos políticos denominada Unidad Popular<sup>91</sup>, que ponían a disposición de la sociedad chilena un proyecto de sociedad de izquierda<sup>92</sup> denominado “*Vía Chilena al Socialismo*”, que buscaba realizar una inédita transición del capitalismo hacia al socialismo, mediante la utilización de las vías legales establecidas dentro de la institucionalidad burguesa vigente<sup>93</sup>, en otras palabras, una revolución pacífica, a la chilena, “*con vino tinto y empanadas*”.

---

población, se llevó adelante una política de profundización y modernización del proceso de Reforma Agraria ya en curso, junto al aumento de la injerencia estatal en el proceso de explotación de la principal riqueza económica del país, el cobre, mediante el denominado proceso de “*chilenización*” de la Gran Minería del Cobre, que en última instancia, significó la compra por parte del Estado de una parte mayoritaria (51%) de las principales compañías explotadoras, dando paso a un modelo de propiedad público/privada de las mismas. Con respecto al segundo objetivo, que permitiría incorporar a la vida pública a sectores tradicionalmente excluidos, se fortaleció desde el Estado la sindicalización de trabajadores rurales y se creó el Programa de Promoción Popular, que sentó las bases de un inédito proceso de creación de organizaciones populares (cooperativas, centros de madres, clubes deportivos, juntas de vecinos). Para Sofía Correa *et al* (2001) estas políticas, más allá de sus logros y limitaciones específicas, merecerían dos observaciones importantes: primero, la existencia de una abierta aspiración hegemónica del Gobierno por controlar organizaciones de trabajadores y pobladores; segundo, el innegable carácter revolucionario de las reformas estructurales diseñadas e implementadas por este Gobierno, que habrían logrado remover lógicas de distribución del poder político/social de larga existencia en la realidad chilena. CORREA, S.; FIGUEROA, C.; JOCELYN-HOLT, A.; ROLLE, C.; VICUÑA, M. **Historia del siglo XX chileno. Balance paradójico**. Santiago: Editorial Sudamericana, 2001. 428 p.

<sup>90</sup> Ver: ALIANZA PARA EL PROGRESO. **Alianza para el Progreso: documentos básicos**. Punta del Este: s/i, 1961. 57 p.

<sup>91</sup> Los Partidos Políticos que inicialmente integraron la coalición política/electoral de la Unidad Popular fueron los siguientes: Acción Popular Independiente, Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), Partido Comunista de Chile, Partido Radical, Partido Socialista, Partido Socialdemócrata.

<sup>92</sup> Ver: UNIDAD POPULAR. **Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular**. Santiago: s/i, 1970. 50 p.; ALLENDE, S. **Las primeras 40 medidas del Gobierno Popular**. Santiago: s/i, 1970. 4 p.

<sup>93</sup> El Gobierno de la Unidad Popular, es definido por Peter Winn (2013) como un proceso revolucionario, que tuvo dos niveles de desarrollo: una “*revolución desde arriba*” y una “*revolución desde abajo*”. La primera corresponde a las políticas diseñadas e implementadas por la Clase Política y técnicos/profesionales del Gobierno de la Unidad Popular. Dentro de las más relevantes de estas, se encuentran los cuatro “*cambios estructurales*”: 1) recuperación de las “*riquezas básicas*”, fundamentalmente el cobre y otros minerales, 2) nacionalización del Sistema Bancario, 3) Reforma Agraria, 4) Socialización de la grandes Empresas de Producción y Distribución a través de la creación de un “*Área de Propiedad Social y Mixta*” conformada por las principales unidades productivas industriales, lideradas con participación de administradores del Estado y de trabajadores. Estos “*cambios estructurales*”, alcanzados en su gran mayoría durante el Gobierno de la Unidad Popular, se perfilaban hacia el objetivo de reorientar las riquezas nacionales hacia el disfrute/beneficio de toda la población, especialmente de aquellos sectores históricamente marginados de la misma, lo que permitiría arrebatar del Capitalismo internacional y nacional estas riquezas y allanar el camino hacia el Socialismo Democrático. Ciertamente, estos “*cambios estructurales*” fueron viabilizados dentro de los estrechos límites de la legalidad vigente del Estado Liberal Democrático (1920-1973). En el



Las apuestas transformacionales globales presentadas a la sociedad chilena por parte de estos dos Gobiernos tuvieron su correlato en sendos esfuerzos por modificar al sistema educacional, mediante la discusión, elaboración e implementación de interesantes Políticas Públicas Educacionales. En dicho escenario, marcado por diferentes propuestas de transformar la realidad y el sistema educacional, junto a la porfiada continuidad de seculares dificultades y acomodaciones, el Trabajo Docente presentaba algunas características específicas que resulta de alta importancia ser abordadas en esta investigación.

## 2.1 Las Políticas Públicas Educacionales y el Trabajo Docente (1964-1973)

Hacia 1970, Chile tenía una población total de 8.884.768 habitantes, que conformaban una sociedad de carácter mayoritariamente urbano (75,13%), con un índice de analfabetismo que alcanzaba al 10,20% entre la población de 10 años o más (665.362 personas) y con un 14,84% de personas sin ningún tipo de instrucción entre la población de 5 años o más (1.151.976 personas)<sup>94</sup>. Parte importante de los habitantes de las grandes ciudades eran recientes migrantes internos, especialmente del campo, que buscaban en los grandes centros urbanos mejores condiciones de vida, objetivo que mayoritariamente no conseguían, viéndose obligados a incorporarse a los trabajos y territorios más desfavorecidos de la urbe. Los indicadores de pobreza de 1970 son alarmantes y coherentes con esta imagen de profunda desigualdad de oportunidades: el 17% de los hogares se ubicaba bajo la línea de la pobreza a nivel nacional (12% urbano y 25% rural) y el 6% de los hogares se ubicaba bajo la línea de la indigencia a nivel nacional (3% urbano y 11% rural)<sup>95</sup>. En el caso de los indicadores educacionales para 1970, los datos son ambivalentes: a) los niveles de cobertura educacional presentan una situación de un abierto desbalance: Pre-Básica: 4,1%; Educación General Básica: 96,5%; Educación Media: 32,8%; Educación Superior: 9,2%<sup>96</sup>; b) el financiamiento público a la educación tenía un abierto carácter desigual, puesto que favorecía en demasía a la Educación Superior, la que finalmente atendía a un grupo minoritario del total de estudiantes<sup>97</sup>; c) existía una alta

---

caso de la *“revolución desde abajo”* se trataría más bien de la apropiación que realizaron sectores de trabajadoras y trabajadores del campo y la ciudad del Proyecto de la Unidad Popular, con miras a expandir los límites del mismo y radicalizar los alcances del proceso revolucionario. (Peter Winn, 2013).

<sup>94</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Población Total del País. XIV Censo de Población y III de Vivienda 1970**. Santiago: INE, 1970. 169 p.

<sup>95</sup> ALTIMIR, O. **La dimensión de la pobreza en América Latina**. Santiago: CEPAL, 1979. 101 p.

<sup>96</sup> COX, C.; JARA, C. **Datos básicos para la discusión de políticas en educación. 1970-1988**. Santiago: CIDE / FLACSO, 1989, 74 p.

<sup>97</sup> En 1973, la Educación Superior tenía 154.663 estudiantes y recibía el 41% del gasto público en educación, mientras que la Pre-Básica, Educación General Básica y Educación Media, en su conjunto alcanzaban la cifra de 2.847.955 estudiantes y recibía el 59% del gasto público en educación. (Cristian Cox y Cecilia Jara, 1989).

incidencia de deserción, fracaso y ausentismo escolar entre los estudiantes de sectores populares, fuertemente golpeados por la pobreza y la necesidad de integrarse precozmente al mundo del trabajo<sup>98</sup>; d) era visible la tendencia entre la población a privilegiar los estudios de carácter Científico-Humanista por sobre los de carácter Técnico Profesional en la Educación Media, a pesar de la orientación política/económica de diferentes Gobiernos que privilegiaban estrategias de tendencias modernizadoras/desarrollistas/industrializadoras<sup>99</sup>. Estos datos son importantes para comprender la orientación que asumió la Política Pública Educacional de estos dos Gobiernos, que sería marcada por dos grandes movimientos: modernización y democratización.

En el caso de la Política Educacional del Gobierno de Eduardo Frei Montalva<sup>100</sup> se llevó a cabo un amplio proceso de Reforma Educacional, sustentando teóricamente en los principios del “*Planeamiento Integral de la Educación*”. En el plano de la *modernización educacional*, se llevó adelante un amplio proceso de Reforma Educacional<sup>101</sup> que implicó una transformación en el Plan de Estudios<sup>102</sup>, del Currículum Nacional<sup>103</sup> y los Programas de Estudios correspondientes. (Berchenko, 1983)<sup>104</sup>. Para viabilizar estas transformaciones

---

Esta situación se constituye en una tendencia de larga data en el sistema educacional chileno, que alcanzó niveles insospechados hacia fines de la década de 1960, debido a la exitosa presión de la sociedad por aumentar las vacantes en el sistema universitario, que dio paso a un explosivo aumento de las vacantes en dicho nivel educacional.

<sup>98</sup> A modo de ejemplo, se plantea que de los 348.600 estudiantes que ingresaron a 1° Año de Educación Básica en el año 1960, sólo 34.290 estudiantes completaron el 4° Año de Educación Media en 1971, desertando del sistema escolar durante este tiempo unos 314.310 estudiantes. Ver: UNIDAD POPULAR. **La crisis educacional**. Santiago: Quimantú, 1973. 127 p.

<sup>99</sup> Con respecto a la matrícula en Educación Media, es clara la preferencia por continuar estudios en la modalidad *Científico-Humanista* por sobre la modalidad *Técnico Profesional*, a pesar del aumento de la matrícula de esta segunda modalidad durante el Gobierno de la Unidad Popular. Matrícula 1970: Científico-Humanista 202.506 estudiantes / Técnico Profesional 99.558; Matrícula 1973: Científico-Humanista 282.721 / Técnico Profesional 163.141. (Cristian Cox y Cecilia Jara, 1989).

<sup>100</sup> Para acceder a un análisis amplio de la Política Educacional del Gobierno de Eduardo Frei Montalva, además, de la mano de un educador que trabajó en el diseño e implementación de la Reforma Educacional de 1965, se recomienda revisar: LEYTON, M. **La experiencia chilena: la reforma educacional: 1965-1970**. Santiago: CPEIP, 1970. 417 p.

<sup>101</sup> CHILE. Decreto N° 27.952 Modifica Sistema Educacional. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Diciembre 1965. Disponible en: <http://bcn.cl/1mxwz> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>102</sup> Hasta ese momento la estructurada del sistema escolar contemplaba dos periodos: 6 años de Preparatoria y 6 años de Humanidades. Con la Reforma de 1965 se pasó a la siguiente organización: 8 años de Educación General Básica y 4 años de Educación Media.

<sup>103</sup> Desde el punto de vista curricular, se habría definido una organización de las disciplinas escolares en base a los principios de gradualidad, integración y flexibilidad, con un énfasis transversal puesto en el desarrollo del conocimiento y experimentación del método científico. (Berchenko, 1983).

<sup>104</sup> BERCHENKO, P. **Populismo y autoritarismo: alternativas escolares en Chile, 1964-1977**. Perpiñán: Universidad de Perpiñán, 1983. 278 p.

a través de un cuerpo docente capacitado, poseedor de conocimientos y técnicas pedagógicas modernas, se creó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)<sup>105</sup>, que centró sus actividades en la conformación de un equipo de técnicos e investigadores educacionales dedicados al diseño e implementación de programas de perfeccionamiento y reciclaje dirigidos a docentes. Según Berchenko (1983) por primera vez en la historia de Chile, una institución estatal tenía la capacidad de poner a disposición de un número importante del profesorado una oportunidad de perfeccionamiento, alcanzando los siguientes niveles de cobertura: 1967: 8.000 docentes; 1968: 5.869 docentes; 1969: 15.290 docentes.

En el plano de la democratización, durante el Gobierno de Eduardo Frei Montalva se alcanzaron notables mejorías con respecto a los indicadores de matrícula escolar<sup>106</sup>, retención escolar y acceso a un grupo de programas de carácter asistencial, que ayudaron a generar condiciones mínimas para el mejoramiento de los indicadores ya mencionados. En esta última línea, un papel importante lo jugó la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)<sup>107</sup>, que logró sistematizar y modernizar los esfuerzos públicos de asistencia a estudiantes ya existentes.

En el caso de la Política Educacional del Gobierno de la Unidad Popular<sup>108</sup>, se puede señalar que se desarrollaron dos grandes esfuerzos de transformación: *democratización de la enseñanza y construcción de un Sistema de Educación Permanente*. (Pedro Castro,

---

<sup>105</sup> CHILE. Ley N° 16.617 Fija escala de categorías, grados y sueldos de los funcionarios que indica. Crea la Corporación denominada Servicio de Bienestar del Magisterio y de los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública. Dispone fondos para diversas instituciones. Modifica impuestos. Modifica leyes y decretos con fuerza de ley que señala. Aprueba disposiciones varias. Otras materias. Ministerio de Hacienda, Santiago, 31 Enero 1967. Disponible en: <http://bcn.cl/1tryb> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>106</sup> La matrícula en Educación General Básica habría pasado de una cobertura de 1.350.000 estudiantes en 1964 a 2.000.000 de estudiantes en 1970. (Berchenko, 1983).

<sup>107</sup> CHILE. Ley N° 15.720 Crea una corporación autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago, denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 01 Octubre 1964. Disponible en: <http://bcn.cl/1ngre> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>108</sup> Para una acceder a un análisis más específico de la Política Educacional del Gobierno de la Unidad Popular se recomienda revisar: GONZÁLEZ, F. La educación de masas, por las masas y para las masas: El programa de la Unidad Popular y la escuela como espacio de lucha política. **Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano**. México D. F., n 17, Octubre-Diciembre 2013. Disponible en: <http://www.pacarinadelsur.com/dossier-9/811-la-educacion-de-masas-por-las-masas-y-para-las-masas-el-programa-de-la-unidad-popular-y-la-escuela-como-espacio-de-lucha-politica> Consultado en: 14 Julio 2015; GONZÁLEZ, F.; OSANDÓN, L. La educación de masas durante la Unidad Popular: una nueva escuela para toda la comunidad. In: PINTO, J. **Fiesta y drama. Nuevas historias de la Unidad Popular**. Santiago: LOM, 2014. p. 109-142.

1977<sup>109</sup>; Pablo Berchenko, 1983; Iván Núñez; 2003<sup>110</sup>). En el caso de la *democratización de la enseñanza*, se puede señalar que se desarrolló en una doble dimensión:

a) Cuantitativa: se amplió el ingreso<sup>111</sup> y permanencia de estudiantes en todos los niveles educacionales, a través de la eliminación de barreras que dificultaban las mismas, tales como la eliminación del pago de matrícula para ingresar a la Enseñanza Media, como así también, a partir del aumento de la asistencialidad dirigida a ayudar a las y los estudiantes (becas, alimentación, salud) y del equipamiento de las instituciones educativas públicas (compra de materiales pedagógicos, maquinarias y edificación escolar). Estas medidas, apuntaban a favorecer el acceso a oportunidades educacionales a segmentos mayores de la población, especialmente a aquellos sectores históricamente marginados de las mismas. (Iván Núñez, 2003).

b) Cualitativa: se trabajó con miras a vincular el sistema educacional al proceso de transformaciones político/sociales de la *vía chilena al socialismo*. De esta manera, se entendía que la educación ya no podría seguir funcionando de la misma manera en que lo venía haciendo, tendría que *abrirse* al proceso de transformaciones democráticas, enfrentando una nueva perspectiva de definición del poder en lo educativo. En esta línea, se impulsaron las siguientes acciones: involucración de los trabajadores de la educación en la dirección de la Política Educacional<sup>112</sup>; realización de un debate nacional sobre la realidad educacional que desembocó en el Congreso Nacional de Educación (13 a 16 de Septiembre de 1971); elaboración del *Decreto de Democratización* que proponía un proceso de descentralización del poder en la escuela, proponiendo una nueva organización<sup>113</sup> de la misma, donde la comunidad y diversas organizaciones participaran

---

<sup>109</sup> CASTRO, P. **La Educación en Chile de Frei a Pinochet**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977. 237p.

<sup>110</sup> NÚÑEZ, I. **La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada**. Santiago: LOM, 2003. 144 p.

<sup>111</sup> El indicador de aumento de las matrículas en los diversos niveles de enseñanza es el siguiente: a) Pre-Básica: 1970) 60.370 estudiantes – 1973) 79.363; b) Educación General Básica: 1970) 2.200.160 estudiantes – 1973) 2.322.730 estudiantes; c) Educación Media: 1970) Científico Humanista 202.506 estudiantes / Técnico Profesional 99.558 estudiantes – 1973) Científico Humanista 282.721 estudiantes / Técnico Profesional 163.141 estudiantes; d) Educación Superior: 1970) 76.979 estudiantes – 1973) 145.663 estudiantes. Ver: COX, C.; JARA, C. **Datos básicos para la discusión de políticas en educación. 1970-1988**. Santiago: CIDE / FLACSO, 1989. 74 p.

<sup>112</sup> En esta línea, fue significativo el nombramiento del Vicepresidente del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, Mario Astorga Gutiérrez, como Ministro de Educación en el primer gabinete del Presidente Salvador Allende.

<sup>113</sup> Se proponía la articulación de diferentes instancias de decisión y poder ejecutivo, con representación de la comunidad, organizaciones y trabajadores de la educación, a nivel territorial (Consejo Regional de Educación, Consejo Provincial de Educación, Consejo Local de Educación) y dentro de la escuela (Consejo de Comunidad Escolar, Consejo de Trabajadores de la Educación, Comité Directivo).

en su organización y dirección. Con respecto a esta última iniciativa, para Iván Núñez (2003) la versión final del *Decreto de Democratización*<sup>114</sup>, después de un extenso proceso de discusión y enfrentamiento entre el Ministerio de Educación Pública y la Contraloría General de la República, careció de los elementos más transformativos de la organización de las instituciones educacionales, restableciendo la autoridad de los directivos unipersonales y limitando la capacidad democratizadora de la iniciativa.

Con respecto a la tarea de *construcción de un Sistema de Educación Permanente*, el Gobierno de la Unidad Popular trabajó en sus tres áreas: Área de Educación Regular, Área de Educación Extraescolar y Área Universitaria. En el Área de Educación Extraescolar se avanzó en la creación de un *Sistema Nacional de Educación de Trabajadores*, a través de la generación de instancias de formación de diversos niveles de complejidad, desde la alfabetización inicial y media, pasando por la realización de procesos de formación técnica/profesional, hasta llegar a instancias de formación universitaria. Todo esto con miras, a fortalecer la capacidad productiva de la clase trabajadora, como así también, en menor medida, fortalecer y preparar a los mismos para afrontar los desafíos políticos que les proponía la *vía chilena al socialismo*, tales como ser protagonista en la dirección de una nueva sociedad y economía, especialmente a través de la tarea de ejercer la dirección de las empresas pertenecientes al “*Área de Propiedad Social y Mixta*”. En el caso del Área Universitaria, se ampliaron las matrículas y financiamiento, como así también se realizaron esfuerzos por mantener y profundizar el proceso de democratización de las Universidades que ya venía en curso a través del proceso de Reforma Universitaria (1967-1968). Es importante señalar aquí, que con respecto a las Universidades, se realizaron los siguientes movimientos: por un lado se intentó realizar experiencias de vinculación de estas instituciones a través de las ideas de *Universidad Abierta y Universidad Comprometida*, que buscaban ampliar las posibilidades de utilización de las mismas para una sección más amplia de la comunidad nacional y generar un nuevo vínculo con la misma, proponiendo un tipo de profesional abierto y comprometido con la transformación solidaria de la sociedad a través de la comprensión de su trabajo como un servicio hacia la sociedad, más allá de la visión de desarrollo individual. (Pablo Berchenko, 1983)<sup>115</sup>. Finalmente, es en el Área de Educación Regular donde la Política Educacional de la Unidad Popular propuso

---

<sup>114</sup> CHILE. Decreto N° 224 Crea con carácter experimental los Consejos de Educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala. Ministerio de Educación Pública. Santiago, 12 Abril 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1qvg2> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>115</sup> Para profundizar en esta materia, se recomienda revisar el texto que Enrique Kirberg escribe sobre la experiencia de la Universidad Técnica del Estado en este proceso de profunda transformación de la Educación Superior Universitaria, desde la perspectiva de su actividad como Rector de la misma institución en el periodo 1968-1973. KIRBERG, E. **Los nuevos profesionales. Educación Universitaria de Trabajadores. Chile: UTE, 1968-1973.** México D. F.: Universidad de Guadalajara, 1981. 506 p.

una de las transformaciones más recordadas, a través de la propuesta de creación de la Escuela Nacional Unificada (ENU). A través de la ENU, se proponía una nueva organización de la escuela, intentando unificar los diferentes niveles educacionales (Educación Básica y Educación Media) en una nueva estructura (Educación General y Politécnica) que favoreciese su recorrido, y que a la vez, rompiera con algunas ideas fuerza de la educación tradicional, favoreciendo la vinculación del proceso de enseñanza/aprendizaje con el trabajo productivo (“*trabajo socialmente útil*”), ayudando así a superar la división entre trabajo manual y trabajo intelectual. La ENU propondría a los estudiantes, a través de la formación experimentada en los 12 años de Educación General y Politécnica, 3 Planes Formativos: Formación Común, Formación Electiva y Formación en una Especialización Tecnológica. De esta manera, todos los estudiantes tendrían una formación amplia y necesariamente vinculada a una preparación orientada al trabajo productivo (Iván Núñez, 2003). Iván Núñez (2003) destina las siguientes palabras a la ENU:

La Escuela Nacional Unificada sería parte del área de educación regular y se orientaría a ofrecer atención educativa a las nuevas generaciones de niños y adolescentes, desde su paso por la sala cuna hasta su egreso hacia el trabajo productivo, hacia los estudios superiores o hacía una combinación o alternancia de ambos. (...) la nueva institución escolar era definida conforme a los conceptos de “nacional”, “unificada”, “diversificada”, “democrática”, “pluralista”, “productiva”, “integrada a la comunidad”, “científica y tecnológica”, “humanista y planificada”. (...) se asignaban a la ENU objetivos tales como contribuir al afianzamiento del naciente sistema social y al acceso del pueblo a la cultura y al dominio de la ciencia y la tecnología; darle al sistema educativo flexibilidad y capacidad de readaptación constante, mediante planificación, evaluación y reformulación; reorientación del proceso educativo conforme a los principios de unidad teoría y práctica y entre estudio y trabajo productivo, etc. Además de estos objetivos de carácter político, cultural y educacional de alcance general, se proponía uno de naturaleza relativamente coyuntural: liberar a las universidades de las presiones y distorsiones provenientes de la actual aceptación masiva de postulantes, haciendo posible que en el futuro aquellas pudieran privilegiar el desarrollo de la ciencia y la técnica. (NÚÑEZ, 2003, p. 53).

Para Iván Núñez (2003) la ENU tendría un gran fundamento socio-político: ser parte del proceso de transformaciones que imponía la *vía chilena al socialismo* enraizada en una concepción de mundo Marxista Humanista, y una serie de fundamentos educacionales de diversa tendencia: Socialismo Marxista (relación educación y proceso productivo, construcción del Hombre Nuevo, integración estudio y trabajo, integración teoría y práctica, sociedad como *Gran Escuela, Educación Permanente*, Educación General y Politécnica); tendencias internacionales innovadoras en educación (Informe Faure, Conferencia Ministros de Educación Venezuela 1971, Informa General Reforma

Educacional Peruana, UNESCO, Socialismo Comunitario de Paulo Freire); tendencia crítica y renovadora de los educadores chilenos.

La ENU nunca fue implementada, sólo alcanzó a ser un *Informe de Política Educacional*<sup>116</sup> presentado por el Ministro de Educación Jorge Tapia al Consejo Nacional de Educación el 30 de Enero de 1973, para que fuese analizado por dicha instancia y por la sociedad en su conjunto, con miras a lograr un nivel de consenso suficiente antes de cualquier iniciativa legal. No obstante, en el contexto del radical enfrentamiento político/ideológico que vivía la sociedad chilena, la ENU fue atacada por diferentes actores<sup>117</sup> y utilizada como uno más de los diferentes espacios de lucha político/ideológico del momento, más allá de su potencial valor educativo y necesidad de aplicación posible. (NÚÑEZ, 2003).

Con relación al Trabajo Docente, según Ernesto Schiefelbein (1976)<sup>118</sup> en 1970 se contaba a 76.585 docentes trabajando en el sistema educacional chileno, de los cuales un 46% contaba con formación en Escuelas Normales, un 34% tenía formación Universitaria y un 20% solamente tenía formación de Enseñanza Media. De forma llamativa, para el autor este perfil formativo de las y los docente era positivo, debido a que en la última década el número de personas empleadas en el sistema educacional había sufrido una expansión considerable<sup>119</sup>, y aun así se habría logrado mantener en un 20% el número de docentes sin formación profesional adecuada<sup>120</sup>. No obstante la visión positiva del autor, es importante agregar que durante el Gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se autorizó la implementación de “*cursos extraordinarios*” de formación docente para dar

---

<sup>116</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Informa sobre Escuela Nacional Unificada**. Santiago: Ministerio de Educación Pública, Febrero de 1973. 20 p.

<sup>117</sup> Dentro de estos, Iván Núñez (2003) destaca especialmente el papel de oposición sistemática jugado por el Diario El Mercurio, junto a la relevancia de las visiones contrarias esgrimidas por la Iglesia Católica y parte de las Fuerzas Armadas. Se recomienda revisar: FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA. **ENU: el control de las conciencias. Informe crítico preparado por FEUC**. Santiago: FEUC, 1973. 96 p.; COMITÉ PERMANENTE CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. **Declaración del Comité Permanente del Episcopado de Chile sobre la Escuela Nacional Unificada**. Santiago: Conferencia Episcopal de Chile, 27 de Marzo de 1973, 2 p.; ASAMBLEA PLENARIA CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. **Declaración de la Asamblea Plenaria del Episcopado sobre la Escuela Nacional Unificada**. Santiago: Conferencia Episcopal de Chile, 11 de Abril de 1973, 1 p.; COMISIÓN PASTORAL DE EDUCACIÓN DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. **El momento actual de la educación en Chile**. Santiago: Conferencia Episcopal de Chile, 01 de Junio de 1973, 8 p.; HUERTA DÍAZ, I. **Volvería a ser marino**. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1988. 483 p.

<sup>118</sup> SCHIEFELBEIN, E. **Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970**. Santiago: Departamento de Economía Universidad de Chile, 1976, 285 p.

<sup>119</sup> En 1964 trabajaban en el sector educación unas 70.000 personas, mientras que en 1970 lo hacían 101.871, entre docentes, funcionarios, profesionales, técnicos y operarios. (Ernesto Schiefelbein, 1976, p. 47).

<sup>120</sup> En 1970 habrían 378 personas realizando actividades de docencia teniendo como formación solamente la Educación Básica completa. Estos serían casos aislados y corresponderían a esfuerzos por llenar vacantes docentes en lugares aislados. (Ernesto Schiefelbein, 1976).

cuenta del aumento de la matrícula escolar. A pesar de que estos cursos se caracterizaron por su corta duración y baja complejidad académica, de igual manera se otorgaban los correspondientes Títulos Profesionales de Pedagogía a quienes los realizaban, engrosando así el contingente de docentes con formación oficialmente reconocida<sup>121</sup>.

Con respecto a las remuneraciones docentes, Ernesto Schiefelbein (1976) señala que estas serían proporcionales a la producción de recursos en el sector educación en relación a la cantidad de personas empleadas en la misma<sup>122</sup>. Agrega que, si bien las remuneraciones docentes eran inferiores a las de otros profesionales, estas habrían aumentado en el periodo 1967-1970 gracias al *Acuerdo Magisterial* que habría favorecido a los docentes con aumentos en sus remuneraciones por encima del costo de vida país. Por otra parte, señala que la dirección gremial del profesorado históricamente habría tenido un perfil político, lo que se materializó en la opción del profesorado chileno por preferir organizarse en un gran sindicato, como el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE). Este perfil político de la organización gremial del profesorado, ayudaría a comprender cierta tendencia a resistir algunas propuestas gubernamentales de transformación educacional, tales como la negativa a la realización de una reforma a las Escuelas Normales durante el Gobierno de Eduardo Frei Montalva, debido a que el financiamiento de la misma sería realizado por la Fundación Ford. (Ernesto Schiefelbein, 1976). Es interesante rescatar estas perspectivas sobre el Trabajo Docente en 1970, de parte de un académico inscrito en una mirada de perfil economicista del fenómeno educativo, que además, se desempeñó en el Ministerio de Educación durante el proceso de Reforma Educacional del Gobierno de Eduardo Frei Montalva. Para Ernesto Schiefelbein (1976) el Trabajo Docente sería posible de ser entendido como un subgrupo que realiza una función muy específica y acotada (de hecho denomina la sección dedicada al profesorado como *“personal docente”*). Desde esa perspectiva, es muy probable que para este autor sólo interesara conocer aquellas variables superficiales que

---

<sup>121</sup> No fue posible encontrar algún estudio sistemático sobre estos *“cursos extraordinarios”* de formación docente que entregase luces sobre las características específicas del mismo, tales como: el perfil de las instituciones envueltas en su implementación, el perfil y número de las personas que cursaron y terminaron los mismos, el periodo de implementación efectiva de esta política, entre otras. Quedó eso sí, en la memoria colectiva una imagen negativa hacia este fenómeno y también la nomenclatura de *“Profesores Marmicoc”* para aquellas personas que se formaron en dichas condiciones, nomenclatura esgrimida en directa alusión a una conocida marca de ollas a presión muy eficaz en la rápida cocción de los alimentos. Breves alusiones a los *“Profesores Marmicoc”* pueden encontrarse en Mario Waissbluth (2010, 2013).

<sup>122</sup> Esta relación de analogía simplista es llamativa, puesto que para el autor, el hecho de que en el sector educación se emplee un 4% de la fuerza de trabajo y que en el mismo se produzca un 6% del producto nacional, bastaría en tanto antecedente para señalar que los trabajadores de este sector obtendrían una retribución proporcional.



supuestamente permitirían medir el logro o fracaso del objetivo de aquella función limitada al acto de enseñar.

En otro trabajo, esta vez de Iván Núñez (1982)<sup>123</sup>, se presenta una perspectiva más condensada sobre el Trabajo Docente en Chile anterior al 1973. Un primer aspecto a considerar tendría que ver con la innegable relevancia *“social y educacional del sector docente”*. Dicha relevancia, sería posible de ser graficada en las dimensiones cuantitativa y cualitativa. Con respecto a la dimensión cuantitativa, Iván Núñez (1982) señala que el profesorado se presentaba como *“(…) uno de los agrupamientos socio-laborales más numerosos del país”* (Página 1). Hacia 1973, el *“sector docente”* estaría integrado por unas 90.000 trabajadoras y trabajadores, correspondiendo a un 14,8% de los trabajadores del sector terciario y a un 20% de los funcionarios de la administración pública. En una dimensión cualitativa, Iván Núñez (1982) fundamenta la relevancia del *“sector docente”* en los siguientes aspectos: ser parte de un Sistema Nacional de Educación en expansión y altamente demandado; surgir de un proceso de formación docente *“antiguo y calificado”* que sustentaría su condición profesional; alcanzar una temprana condición de gremio organizado; ser parte importante del movimiento sindical debido a su importante número y participación; tener un importante peso político debido a su influencia electoral, importancia social, influencia en las comunidades y ser fuente de formación de líderes políticos; ser fundamental en el desarrollo educacional, tanto a nivel de las aportaciones individuales de algunos de sus miembros más calificados, como también más colectivamente por su participación en la definición de las Políticas Públicas Educativas.

Un segundo aspecto a considerar aquí, tiene que ver con la inserción del Trabajo Docente dentro del Sistema Educativo de Chile. Una primera característica tiene que ver con la hegemonía de la Educación Pública, en tanto cerca del 80% del profesorado se desempeñaba en instituciones educativas del Estado. Una segunda característica, tiene que ver con la lógica de sistema en que se estructuraba la relación del Trabajo Docente con el Sistema Educativo. En palabras de Iván Núñez (1982), *“A cada uno de los niveles o modalidades de la organización educativa, correspondía un tipo de docente”*. (Página 2). Esta situación de correspondencia, podría graficarse de la siguiente manera:

---

<sup>123</sup> NÚÑEZ, I. **Cambios en la situación del magisterio**. Santiago: PIIE, 1982. 81 p.

**TABLA 2:** Docentes Según Nivel Educacional e Institución Formadora (hasta 1973)

| NIVEL EDUCACIONAL                    | TIPO DE DOCENTE                   | INSTITUCIÓN FORMADORA |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Educación Parvularia                 | Kindergartherinas                 | Escuela Normal        |
|                                      | Educadoras de Párvulos            | Universidad           |
| Educación General Básica             | Maestras/os Normalistas           | Escuela Normal        |
|                                      | Profesoras/es de Educación Básica | Universidad           |
| Educación Media Científico-Humanista | Profesoras/es de Estado           | Universidad           |
| Educación Media Técnico-Profesional  | Profesoras/es de Estado           | Universidad           |
|                                      | Técnicas/os - Profesionales       | Sin formación docente |

Fuente: NÚÑEZ, I. **Cambios en la situación del magisterio.** Santiago: PIIE, 1982. 81 p.

Iván Núñez (1982) agrega que existía otro perfil de personas dedicándose formalmente a la docencia en dicho momento histórico:

(...) una proporción variable de docentes egresados de los institutos formadores pero sin título, personas con estudios pedagógicos incompletos, con otros estudios universitarios o simplemente egresados de la educación media. (NÚÑEZ, 1982, p. 2).

El autor señala, además, la existencia de similitudes y diferencias entre docentes que se desempeñaban en instituciones educacionales públicas y privadas. En el caso de las similitudes, sería posible señalar que compartían la misma condición de formación inicial y que se ubicaban dentro de los diferentes niveles educacionales. En el caso de las diferencias, sería posible señalar que los docentes que se desempeñaban en instituciones educacionales públicas estaban vinculados a diferentes dependencias administrativas estatales (Junta Nacional de Jardines Infantiles, Dirección General de Educación Primaria y Normal, Dirección General de Educación Secundaria y de Educación Profesional) mientras que los docentes de instituciones privadas dependían de sus empleadores directos. Dentro de estos últimos, Iván Núñez (1982) agrega la especificidad de la existencia de alrededor de un 25% de su dotación bajo la categoría de “*religiosos*”.

Con respecto a las condiciones jurídico/laborales en que se desarrollaba el Trabajo Docente, Iván Núñez (1982) advierte sobre la diferenciación en el carácter específico del vínculo laboral del profesorado: aquellos del sector estatal eran *empleados públicos* que regulaban su accionar bajo el Estatuto Administrativo (1960)<sup>124</sup>, mientras que aquellos que

---

<sup>124</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 338 Estatuto Administrativo. Ministerio de Hacienda, Santiago, 06 Abril 1960. Disponible en: <http://bcn.cl/2gov> Consultado en: 14 Julio 2015.

trabajaban en el sector privado eran *empleados particulares* que veían regulada su actividad a través del Código del Trabajo, común al resto de las y los trabajadores<sup>125</sup>. Si bien existían algunas condiciones comunes para ambas tipologías de vínculo laboral, tales como la definición de remuneración “*mínima*”, el aumento salarial según antigüedad y el incremento salarial por posesión de Título Profesional (Iván Núñez, 1982), de todas formas, esta diferenciación sería clave, en tanto, se dejaba a los docentes *empleados particulares* enfrentados a la tarea de acordar la parte mayoritaria de sus condiciones laborales cara a cara a su empleador y desprovistos de la protección jurídica que tenían los docentes *empleados públicos*. Iván Núñez (1982) profundiza en esto, haciendo ver que esta diferenciación derivaba generalmente en que los docentes *empleados particulares* gozaran de menos derechos laborales (el autor destaca aquí el derecho a estabilidad en el empleo) y en que tuviesen salarios inferiores en comparación a los docentes *empleados públicos*. Algunas definiciones sobre el Trabajo Docente presentes en el Estatuto Administrativo son las siguientes:

**TABLA 3:** Definiciones sobre Trabajo Docente en el Estatuto Administrativo (1960)

| ARTÍCULO           | ÁMBITO   | DEFINICIÓN  |
|--------------------|--|---|
| 3°, 4°, 5°, 6°, 7° | Naturaliza del empleo en la administración pública                 | Empleo de Planta (permanente) y Empleo de Contrata (transitorio). Dentro de los Empleos de Planta existen las siguientes tipologías: titulares, interinos, suplentes o subrogantes.                           |
| 242°               | Tipología personal dependiente del Ministerio de Educación Pública | a) Personal docente; b) Personal administrativo; c) Personal especial; d) Personal auxiliar de talleres y laboratorios; e) Personal de servicios menores.   |
| 244°               | Compatibilidad Docencia-Política                                   | Sólo es compatible la docencia como actividad extraordinaria para quienes ocupen los cargos de Diputado y Senador.  |
| 248°               | Compatibilidad Docencia Pública-Privada                            | Límite semanal máximo de 42 horas.  |
| 251°, 252°, 253°   | Vivienda en edificios fiscales o arrendados                        | Derecho a vivienda para diferentes tipos de funcionarios según régimen de trabajo (internado) y ubicación geográfica (escuelas rurales).  |
| 254°               | Alimentación   | Derecho a alimentación para diferentes tipos de funcionarios y su familia que vivan en el establecimiento educacional.  |
| 258°               | Reconocimiento por funciones en el exterior                        | Reconocimiento legal del tiempo en el exterior realizando actividades docentes o de perfeccionamiento a Personal Docente Titulado y empleado en cualquier nivel educacional público, con un límite de 5 años. |

<sup>125</sup> De manera indirecta, la legislación sobre subvención fiscal a Establecimientos Particulares Subvencionados establecía algunas regulaciones sobre el Trabajo Docente en aquellas instituciones. A modo de ejemplo: CHILE. Ley N° 10.518 Fija disposiciones que regirán las relaciones entre colegios particulares pagados, de instrucción primaria o secundaria, y sus profesores seculares. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 06 Octubre 1952. Disponible en: <http://bcn.cl/1xe44> Consultado en: 14 Julio 2015.

|  |   |   |
|--|---|---|
| 259°                                     | Abono temporal por reconocimiento académico                           | Otorgamiento de 3 años de servicio de abono para fines de aumento trienal a los 3 egresos con mejores resultados académicos de las Escuelas Normales.   |
| 262°                                     | Perfeccionamiento   | Bajo responsabilidad de la Superintendencia de Educación Pública y obligatorio para el personal docente, tanto con miras al mejoramiento técnico/pedagógico, como también para regularizar el ejercicio de la docencia sin certificaciones adecuadas o suficientes.   |
| 265°, 266°                               | Requisitos para ejercer la docencia                                   | Para obtener un nombramiento en propiedad se solicita Título Profesional diferenciado según nivel educacional donde se ejercerá la docencia. En ausencia de Título Profesional será posible ingresar a la docencia interinamente cumpliendo otros requisitos.   |
| 277°, 278°, 279°, 280°, 281°, 282°, 283° | Provisión de cargos   | Mediante concurso de antecedentes, de carácter público y, en algunos casos específicos, por nombramiento directo de Director.   |
| 291°                                     | Categorías docentes en la Educación Primaria y en la Enseñanza Normal | Siete amplias categorías de docentes, con posibilidad de transitar verticalmente en ellas.  |
| 292°, 293°, 293°, 294°, 295°, 296°, 297° | Ascensos en la Educación Primaria y en la Enseñanza Normal            | A través de concurso de oposición, considerando los siguientes criterios: antigüedad, posesión de Título Profesional, estudios, competencia para el cargo   |
| 298°, 299°, 300°                         | Categorías docentes en la Educación Secundaria                        | Siete amplias categorías de docentes, con posibilidad de transitar verticalmente en ellas.  |
| 301°                                     | Categorías docentes en la Educación Profesional                       | Seis amplias categorías de docentes, con posibilidad de transitar verticalmente en ellas.   |
| 302°, 303°, 304°                         | Ascensos en la Educación Profesional                                  | A través de concurso de oposición, considerando los siguientes criterios: antigüedad, posesión de Título Profesional, estudios, competencia para el cargo   |
| 305°                                     | Remuneraciones  | Los docentes dependientes del Ministerio de Educación Pública gozaban de un sueldo base según su categoría y este aumentaba según antigüedad en el servicio en la siguiente escala: 3 años (40%), 6 años (50%), 9 años (60%), 12 años (75%), 15 años (90%), 18 años (105%), 21 años (115%), 24 años (130%) y 27 años (140%) respectivamente.  |
| 306°, 307°, 308°                         | Horarios  | Los docentes no podrán realizar más de 36 horas semanales de clases (equivalente a 6 cátedras de 6 horas semanales de clases). De estas 36 horas semanales, 24 horas corresponden a funciones de aula y 12 horas para preparación de la enseñanza.  |
| 309°, 310°, 311°, 312°                   | Evaluación docente  | Existía un sistema de evaluación del personal docente en base a evaluación directa del jefe inmediato o por una comisión interna del establecimiento educacional. Los niveles de mejor a menos calificación eran: Lista de Mérito, Lista 1, Lista 2, Lista 3 y Lista 4. Este sistema de evaluación tenía consecuencias concretas: para obtener ascensos era necesario estar bien evaluado; obtener dos veces seguidas evaluación en Lista de Mérito implicaba la obtención de una remuneración extraordinaria en Diciembre; |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | estar siete años seguidos en la Lista 1 implicaba obtener permiso con goce de sueldo para realizar estudios de perfeccionamiento por 6 hasta 12 meses; obtener dos evaluaciones seguidas en las Listas 3 y 4 implicaba la salida del servicio mediante renuncia no voluntaria. |
|--|--|--|

Fuente: CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 338 Estatuto Administrativo. Ministerio de Hacienda, Santiago, 06 Abril 1960. Disponible en: <http://bcn.cl/2qov> Consultado en: 14 Julio 2015.

De forma más específica, con relación a las remuneraciones docentes, Iván Núñez (1982) señala que a partir de diferentes conflictos y esfuerzos públicos, se estaba experimentando la siguiente tendencia en dicho momento histórico:

En suma, el desmedro relativo del nivel de ingresos que históricamente tuvo el sector docente, estaba superándose en los seis o siete años anteriores a 1973, aparte de que ese desnivel era compensado por un importante conjunto de garantías y condiciones de trabajo estatuidas para favorecer a los profesores-funcionarios. En buena medida, el proceso ascendente de mejoramiento de la condición económica profesional y administrativa del magisterio, fue fruto de su propia capacidad para organizarse, formular demandas y respaldarlas con su movilización sindical y política. (NÚÑEZ, 1982, p. 6).

Siguiendo las ideas de Iván Núñez (1982), esta capacidad para organizarse e influir en la configuración de su propia actividad, y de la educación en general, habría sido una característica histórica del Trabajo Docente en Chile. En este momento histórico, previo al Golpe de Estado de 1973, la capacidad de influencia del Trabajo Docente se habría hecho más que evidente con la conformación del SUTE en 1970, que continuaría dicha tradición y la profundizaría durante el Gobierno de la Unidad Popular:

Las directivas gremiales el SUTE tuvieron fuerte influencia en la conducción gubernamental de la educación, en el periodo 1970-1973 y el Sindicato Único participó oficialmente en el proceso de diseño e implementación de la política educacional. Con ello se avanzaba en una tendencia participacionista que podría darse por iniciada cuando, en 1953, la ley reconoció a las organizaciones gremiales del magisterio el derecho a formar parte del Consejo Nacional de Educación. (NÚÑEZ, 1982, p. 8).

La sucinta revisión de las Políticas Públicas Educativas de estos dos Gobiernos y de algunas características del Trabajo Docente del periodo 1964-1970, permite sostener algunas observaciones.

Primero, es notorio que la imagen de Estado que sostiene estas regulaciones, es aquella del *Estado Docente*, que asume la responsabilidad de dirigir, fomentar, financiar y organizar al sistema educacional, gracias al trabajo de un amplio cuerpo de técnicos, funcionarios y profesionales que hacen viables dichas tareas, como así también, gracias al convencimiento de que la educación sería un derecho social a materializar de forma creciente e ineludible para toda la población. El *Estado Docente*, se refleja en aspectos cruciales del sistema educacional chileno de este periodo: la propiedad y administración de las instituciones educacionales públicas recaían en el Ministerio de Educación Pública; la mayor parte de la matrícula escolar se encontraba en instituciones de carácter público<sup>126</sup>; el financiamiento estatal en educación era alto y de primera importancia<sup>127</sup>, existía una institucionalidad pública que definía y orientaba la Política Pública Educacional, entre otros. Esta centralidad de la acción estatal corresponde a una clara tendencia a nivel latinoamericano, tanto a nivel político, con la emergencia de una serie de Gobiernos de corte populista/desarrollista, como así también, a nivel del pensamiento económico-social de la región, que a partir de 1950 comienza a definir como horizonte de posibilidad la búsqueda del *desarrollo*, en sus diferentes facetas, basándose en las propuestas teóricas de economistas, sociólogos e intelectuales vinculados fundamentalmente a la CEPAL<sup>128</sup>. De esta forma, se sostiene que habría un fuerte consenso en torno a la creencia de que solamente mediante la intervención directa y decidida del Estado en la modernización/industrialización del sistema productivo, como también en la modernización socio/cultural de la población, sería posible lograr el objetivo de la superación del *subdesarrollo* para la región latinoamericana. En este punto, el sistema educacional jugaba un papel de altísima relevancia.

Otro aspecto importante, dice relación con la imagen de un *Estado Docente* que asume la tarea de ampliación de la matrícula en todos los niveles del sistema educacional como una vía lógica de democratización de la sociedad. En esta línea, se puede sostener que en el

---

<sup>126</sup> La matrícula escolar ubicada en instituciones educacionales de dependencia pública alcanzaba en 1970 un 78,5% de la matrícula total, mientras que en 1973 alcanzaba un 78,1% de la misma. (Cristián Cox y Cecilia Jara, 1989, página 12).

<sup>127</sup> El gasto público en educación alcanzó los siguientes porcentajes del Producto General Bruto de Chile: 1970: 4,18%; 1971: 5,28%; 1972: 5,72%; 1973: 4,29%. Este mismo gasto público en educación, alcanzó los siguientes porcentajes del gasto fiscal total: 1970: 15,6%; 1971: 17,3%; 1972: 18,8%; 1973: 10,1%. (Cristián Cox y Cecilia Jara, 1989, página 6). Observando estas cifras, resulta evidente un fenómeno de aumento sostenido del gasto público en educación, que se ve interrumpido en el año 1973, debido a las diferentes dificultades que atravesaba la sociedad chilena en torno al creciente y radicalizado fenómeno de enfrentamiento político/social que derivó en el Golpe de Estado del 11 de Septiembre.

<sup>128</sup> Para un análisis más detenido e informado del pensamiento económico-social en América Latina de la segunda mitad del siglo XX, se recomienda revisar: DEVÉS, E. **El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: entre la modernización y la identidad. Tomo II: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)**. Buenos Aires: Editorial Biblos/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2003. 331 p.

Chile de 1970 sí existía un consenso con relación a la legitimidad y validez de cierta tradición histórica que visualizaba a la educación como un derecho social, que debía materializarse con mayores niveles de profundidad que antaño. También es cierto, que la educación debía expandirse lo más ampliamente posible, debido a que esta era asumida como una vía de modernización económica/social de la sociedad. Ahí es posible comprender el consenso político en torno a la perspectiva de la *Educación Permanente*, puesto que si bien, esta portaba una perspectiva democratizadora, que ponía el acento en la ampliación de las capacidades humanas en diferentes momentos de la existencia vital de las personas, a la vez, se estaba pensando también en el fortalecimiento de la capacidad productiva de la población que iría a posibilitar el ocupar un lugar concreto de la economía nacional en un mercado de creciente alcance mundial. Planteado de esta forma, ya sea como vía de *democratización* o de *modernización económica*, o ambas de la mano, es innegable que para los dos Gobiernos del periodo 1964-1973 la educación se visualizó como un espacio vital en la articulación de sus proyectos de sociedad, independientemente de sus particulares diferencias doctrinarias y perspectivas teleológicas.

Una tercera observación, dice relación con el carácter específico del Trabajo Docente en la lógica de un *Estado Docente*. En base a la revisión bibliográfica precedente sería posible sostener que el Trabajo Docente en el Chile de 1973 se caracterizaría por vivenciar una situación ambivalente y tensionada por diversos fenómenos: a) poseer de forma mayoritaria un estatuto laboral de *funcionario público*, que le imprimía toda una perspectiva de protección/estabilidad/ascenso asegurado por el Estado; b) poseer un nivel formativo adecuado y en tendencia al mejoramiento, considerando la presión ejercida por el aumento de la matrícula escolar; c) poseer remuneraciones históricamente limitadas, no obstante, en proceso de mejoramiento; d) poseer una amplia y vital vinculación/compromiso/actuación con respecto a los grandes procesos de orden político que se desarrollan en Chile, además, donde su aporte sería de una alta importancia e impacto; e) ser parte activa de un proceso de abierta expansión del sistema educacional, situando su actividad en un alto nivel de relevancia social; f) poseer una tradición histórica de organización gremial/política legitimada socialmente y efectiva al momento de impactar la realidad nacional; g) formarse en una red de instituciones educacionales de larga tradición; h) ser *la cara* del Estado en ampliación, que llegaba más y mejor a lugares/sujetos tradicionalmente excluidos. Iván Núñez (1990)<sup>129</sup> caracteriza a la relación entre el Trabajo Docente y el Estado bajo la nomenclatura de *“integración conflictiva”*,

---

<sup>129</sup> NÚÑEZ, I. **Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973.** Santiago: PIIE, 1990. 251 p.

puesto que en un plano se necesitaban y apoyaban mutuamente, mientras que en otro plano, se hacía necesario dar paso a un enfrentamiento/conflicto constante. Recogiendo esta argumentación, se podría señalar que en el primer plano habría existido un consenso en torno a una opción de liderazgo político/económico estatal de tipo desarrollista/modernizador/industrializador, como así también, en torno a la opción de expansión educacional de orientación pública con protección al Trabajo Docente. Mientras que, entendiendo y compartiendo lo señalado anteriormente, para el profesorado era necesario e irrenunciable llevar adelante una política gremial de presión al Estado por mejoras materiales de su actividad y por una profundización de las políticas educacionales de extensión/democratización educacional. Ambas fuerzas, apoyo/conflicto, marcaban la relación entre este *Estado Docente* y el *Trabajo Docente*, eso sí, en un contexto de reglas político/laborales claras, de orientación democrático/republicanas.

*Revolución, Desarrollo, Modernización y Democratización* son algunos de los aspectos claves que marcan a las Políticas Públicas Educativas y al Trabajo Docente en el Chile anterior a la Dictadura Militar, donde además, el Estado (*Estado Docente*) era visualizado por diferentes (nuevos y antiguos) agrupamientos políticos, como una herramienta de transformación profunda de la realidad, en un ambiente institucional de organización/distribución del poder político de carácter democrático y republicano. El derrotero trágico de este fenómeno, de intento de ampliación de la cara transformacional de la realidad política/social/educacional, mostró finalmente, que debajo de la frágil envoltura institucional (democrática y republicana) se cocinaba el descontento de aquellos grupos que veían pavoridos, con una expresión desfigurada por el terror, como el Chile de su secular propiedad se veía amenazado por extensas ansias de mudanza. Finalmente, una violenta ebullición de ese descontento despertó temprano a ese Chile que buscaba cambiar, durante una mañana de invierno, era el martes 11 de Septiembre de 1973.

## **2.2 El Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973: inicio de un doble proceso de desarticulación/articulación institucional**

El 11 de septiembre de 1973, como hecho histórico político, tiene al menos tres significaciones fundamentales. Por un lado, junto a la derrota de un proyecto político determinado, el de la Unidad Popular y la Vía Chilena al Socialismo, encabezado por Salvador Allende, el término de una época en la vida social y política chilena y el derrumbe del sistema democrático que nos caracterizaba desde muchas décadas. (...). Por otro lado, la instauración de una dictadura militar que llenaba el vacío del sistema político destruido por ella misma a través de la transformación de la sociedad en un cuartel o regimiento, encuadrado en



una nueva institucionalidad, a la manera de una estricta invasión militar. (...). Finalmente, la preparación y búsqueda a través de las dos dimensiones anteriores, de un nuevo modelo de sociedad y de un ordenamiento político permanente, que se expresarán en la Constitución Política que se impone en 1980, luego de un plebiscito fraudulento, y en el modelo económico-social, desarrollado a partir de 1975 y consolidado en la segunda mitad de los 80, después de su colapso y fracaso a comienzos de esa década. Entender esa triple significación y la unidad de estas tres dimensiones no ha sido fácil. (GARRETÓN *et al*, 1998, p. 9-10).<sup>130</sup>

La gestión del Gobierno en un período de Estado de Guerra interno, de declaración del Estado de Sitio y de Emergencia, ha requerido de una permanente preocupación por encuadrar todos los actos dentro de la juridicidad y legalidad, evitando así cualquiera interpretación torcida que elementos u organismos interesados pudiesen hacer de los actos de la nueva Administración. (PINOCHET, 1974, p. 294).<sup>131</sup>

Dentro de las diferentes dimensiones con que puede ser abordado el Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973, uno muy importante tiene que ver con la opción que hace la Junta Militar de Gobierno<sup>132</sup>, junto a los diferentes grupos civiles que la apoyaron, de actuar con cierta premura en la construcción y comunicación pública de una nueva institucionalidad. Esta misma, ciertamente le posibilitaría a la Junta Militar de Gobierno hacer fluir con mayores niveles de efectividad y legitimidad su actuación, a través de lo que Augusto Pinochet (1974) definía como “*juridicidad y legalidad*”. No obstante, no se trataría de cualquier “*juridicidad y legalidad*”, por lo menos no la vigente hasta el momento del Golpe de Estado, sino, aquella tempranamente construida sobre las cenizas ardientes de la institucionalidad derrotada del denominado modelo de *Estado Liberal Democrático* (1920-1973)<sup>133</sup>. Planteado así, es posible sostener que se llevó adelante un

---

<sup>130</sup> GARRETÓN, M. A.; GARRETÓN, R.; GARRETÓN, C. **Por la fuerza, sin la razón. Análisis y textos de los bandos de la dictadura militar**. Santiago: LOM, 1998. 102 p.

<sup>131</sup> PINOCHET, A. **Mensaje Presidencial. Un año de construcción. 11 Septiembre 1973 – 11 Septiembre 1974**. Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones Santiago, 1974. 480 p.

<sup>132</sup> La Junta Militar de Gobierno corresponde al grupo de líderes del Ejército, Marina, Fuerza Aérea y Carabineros de mayor jerarquía y antigüedad que diseñaron y/o implementaron el Golpe de Estado al Gobierno de Salvador Allende, para posteriormente, arrogarse el poder político arrebatado. Sus integrantes y funcionamiento serán abordados más adelante.

<sup>133</sup> El *Estado Liberal Burocrático* (1920-1973) corresponde a la nomenclatura propuesta por Gabriel Salazar y Julio Pinto para designar al modelo de Estado vigente durante dicho periodo histórico, que vendría a reemplazar a otro modelo de Estado, el denominado *Estado Oligárquico Liberal* (1810-1920). Las características del *Estado Liberal Burocrático* (1920-1973) serían las siguientes: nacer a partir de la crisis del modelo de poder político oligárquico asediado por nuevos movimientos sociales y políticos; la final salvación de la clase política tradicional a través de la incorporación de nuevos sectores políticos y a través de la profesionalización creciente de su actividad; la cooptación de la actividad política por parte de la clase política tradicional organizada en un sistema de partidos políticos y subordinación política de la ciudadanía a

proceso de desarticulación institucional, que iba de la mano, con un proceso de construcción institucional, avanzando juntos, alimentándose/retroalimentándose al mismo tiempo.

Con respecto a la perspectiva de desarticulación institucional, es claro que la misma existencia de la Junta Militar de Gobierno fue el primer elemento de dicho proceso. El constituir un poder paralelo, gestado y movilizado por fuera de la legalidad vigente, que desafía y destruye al Gobierno democráticamente establecido, es el primer paso de este proceso. El segundo paso del proceso de desarticulación institucional correspondió a la aplicación de un amplio *stock* de rectificaciones autoritarias llevadas adelante por la Junta Militar de Gobierno, ya en los primeros días de su existencia: cierre y censura de medios de comunicación<sup>134</sup>; cese de sus cargos a Alcaldes y Regidores<sup>135</sup>; disolución del Congreso Nacional<sup>136</sup>; declaración de Estado de Sitio<sup>137</sup>; declaración de Estado de Emergencia<sup>138</sup>; disolución de la Central Única de Trabajadores<sup>139</sup>; imposición de Rectores-Delegados en las Universidades Estatales y Privadas<sup>140</sup>; prohibición<sup>141</sup> y receso<sup>142</sup> del funcionamiento de Partidos Políticos; caducidad e inutilización (incineración) de los registros electorales<sup>143</sup>;

---

un mero papel electoral/peticionista; la legitimación del poder de la clase política tradicional a través de la elaboración *inter pares* de la Constitución Política de la República de 1925; la implementación de un modelo económico marcado por la figura de un Estado Empresario/Desarrollista que emprendería parte fundamental de los esfuerzos limitados y ciertamente dependientes de industrialización del sistema productivo nacional. (Gabriel Salazar y Julio Pinto, 2002).

<sup>134</sup> Bando N° 12 y Bando N° 15, ambos comunicados el día 11 de Septiembre de 1973.

<sup>135</sup> CHILE. Decreto Ley N° 25 Determina cese de los alcaldes y regidores de las municipalidades del país. Ministerio del Interior, Santiago, 22 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1yh9q> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>136</sup> Bando N° 29, 11 de Septiembre de 1973; CHILE. Decreto Ley N° 27 Disuelve el Congreso Nacional. Ministerio de Justicia, Santiago, 24 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1mdox> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>137</sup> CHILE. Decreto Ley N° 3 Declara Estado de Sitio. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaria de Guerra, Santiago, 18 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rwzr> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>138</sup> CHILE. Decreto Ley N° 4 Declara en Estado de Emergencia las Provincias y Departamentos que indica. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaria de Guerra, Santiago, 18 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rx13> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>139</sup> CHILE. Decreto Ley N° 12 Cancela la personalidad jurídica de la Central Única de Trabajadores de Chile y prohíbe su existencia, organización o funcionamiento. Ministerio de Justicia, Santiago, 24 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1qrci> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>140</sup> CHILE. Decreto Ley N° 50 Designa Rectores-Delegados en Universidades del País. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 02 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1m53l> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>141</sup> CHILE. Decreto Ley N° 77 Declara Ilícitos y disueltos los Partidos Políticos que señala. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1pppe> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>142</sup> CHILE. Decreto Ley N° 78 Declara en receso todos los Partidos Políticos y entidades, agrupaciones, etc., no comprendidos en el Decreto Ley N° 77, de 1973. Ministerio del Interior, Santiago, 17 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1r00k> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>143</sup> CHILE. Decreto Ley N° 130 Declara la caducidad de todos los Registros Electorales del país. Ministerio del Interior, Santiago, 19 Noviembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rx18> Consultado en: 14 Julio 2015.

establecimiento de un proceso de reorganización de la administración pública<sup>144</sup>; entre otras<sup>145</sup>. La imagen que propone Manuel Antonio Garretón *et al* (1998), de invasión militar de una fuerza armada profesional contra su propio pueblo y su forma de organización, es muy útil para pensar este primer momento de destrucción institucional.

De forma paralela a lo anterior, y considerando que difícilmente un Gobierno, incluso uno de facto, podría sostenerse y asegurar su posición sin buscar legitimar su existencia, la Junta Militar de Gobierno fue construyendo paso a paso una nueva institucionalidad. Las fuentes son numerosas a este respecto. Dentro de estas, Manuel Antonio Garretón *et al* (1998)<sup>146</sup> señala que los *Bandos*<sup>147</sup> se constituyeron en una temprana experiencia de creación institucional por parte de la Junta Militar de Gobierno. Estos *Bandos* trataban sobre diferentes materias y cumplieron diferentes funciones, tales como: *ideológica-programática*; *normativo-institucional*; *informativo-propagandística*. (Página 14). Con respecto a la función *ideológica-programática* es interesante el Bando N° 5<sup>148</sup> del 11 de Septiembre de 1973, puesto que corresponde a la primera articulación de un esbozo de la ideología de la Junta Militar de Gobierno. En este texto, se realiza una serie de

---

<sup>144</sup> CHILE. Decreto Ley N° 98 Declara en reorganización todos los servicios de la administración pública, organismos e instituciones que indica. Ministerio de Justicia, Santiago, 26 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rnfw> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>145</sup> Dentro de la institucionalidad vigente a la fecha del Golpe de Estado, la Junta Militar de Gobierno solamente no intervino en el Poder Judicial y en la Contraloría General de la República, instituciones que en la figura de sus funcionarios principales rápidamente entregaron su apoyo a las nuevas autoridades militares.

<sup>146</sup> Manuel Antonio Garretón *et al* (1998) realiza una excelente lectura jurídica/legal de estos instrumentos, relevando su uso anticonstitucional por parte de la Junta Militar de Gobierno. Las sutilezas de su argumentación no son recogidas aquí tanto por cuestiones de espacio, como así también para resaltar la perspectiva profundamente autoritaria de dicho Gobierno, que desde su primer minuto de existencia no consideró la legalidad vigente y sus diversas formas de organización democráticas existentes, posibles de ser utilizadas para afrontar el proceso de crisis política que se vivía.

<sup>147</sup> Un *Bando* es una orden o mandato emitido por una autoridad autorizada legalmente. Según Manuel Antonio Garretón *et al* (1998) estos tendrían un desarrollo débil dentro de la tradición jurídica chilena y su utilización se habría aceptado restringidamente en situaciones de estado de emergencia (guerra, ataque exterior, invasión) con miras a proteger la seguridad de las tropas y civiles circundantes a las mismas. A pesar que las características de estado de emergencia antes señaladas no existían, desde el 11 de Septiembre en adelante, la Junta Militar de Gobierno y otras autoridades militares desplegadas por el territorio de Chile, construyeron y comunicaron diferentes *Bandos*, que se arrogaban una alta autoridad y obligatoriedad de obediencia. Es importante advertir aquí, que tanto estos *Bandos* como también las comunicaciones del Presidente Salvador Allende, fueron transmitidas inicialmente por diferentes Emisoras Radiales, por tanto, la población se fue informando del Golpe de Estado, sus argumentaciones y desarrollo a través de dicho medio de comunicación. Algunos *Bandos* también fueron publicados con posterioridad en la prensa autorizada de la época. Manuel Antonio Garretón *et al* (1998) señala que la Junta Militar de Gobierno recurrió a la figura del *Bando* desde el mismo 11 de Septiembre hasta el término del *Estado de Emergencia* en 1988, no obstante, su presencia es más fuerte en la primera etapa de la Dictadura Militar.

<sup>148</sup> Ver documento completo en la sección Anexos.

acusaciones al Gobierno de la Unidad Popular, planteadas como justificación de la toma del poder por parte de la Junta Militar de Gobierno<sup>149</sup>. Dentro de las acusaciones al Gobierno de la Unidad Popular se cuentan: incurrir en la ilegitimidad al violar derechos fundamentales; quebrantar la unidad nacional al fomentar la lucha de clases; no obedecer o hacer un uso retorcido del Derecho vigente; actuar al margen de la Constitución Política de la República; no respetar los demás poderes del Estado; centralizar el poder político y económico en el Poder Ejecutivo; un actuar del Presidente Salvador Allende sometido a la voluntad de los Partidos Políticos; incapacidad para enfrentar los problemas económicos del país; ingobernabilidad dentro del país; pérdida del Chile de una posición de liderazgo dentro del continente; entre otros. (GARRETÓN, 1998, p. 59-60). Después de estas acusaciones dirigidas al depuesto Gobierno de la Unidad Popular, se procede a comunicar la línea de razonamiento y acción que deriva en la ascensión al poder de las nuevas autoridades:

11. Que todos los antecedentes consignados en los números anteriores son suficientes para concluir que están en peligro la seguridad interna y externa del país, que se arriesga la subsistencia de nuestro Estado independiente y que la mantención del Gobierno es inconveniente para los altos intereses de la República y de su Pueblo Soberano;

12. Que estos mismos antecedentes son, a la luz de la doctrina clásica que caracteriza nuestro pensamiento histórico, suficientes para justificar nuestra intervención para deponer al gobierno ilegítimo, inmoral y no representativo del gran sentir nacional, evitando así los mayores males que el actual vacío del poder pueda producir, pues para lograr esto no hay otros medios de razonamiento exitosos, siendo nuestro propósito restablecer la normalidad económica y social del país, la paz, tranquilidad y seguridad perdidas.

13. Por todas las razones someramente expuestas, las Fuerzas Armadas han asumido el deber moral que la Patria les impone de destituir al Gobierno que aunque inicialmente legítimo ha caído en la ilegitimidad flagrante, asumiendo el Poder por el solo lapso en que las circunstancias lo exijan, apoyado en la evidencia del sentir de la gran mayoría nacional, lo cual de por sí, ante Dios y ante la Historia, hace justo su actuar y por ende, las resoluciones, normas e instrucciones que se dicten para la consecución de la tarea de bien común y de alto interés patriótico que se dispone cumplir.

---

<sup>149</sup> En una línea similar, es importante nombrar el documento que se hizo circular a partir del 30 de Octubre de 1973 por parte de la Junta Militar de Gobierno, donde se denunciaba un plan de la Unidad Popular (Plan Z) orientado a realizar un "autogolpe", eliminar a opositores políticos y a la jerarquía de las Fuerzas Armadas. El Plan Z fue utilizado por parte de la Junta Militar de Gobierno como una justificación del Golpe de Estado, como así también como justificación de la represión a opositores. Este documento fue elaborado por el historiador Gonzalo Vial y su contenido descartado en su veracidad, debido a que se trataría sólo de un burdo intento de justificación de la violencia institucional y militar desatada, finalmente, otra arista de la guerra psicológica desplegada. Ver: SECRETARIA GENERAL DE GOBIERNO. **Libro Blanco del cambio de Gobierno en Chile**. Santiago: Editorial Lord Cochrane, 1973. 264 p.

14. En consecuencia, la legitimidad de estas normas se colige su obligatoriedad para la ciudadanía, las que deberán ser acatadas y cumplidas por todo el país y especialmente por las autoridades.

Fdo. Junta de Gobierno de las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile.  
Santiago, 11 de septiembre de 1973.

En una línea muy similar al Bando N° 5 es posible analizar al Decreto Ley N° 1<sup>150</sup>, donde la Junta Militar de Gobierno realiza una lectura histórica amplia, identificando a las Fuerzas Armadas y Carabineros como la instancia de protección de la existencia física/moral/identitaria de Chile, y que en vista del peligro que la misma corría por causa de “(...) *la intromisión de una ideología dogmática y excluyente, inspirada en los principios foráneos del marxismo-leninismo*” (Página 1), se hacía necesario que, la misma Junta Militar de Gobierno, se constituyera en la fuerza restablecedora del orden perdido:

1°.- Con esta fecha se constituyen en Junta de Gobierno y asumen el Mando Supremo de la Nación, con el patriótico compromiso de restaurar la chilenidad, la justicia y la institucionalidad quebrantadas, conscientes de que ésta es la única forma de ser fieles a las tradiciones nacionales, al legado de los Padres de la Patria y a la Historia de Chile, y de permitir que la evolución y el progreso del país se encaucen vigorosamente por los caminos que la dinámica de los tiempos actuales exigen a Chile en el concierto de la comunidad internacional de que forma parte.

2°.- Designan al General de Ejército don Augusto Pinochet Ugarte como Presidente de la Junta, quien asume con esta fecha dicho cargo.

3°.- Declaran que la Junta, en el ejercicio de su misión, garantizará la plena eficacia de las atribuciones del Poder Judicial y respetará la Constitución y las leyes de la República, en la medida en que la actual situación del país lo permitan para el mejor cumplimiento de los postulados que ella se propone. (CHILE, 1973, p. 1).

Vinculado al Bando N° 5 y al Decreto Ley N° 1, el Decreto Ley N° 527<sup>151</sup> explicita aún más esta perspectiva de centralización del poder político en la Junta Militar de Gobierno, puesto que reitera que serán atribuciones de la Junta Militar de Gobierno la asunción del Poder Legislativo y del Poder Constituyente, mediante la dictación de decretos que tienen

---

<sup>150</sup> CHILE. Decreto Ley N° 1 Acta de Constitución de la Junta de Gobierno. Junta de Gobierno de la República de Chile – Ministerio de Defensa Nacional – Subsecretaría de Guerra, Santiago, 18 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rwzp> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>151</sup> CHILE. Decreto Ley N° 527 Aprueba Estatuto de la Junta de Gobierno. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Junio 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1mhkj> Consultado en: 14 Julio 2015. Posteriormente, otro texto legal pasó a reglamentar la actividad legislativa y constituyente de manera detallada: CHILE. Decreto Ley N° 991 Establece normas para la tramitación de decretos leyes. Ministerio del Interior, Santiago, 03 Enero 1976. Disponible en: <http://bcn.cl/1xivh> Consultado en: 14 Julio 2015.

una amplia libertad temática de acción, y agrega que el Poder Ejecutivo recaerá en el Presidente de la Junta Militar de Gobierno, quien además pasa a ser reconocido como Presidente de la República y Jefe Supremo de la Nación, con amplias atribuciones. La persona en que caerían todas estas potestades sería Augusto Pinochet Ugarte. De esta forma, en estas fuentes es posible identificar un claro movimiento inicial de centralización del poder político en la cúpula militar de las nuevas autoridades, estableciendo tempranamente un esquema de división interna de dicho poder, con miras al establecimiento de un equilibrio de fuerzas que ayúdense a generar estabilidad en el ejercicio de dirigir. Es importante destacar que esta división de poder se mantuvo a lo largo de todo el periodo de la Dictadura Militar, resaltando con esto que el trabajo legislativo que aquí interesa, fue siempre realizado dentro de la lógica de funcionamiento interno de la Junta Militar de Gobierno.

¿Cómo se legitimó la asunción del Poder Legislativo por parte de las nuevas autoridades militares? Una respuesta inicial y decisora, se encuentra en la Acta N° 2 de la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 13 de Septiembre de 1973, donde queda constancia de que el Contralor General de la República, Héctor Humeres Magnan, junto con ponerse a disposición de las nuevas autoridades, otorga una validación y facilitación legal a la elaboración de Decretos Leyes:

Indicó asimismo que en cuanto a la tramitación de Decretos Leyes se pueden seguir dos caminos: - Tomar razón, lo que es más lento, y, dado las circunstancias actuales, podría obligar a su organismo en determinados casos a devolverlos por tener vicios legales producto de la rapidez con que deberán elaborarse, y - Sólo registrarlos, para la historia, sin pronunciarse, lo que le dá una gran libertad de acción a la Junta para desenvolverse. Por las razones aducidas se le manifiesta que se optará - por ahora - por este último procedimiento. (JUNTA DE GOBIERNO, 1973, p. 4)<sup>152</sup>.

Así, desde dentro de la misma institucionalidad avasallada, se puso a disposición de la Junta Militar de Gobierno una legitimación técnica/legal para facilitar su asunción/utilización del Poder Legislativo, donde sólo cabría la necesidad de registrarlos *“para la historia”*, sin necesidad alguna de escrutinio democrático/legal sobre su mérito o necesidad. En otras palabras, fue un acto más de avance a la consecución de un poder total, incontrarrestable.<sup>153</sup>

---

<sup>152</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 2, Sesión Secreta 13 Septiembre 1973. Página 4.

<sup>153</sup> Es importante agregar que, en una Sesión Secreta de la Junta de Gobierno posterior, el Contralor General de la República, Héctor Humeres Magnan, sugiere que aquellos Decretos Leyes descentralizados y

### 2.3 La Junta Militar de Gobierno avanzando hacía una mirada estratégica

Después de los avatares primeros, derivados de la ocupación militar del país, la Junta Militar de Gobierno tuvo la posibilidad de elaborar mejor sus argumentos, proyectar su ideario y comunicarlo. En esa línea es posible identificar dos documentos estratégicos claves: Declaración de Principios del Gobierno de Chile (1974)<sup>154</sup> y Objetivo Nacional del Gobierno de Chile (1975)<sup>155</sup>.

En el caso del documento Declaración de Principios de la Junta de Gobierno (1974), publicado a un año del Golpe de Estado, es posible señalar que se trataría de una amplia exposición de la lectura de sí y de Chile que realiza la Junta Militar de Gobierno. Sobre sí misma, la Junta Militar de Gobierno expresa sin tapujos una perspectiva de auto-glorificación de su *victoria militar* sobre el Gobierno de la Unidad Popular:

Mientras que otros avanzan con ingenuidad por el camino del “diálogo” y del entendimiento con el comunismo, Chile viene de vuelta. Sufrida la experiencia de admitir en su seno democrático al marxismo y de que muchos demócratas intentaran buscar concordancias doctrinarias o prácticas con sectores marxistas, experimentados en carne propia la falacia y el fracaso de la llamada “vía chilena al socialismo”, nuestra patria ha decidido combatir frontalmente en contra del marxismo internacional y de la ideología marxista que éste sustenta, infligiéndole su más grave derrota en los últimos treinta años. El Gobierno de Chile no pretende asumir ningún liderazgo que exceda sus propias fronteras, pero está consciente de que su desenlace es observado con interés por muchos pueblos para quienes nuestra experiencia puede ser útil desde varios aspectos. (JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO, 1974, p. 1).

Uno de los *principios* fundamentales que se presenta en este documento, es ciertamente un profundo *anti-marxismo*, acusándolo como una ideología extranjera, que fortalecería un estatismo y burocratización del aparato público que limitarían la libertad económica de la sociedad, que afectaría ciertos valores fundamentales de la tradición chilena y occidental, las que serían la base de la cultura nacional. En esta línea, el *anti-marxismo* se presenta como una definición de la Junta Militar de Gobierno, como una autoafirmación positiva que empaparía los demás *principios* presentes en el texto:

---

centralizados que no tengan directa responsabilidad de la Junta Militar de Gobierno podrían someterse al proceso de *toma de razón* de su institución por cuestiones de seguridad. Se le respondió que su sugerencia sería revisada con posterioridad. JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 8, Sesión Secreta 24 Septiembre 1973. Página 3.

<sup>154</sup> JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO. **Declaración de Principios del Gobierno de Chile**. Santiago: Junta Nacional de Gobierno, 1974. 38 p.

<sup>155</sup> CHILE. **Objetivo Nacional del Gobierno de Chile**. Santiago: s/i, 1975. 47 p.

De ello se desprende que Chile no es neutral frente al marxismo. Se lo impide su concepción del hombre y de la sociedad, fundamentalmente opuesta a la del marxismo. Por lo tanto, el actual Gobierno no teme ni vacila en declararse antimarxista. Con ello no adopta una postura “negativa”, porque es el marxismo el que en verdad niega los valores más fundamentales de toda auténtica civilización. Y en política o en moral, lo mismo que en matemáticas, la negación de la negación encierra una afirmación. Ser antimarxista involucra, pues, afirmar positivamente la libertad y la dignidad de la persona humana. (JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO, 1974, p. 7).

A partir de la autodefinition *anti-marxista*, la Junta Militar de Gobierno realiza una serie de definiciones que van dando forma a su proyecto. A modo de inicio, se plantea la siguiente perspectiva que sostendría la articulación del hombre y la sociedad:

En consideración a la tradición patria y al pensamiento de la inmensa mayoría de nuestro pueblo, el Gobierno de Chile respeta la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad. Fue ella la que dio forma a la civilización occidental de la cual formamos parte, y es su progresiva pérdida o desfiguración la que ha provocado, en buena medida, el resquebrajamiento moral que hoy pone en peligro esa misma civilización. De acuerdo con lo anterior, entendemos al hombre como un ser dotado de espiritualidad. (JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO, 1974, p. 2).

Planteado así, según la Junta Militar de Gobierno, una adecuada lectura de la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad para Chile, se sostendría en varios de sus principios planteados a seguir: una disminución del papel del Estado a partir de una nueva definición del mismo basada en la idea de la *Subsidiaridad*, entendida como la actuación limitada de la esfera estatal, en servicio del desarrollo y sostenimiento de los grupos intermedios, que serían los verdaderos y legítimos detentadores de la iniciativa en la vida social. De esta forma, el *Estado Subsidiario* apoyaría a los grupos intermedios en su actuación y los reemplazaría solamente cuando estos no sean capaces de darse para sí mismos un bien o servicio necesario. Para viabilizar esta perspectiva nueva del *Estado Subsidiario*, se hacía necesario también: afirmar el respeto a la *Propiedad Privada* y a la *Autoridad*, la orientación del Estado al logro del *Bien Común*, el sostenimiento de la *Unidad Nacional*, el rescate de los *Valores Patrios* y de la *Tradición Nacional*<sup>156</sup>, el acatamiento de un actuar en

---

<sup>156</sup> De manera muy reveladora, la Junta Militar de Gobierno realiza una afirmación de cierta perspectiva del pasado, el conocido Estado Portaliano, realizando supuestos valores propios del “*nacionalismo chileno*” tales como: justicia e igualdad ante la ley, dignidad del trabajo, moral del mérito y del esfuerzo personal, sobriedad y autoridad de los dirigentes, apoliticismo de la administración pública. Estos valores serían, según la Junta Militar de Gobierno, valores profundos de la Patria y del “*alma chilena*”, necesarios de ser



la administración pública de un estricto *Apoliticismo*, restringir la libertad política debido a la necesidad de resguardar la *Seguridad Nacional* amenazada justamente por el desborde de la primera, el aporte de los diferentes gremios de su capacidad *Técnica* para alcanzar una solución armoniosa de los problemas sociales, el logro de un adecuado desarrollo económico, entre otros. Sin embargo, es relevante tener en consideración que en esta primera etapa, más allá de la crítica al estatismo y el incentivo a la iniciativa privada (nacional e internacional) que plantea la Junta Militar de Gobierno, de todas formas la misma resguarda ámbitos de acción estables para el Estado central, ya sea en el ámbito de la tarea de *Planificación Económica/Política* atribuida al mismo, como así también en el resguardo a la capacidad de intervención en áreas sensibles de la economía por parte del Estado, a partir de las exigencias que plantea la preocupación por la *Seguridad Nacional*.

Un elemento profundamente revelador de este documento, tiene relación con la explicitación de una voluntad abierta de proyección hacia el futuro por parte de la Junta Militar de Gobierno, avanzando así desde una perspectiva de sí mismo como un Gobierno de Emergencia (*Movimiento del 11 de Septiembre, pronunciamiento*), hacía una experiencia de concentración de poder que se dispone a realizar una intervención de mayor profundidad en la sociedad chilena:

Las Fuerzas Armadas y de Orden no fijan plazo a su gestión de Gobierno, porque la tarea de reconstruir moral, institucional y materialmente al país, requiere de una acción profunda y prolongada. En definitiva, resulta imperioso cambiar la mentalidad de los chilenos. Pero más allá de eso, el actual Gobierno ha sido categórico para declarar que no pretende limitarse a ser un Gobierno de mera administración, que signifique un paréntesis entre dos Gobiernos partidistas similares o, en otras palabras, que no se trata de una “tregua” de reordenamiento para devolver el poder a los mismos políticos que tanta responsabilidad tuvieron por acción u omisión, en la eventual destrucción del país. El Gobierno de las Fuerzas Armadas y de Orden, aspira a iniciar una nueva etapa en el destino nacional, abriendo el paso a nuevas generaciones de chilenos formadas en una escuela de sanos hábitos cívicos. (JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO, 1974, p. 2).

---

reafirmados y repuestos en el lugar de preeminencia del que nunca tendrían que haber salido. (JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO, 1974, p. 6-7). Diego Portales Palazuelos (16.06.1793 Santiago – 06.06.1837 Valparaíso) es el referente de dicha nomenclatura. Se trata de un empresario fracasado y posterior hombre público (entre 1830 y 1837 ocupó en diferentes momentos los cargos de Ministro del Interior, Ministro de Relaciones Exteriores, Ministro de Guerra y Marina, Gobernador de Valparaíso) de activa participación en la tarea de organización de la República de Chile, en base a la imposición de un modelo de Estado fuerte y autoritario, desprovisto de preocupaciones o resguardos con respecto a las libertades y derechos ciudadanos.

El logro de “(...) *cambiar la mentalidad de los chilenos*” y de abrir “(...) *el paso a nuevas generaciones de chilenos formadas en una escuela de sanos hábitos cívicos*” sería potencialmente alcanzado por diversas vías de formación de una nueva sociedad, fundada en valores novedosos y superiores, tales como el reemplazo de la preeminencia de lo político/partidario/ideológico por la preeminencia de lo apolítico/anti-partidario/técnico:

La consolidación e institucionalización de un auténtico poder social como el descrito, ha de considerarse como el medio más eficaz para construir en Chile una sociedad tecnificada, en que la palabra de los que saben prevalezca por sobre las consignas, y de una sociedad de verdadera participación, en que la voz del pueblo organizado emerja sin desfiguraciones partidistas y sin mezquindades que la empobrezcan. Nuestra democracia será entonces orgánica, social y de participación. (JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO, 1974, p. 9).

Para la Junta Militar de Gobierno, el logro de hacer de Chile una “*sociedad tecnificada*” y con una “*verdadera participación*”, permitiría también enfrentar dificultades de tamaño monumental, tal como la llamada crisis moral y económica que sacudiría al *Occidente Desarrollado* y que sumiría a su población en la búsqueda ciega de un materialismo que vaciaría la espiritualidad de las personas. La vía de acción propuesta en este documento para superar dicha dificultad sería de carácter educacional y seguiría la siguiente orientación:

Un esfuerzo consistente por superarlo debe fundarse principalmente en una educación que fomente una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana, que jerarquice cada cosa en función del fin último del hombre. En esa perspectiva, una educación que respete la libertad de enseñanza y el fuero íntimo de la conciencia de cada cual, y que alcance a todos, tendrá que robustecer el conocimiento y amor de cada uno de nuestros compatriotas hacia Chile, su geografía, su historia y su pueblo. Del reencuentro con las raíces de la nacionalidad, surgirán valores y virtudes que mucho pueden aportar en el difícil desafío que enfrentamos. (JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO, 1974, p. 11).

En el caso del documento Objetivo Nacional del Gobierno de Chile (1975) es posible sostener que se trataría más bien de la explicitación sintética de los fines perseguidos por la Junta Militar de Gobierno, seguida del apuntamiento de líneas de acción concretas para diferentes ámbitos de la acción estatal, al modo de un Programa de Gobierno de alto alcance temático y temporal. El Objetivo Nacional estaría orientado a “*forjar un gran destino para Chile*” y es presentado en base a la articulación de seis puntos:

a; Conservar su independencia y su integridad territorial.

b; Hacer realidad en todas sus partes, y cada vez en mayor medida, la Declaración de Principios del Gobierno de Chile, de marzo de 1974, en la cual se

recogen los fundamentos que inspiran el movimiento de Liberación Nacional emprendido por la nación chilena el 11 de septiembre de 1973.

c; Construir un régimen político-institucional basado, en la concepción cristiana del hombre y de la sociedad, en el principio de subsidiaridad del Estado que le es propia, y en una definición nacionalista que proyecte a Chile con fidelidad a su legítima tradición nacional. Ello exigirá conjugar siempre armoniosamente la autoridad y la libertad, y favorecer la selección de los mejores hombres para las tareas de Gobierno.

d; Desarrollar en los chilenos un cuerpo de valores morales y espirituales, que constituyan el fundamento del progreso cultural de nuestra sociedad, que estimulen sus capacidades y que acrecienten los rasgos positivos de la idiosincrasia nacional.

e; Procurar, sobre la base de la Unidad Nacional y en armonía con la comunidad internacional, que Chile alcance equilibradamente y en el menor tiempo posible, un adecuado desarrollo político, económico y social, que permita siempre avanzar hacia un mayor Bien Común General, al servicio de todos y cada uno de los chilenos. Tales esfuerzos deberán realizarse en permanente concordancia con los requerimientos de la Seguridad Nacional.

f; Perfeccionar una capacidad nacional para proyectarse cultural, política y económicamente hacia aquellos Estados amigos o áreas del planeta, que permitan satisfacer el Interés Nacional, la vocación pacifista y la colaboración internacional de la República. (CHILE, 1975, p. 7-8).

Estos seis puntos, en total concordancia con el documento Declaración de Principios de la Junta de Gobierno (1974), plantean tareas concretas en los diferentes ámbitos de la acción estatal. En el caso concreto de la Educación, se muestra explícita la tarea fundamental de perfeccionar integralmente a las personas en base a cuatro *criterios orientadores* importantes de abordar.

El primer criterio tiene que ver con el desarrollo y transmisión del arco valórico dibujado por la Junta Militar de Gobierno:

“(…) amor a la Patria y a los valores nacionales, el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano y a los derechos y deberes que de ella se derivan, el aprecio por la familia como célula básica de la sociedad, la adhesión al concepto de la unidad nacional, y la valoración del saber y de la virtud como elementos de progreso del hombre y de la nación. (CHILE, 1975, p. 41).

El segundo criterio es profundamente revelador, en tanto muestra una imagen concreta en que la idea de *Estado Subsidiario* será aplicada al ámbito educacional. En esta línea, se señala que existe el derecho a educación en la sociedad chilena, mas, este será una tarea preferente de los padres, en directa concordancia con el reconocimiento de una *“amplia*

*libertad de enseñanza*”. Se señala además, que el único límite visualizado a la libertad de enseñanza, corresponde a la potencial irrupción de lo político en lo educacional:

Ninguna libertad de enseñanza puede, sin embargo, contravenir los objetivos mismos de la educación. No se aceptará, por tanto, la difusión proselitista de ninguna doctrina o idea que atente contra la tradición o la unidad nacional, contra el sentido libertario y democrático de la institucionalidad chilena, o contra la integridad de la familia o de la nación. La educación no podrá ser usada con fines de política contingente. (CHILE, 1975, p. 42).

De esta manera, se va anticipando a nivel del mensaje político, el posible abandono del Estado de Chile a su histórica, y nunca totalmente cumplida, tarea de asegurar el derecho a la educación a la población. Este anuncio político, que muestra el advenimiento de un cambio histórico en la actitud del Estado con respecto a lo educativo, es clave para analizar el proceso de construcción institucional de la Junta Militar de Gobierno.

El tercer criterio a considerar, nuevamente está anclado en la lógica del *Estado Subsidiario*, en tanto se manifiesta el ámbito de acción restringido que comenzará a considerar el Estado. En esta línea, se asume que el Estado sólo asumirá la tarea de asegurar para la población el nivel de Educación Básica y de forma gratuita exclusivamente para aquel segmento de la población que no tenga condiciones materiales para acceder a la misma por su propia cuenta. De esta manera, la Junta Militar de Gobierno explícitamente abandona la tarea de trabajar para asegurar mayores niveles de acceso a Educación Media y Educación Superior, tal como lo venían realizando los Gobiernos anteriores y, a la vez, incorpora una perspectiva de diferenciación odiosa vinculada al financiamiento, restringiendo el mismo de manera focalizada a los sectores más empobrecidos de la sociedad. Planteado así, se comienza a instalar la perspectiva del *Estado Subsidiario* que restringe su actuación a la imagen de una intervención viable solamente en el caso de que la sociedad sea *incapaz* de aprovechar su capacidad creativa para resolver sus problemas de forma libre y autónoma. Esta misma imagen se presenta con respecto a la tarea de la creación de Establecimientos Educativos:

Asimismo, corresponde al Estado crear y mantener establecimientos educacionales en todos los niveles, en la medida en que la iniciativa particular sea insuficiente para cubrir las necesidades del país, proveyendo además al financiamiento subsidiario de la educación en general. (CHILE, 1975, p. 42).

El cuarto criterio planteado por la Junta Militar de Gobierno apunta a la necesidad de resguardar el funcionamiento del sistema educacional en base a criterios de *“idoneidad del contenido”* y de *“la calidad con que se enseña”*, siempre en directa armonía con la

libertad de enseñanza. Para viabilizar esto, se plantea una serie de medidas: evaluar y reformar el sistema educacional, mejorar la condición docente, impulsar la formación de técnicos y profesionales, valorar la educación privada, desarrollar racionalmente las Universidades, mejorar y centralizar el control/evaluación de la Educación Básica y de la Educación Media, potenciar el desarrollo de la Educación Pre-Escolar, racionalizar la Educación de Adultos, reforzar el sistema de Becas, mantener el Sistema de Asistencialidad Escolar, desarrollar la “*Educación Especial*”, incorporar al Currículum Nacional elementos de Geopolítica. (Páginas 43-44). Algunas de las medidas esbozadas aquí, tomarán un realce importante en el futuro dentro de las diferentes Políticas Públicas Educativas desarrolladas por parte de la Dictadura Militar chilena.

¿Qué nueva institucionalidad fue aquella que propuso inicialmente la Dictadura Militar chilena? Según las fuentes consultadas hasta aquí, va dibujándose un esquema de clara centralización del poder político en las nuevas autoridades, que señalan para sí la realización de una intervención en la sociedad chilena de alcances cada vez más amplios, definida inicialmente en términos de un *pronunciamiento militar* y proyectada después en términos grandilocuentes (*crear una sociedad tecnificada; forjar un gran destino para Chile*). En estas fuentes se va dejando ver, poco a poco, una lectura de la sociedad chilena por parte de la Dictadura Militar, en los términos de un colectivo humano homogéneo e inmutable, articulado en torno a una cierta tradición *chilena/cristiana* hegemónica, no cuestionada y al parecer compartida por la totalidad de sus integrantes. En dicho ordenamiento, la *política* aparece acompañada de connotaciones negativas, en tanto posibilitaría una falsa plataforma de crítica disruptiva de aquellos valores (*unidad nacional, amor a la patria, autoridad, bien común*) que darían sustento al desarrollo de una convivencia apaciguada y armoniosa, libre de cualquier conflicto. Por el contrario, la *técnica* es señalada como el opuesto a la *política*, en tanto permitiría dirimir de manera objetiva las diferentes dificultades a enfrentar, destacando, eso sí, al grupo de personas más indicadas (*los que saben*) para señalar los caminos más apropiados a seguir colectivamente. En este escenario, el ámbito educacional es señalado como una arena clave en estas definiciones, puesto que sería allí donde se jugaría la batalla por conseguir restablecer la unidad perdida en torno a la tradición *chilena/cristiana* supuestamente amenazada.

#### **2.4 Las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente (1973-1978)**

De forma temprana, en los ya mencionados *Bandos* elaborados en Septiembre de 1973, es posible identificar ciertas visiones de la Junta Militar de Gobierno sobre el mundo general de las y los trabajadores. Dentro de estos documentos, Manuel Antonio Garretón *et al*

(1998) llama la atención sobre los *Bandos* N° 9, N° 31 y N° 36. En el *Bando* N° 9, del 11 de Septiembre de 1973, después de realizar una abierta amenaza de represión letal contra los “(...) *profesionales, empleados y obreros*” que intenten provocar o resistir a la acción de las Fuerzas Armadas y de Orden, las nuevas autoridades aprovechan de dirigir al mismo grupo el siguiente mensaje:

Reiteramos al sector obrero que nada deben de temer del nuevo gobierno. No es nuestro propósito continuar la política sectaria del Sr. Allende, al tomar medidas que afecten sus legítimos intereses. No obstante no trepidaremos en neutralizar el más mínimo intento de resistencia o de provocaciones. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1973, p. 1).

En el *Bando* N° 31, del día 14 de Septiembre de 1973, la Junta Militar de Gobierno informa a los trabajadores que las actividades laborales serán retomadas en breve plazo y que para poder desenvolver las mismas de manera adecuada se necesitará de su apoyo. Después de esto, se comparte la siguiente perspectiva:

El Gobierno ha reiterado que el objetivo básico de su acción será el logro de una efectiva justicia social, la que no será jamás lograda en el engaño, la promesa fácil, la prebenda o la criminal división de nuestro pueblo, sino con el trabajo honesto, vocación comunitaria e identidad de intereses. El Gobierno Militar no será la vuelta a un pasado próximo o remoto. Los trabajadores han trabado largas y difíciles luchas en defensa de sus legítimos intereses. Los Institutos Armados son parte de este pueblo noble y jamás traicionarán a quienes, como ellos, unen sus esfuerzos para lograr devolver a Chile el sitio que la Historia le ha reservado. Trabajador chileno, las Fuerzas Armadas respetaran tus derechos. La participación del sector laboral en la gestión de las grandes Empresas dejará de ser una consigna y un pretexto para que una casta dirigente alcance un absurdo “poder total”. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1973, p. 1).

Así planteado, el *Bando* N° 31 es interesante, puesto que deja atrás la amenaza burda contra el “*sector obrero*” e intenta articular una mirada solidaria y hermanada de dicho sector con las mismas Fuerzas Armadas. De esta forma, se pretendía estrechar lazos entre las nuevas autoridades y el “*sector obrero*”, a través de la mencionada hermandad histórica, como así también, a través de la promesa de no afectar los intereses de los trabajadores, de no alimentar la odiosidad entre las clases sociales, de favorecer la participación de los trabajadores en la dirección de las empresas de una manera controlada y responsable, de no desenvolver represalias contra los trabajadores, entre otras. De esta forma, la Junta Militar de Gobierno invita al “*sector obrero*” a ser parte de la reconstrucción de la *unidad nacional*, que había sido amenazada por el “*comunismo*”:

Nada deben temer quienes equivocadamente confiaron en traidores que ofrecieron una “Patria Nueva” y sólo nos dieron hambre, odio, atropellos e injusticia. Sólo la unidad nacional salvará a Chile de la autodestrucción y rescatará a su pueblo de la degradación a que lo conducía el comunismo. El Gobierno demostrará con hechos su concepto de participación en la gestión empresarial. Los Empleados y obreros volverán a sus actividades laborales y gremiales sin temores, complejos ni rencores para luchar unidos por un destino común de grandeza y libertad. Trabajador chileno: La reconstrucción nacional ha comenzado y tú tienes un papel que cumplir en ella. Chile es uno, Chile es libre. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1973, p. 1).

Una parte importante de lo planteado anteriormente es contrarrestada en el *Bando* N° 36 del 18 de Septiembre de 1973. En dicho documento, se reiteran los llamados al “*sector obrero*” a reincorporarse sin temor a sus puestos de trabajo, se plantea la urgencia de incrementar la producción y productividad y se reafirma el compromiso de respetar los derechos laborales y de no aplicar sanciones. No obstante, después de sostener lo último, se asume que existirá la excepción con cierto perfil de integrantes del “*sector obrero*” que sí será objeto de sanción:

Sólo debe ser separados de sus puestos los elementos dañinos, tales como extremistas, sabotadores, delincuentes o personas reconocidas como meros activistas o agitadores, a todos los cuales se pondrá término a sus contratos por las vías legales en vigencia que esta Junta establezca. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1973, p. 1).

La tarea de construir la *unidad nacional* mostraba sus límites desde el primer momento, lo mismo que la promesa de respetar los derechos conquistados por el “*sector obrero*” a lo largo de la Historia de Chile:

5. Chile entero debe comprender que, por la situación de catástrofe acontecida y que por la emergencia que vive el país, la Junta de Gobierno está obligada a tomar las siguientes medidas hasta formular políticas más definidas terminados los estudios técnicos que aceleradamente se están realizando:

a). Quedan en receso y sin actividad las Juntas de Conciliación; Tripartitas de Remuneraciones; la Comisión Central Mixta de Sueldos, salvo en cuanto Tribunal de Apelación; los Tribunales Arbitrales Laborales; y todo otro organismo de funciones similares o equivalentes a los mencionados.

b) Mientras se terminan los estudios urgentes que se realizan sobre política de remuneraciones, quedan transitoriamente suspendidos y en receso la presentación y tramitación de pliegos de peticiones y conflictos colectivos de cualquier índole. Debiendo entenderse prorrogados los efectos de las actas de avenimientos, convenios colectivos, fallos arbitrales y resoluciones de las Comisiones Tripartitas vigentes. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1973, p. 1).

Además de lo señalado hasta aquí, el *Bando* N° 36 prohíbe la actividad sindical en torno a la definición de las materias mencionadas, suspende las licencias de los dirigentes sindicales, prohíbe las reuniones en horario de trabajo y suspende también el funcionamiento de los Comités de Vigilancia.

Considerando lo planteado hasta aquí, es posible sostener que la Junta Militar de Gobierno va sosteniendo una temprana y clara conceptualización del “*sector obrero*” como un grupo, por un lado, importante de atraer hacia las tareas puntuales de la reconstrucción de la *unidad nacional*, mientras que por otro lado, lo identifica como un grupo peligroso, necesario de intervenir y objeto de aplicación de nuevas perspectivas sobre el trabajo. Dicha peligrosidad se relacionaría con la asimilación de la actividad del “*sector obrero*” de orientación sindical/política. En esta línea, ya se señaló la cancelación de la actividad legal de la Central Única de Trabajadores<sup>157</sup>. Los únicos dos artículos del Decreto Ley N° 12 son reveladores sobre la visión de la Junta Militar de Gobierno con respecto a la actividad sindical:

Artículo 1°- CANCELÁSE la personalidad jurídica de la Central Única de Trabajadores (CUT), por haberse transformado en un organismo de carácter político, bajo la influencia de tendencias foráneas y ajenas al sentir nacional, prohibiéndose en consecuencia su existencia y toda organización y acción, propaganda de palabra, por escrito o por cualquier otro medio, que revelen, directa o indirectamente su funcionamiento.

Artículo 2°- La infracción a esta norma será penada con presidio, relegación o extrañamiento mayores en cualquiera de sus grados. (CHILE, 1973, p. 1).

Planteado de esta manera, el *pecado* del “*sector obrero*” habría sido el concebir y desarrollar una defensa de sus intereses a través de una acción sindical políticamente informada y posicionada. Frente a este *pecado*, la Junta Militar de Gobierno se posicionaba como la salvadora del “*sector obrero*” que habría sido engañado a través de la acción seductora de una ideología extranjera y anti-chilena. No obstante, dicha acción salvadora, requeriría justamente el compromiso del mismo “*sector obrero*”, puesto que este tendría que ser capaz de mostrar su mansa disposición a afrontar ciertos sacrificios. Dichos sacrificios serían, quizás, el costo a pagar por haberse dejado dirigir por orientaciones políticas, peor aún, de corte *marxista*:

---

<sup>157</sup> CHILE. Decreto Ley N° 12 Cancela la personalidad jurídica de la Central Única de Trabajadores de Chile y prohíbe su existencia, organización o funcionamiento. Ministerio de Justicia, Santiago, 24 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1qrci> Consultado en: 14 Julio 2015.



Los bandos también “legislaron” en materias laborales. (...) Pero el N° 36 es el primer paso para la demolición de lo obtenido durante todo el siglo de luchas obreras (...) En esta materia, se desarticula por la fuerza la institucionalidad existente, para preparar el camino a una de las reformas o modernizaciones principales del régimen militar: la “reforma laboral”. (GARRETÓN *et al*, 1998, 38-39).

En el caso de las profesoras y los profesores que se desempeñaban en el sistema educacional, quizás una manera adecuada de comenzar a revisar la visión de la Junta Militar de Gobierno sobre su actividad, como así también de sus primeras transformaciones, sería revisar el diagnóstico que hacen las nuevas autoridades sobre el estado de lo educativo al momento de tomar el poder:

Educación: superación de la politización, indisciplina y concientización marxista. En educación encontramos una anarquía y descomposición increíbles, lo que obligó a este Ministerio desarrollar una ardua labor para lograr un ordenamiento interno. Con ello, el principal foco concientizador con que contaba el marxismo se ha neutralizado, para volcar sus esfuerzos a las tareas específicas de la enseñanza. Se ha obtenido disciplina, rendimiento y despolitización escolar, y la juventud hoy tiene como principio que la educación debe entenderse como patrimonio y tarea que concierne a toda la comunidad nacional, con el objeto de capacitar a cada hombre para el ejercicio de una libertad responsable y notablemente orientada. (PINOCHET, 1974, p. 30).<sup>158</sup>

Situación al 11 de Septiembre de 1973. Tanto el Ministerio como cada uno de sus servicios mostraba un alto grado de desorganización, ineficiencia y anarquía estructural. Proliferaban las jefaturas, oficinas y funcionarios innecesarios, los que sólo cumplían, a menudo, funciones estrictamente políticas. (...). Es necesario, además, destacar dos actividades que provocaron el más nefasto efecto entre los miembros de la comunidad escolar. Una la Escuela Nacional Unificada y la otra, la Democratización de la Enseñanza. La Escuela Nacional Unificada merece especial atención porque trajo como consecuencia una polémica continua entre el sector democrático y el sector marxista del Magisterio. La lucha que sostuvieron estos dos sectores –uno, por imponer la creación, y el otro por modificar su estructura- fue de tal magnitud, que intervinieron todos los representantes de las distintas colectividades sociales. Las consecuencias fueron nefastas para los alumnos, ya que gran parte de ellos perdieron las promociones. (PINOCHET, 1974, p. 267-268).<sup>159</sup>

---

<sup>158</sup> PINOCHET, A. **A seis meses de la liberación nacional. Mensaje al país del Presidente de la Junta de Gobierno, General Don Augusto Pinochet Ugarte, pronunciado el día 11 de Marzo de 1974, al cumplirse seis meses de Gobierno.** Santiago: Empresa Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974. 44 p.

<sup>159</sup> PINOCHET, A. **Mensaje Presidencial. Un año de construcción. 11 Septiembre 1973 – 11 Septiembre 1974.** Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones Santiago, 1974. 480 p.

Para hacer un análisis de la educación chilena y de su evolución durante los últimos años se hace necesario referirse en primer término a la situación que existía el 11 de Septiembre de 1973. En esa época el país vivía en general un clima de agitación en el campo educacional, el Gobierno propiciaba la instauración de la Escuela Nacional Unificada (ENU), que pretendía imponer un sistema único, estatista y de una excluyente tendencia marxista, producto de lo cual los escolares estaban en permanentes huelgas, la mayoría de los establecimientos educacionales estaban tomados por grupos estudiantiles de uno u otro bando. Eran frecuentes las luchas en los establecimientos entre bandos estudiantiles divididos por intereses políticos partidistas. Dicho interés era lo que motivaba y lo que hacía funcionar el sector educacional. El profesorado nacional estaba muy dividido también por las luchas políticas. Entre Marzo y Septiembre de 1973, el calendario escolar, se había cumplido en menos del 30% de lo que correspondía. En síntesis, el clima que vivía nuestro país desde hacía algunos años era de caos y en la educación ese caos era permanente. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1978, p. 2).<sup>160</sup>

La visión de las nuevas autoridades sobre el estado del sistema educacional al 11 de Septiembre de 1973 es tajante y reiterativa: existía un profundo *caos/anarquía/descomposición* debido a que las autoridades gubernamentales y los actores educativos (docentes y estudiantes) estaban envueltos en un complejo proceso de enfrentamiento derivado de la *politización/marxista* imperante, abandonando así sus responsabilidades estrictamente educativas, dando como resultado una *administración ineficiente/hipertrofiada* y unos aprendizajes *insuficientes/coartados*. Claramente, en estas fuentes la responsabilidad o participación del profesorado chileno en este cuadro de crisis es evidente, fundamentalmente en el ámbito de la *politización*. Es importante recordar esto en la revisión de las Políticas Públicas Educativas desarrolladas por la Dictadura Militar hacia el Trabajo Docente en este primer momento de su existencia (1973-1978).

#### **2.4.1 Políticas Públicas de *rectificación* del Trabajo Docente**

En el periodo ya delimitado, es posible sostener que la Junta Militar de Gobierno construyó e implementó Políticas Públicas hacia el Trabajo Docente de diferente naturaleza. Dentro de estas, un primer grupo podría denominarse como intentos de reorganización del conjunto del mundo laboral, que tendría efectos o ramificaciones en el Trabajo Docente<sup>161</sup>. Por ejemplo, una de las medidas iniciales dirigida a este amplio

---

<sup>160</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Desarrollo de la educación chilena desde 1973**. Santiago: Ministerio de Educación Pública, 1978. 65 p.

<sup>161</sup> Iván Núñez (1982) define al conjunto de estas iniciativas bajo el nombre de “*política de depuración y control*”.

mundo laboral, tiene que ver con la eliminación de la seguridad/propiedad del puesto de trabajo de las trabajadoras y trabajadores que tenían el carácter de funcionarios públicos al desempeñarse en alguna institución dependiente del Estado de Chile. En el Decreto Ley N° 6<sup>162</sup> publicado el 19 de Septiembre de 1973, que instaura la medida de establecimiento de la calidad de *interinato* de los funcionarios públicos, no se expresa justificación alguna de la misma, sólo se limita a comunicar que el nombramiento de otra persona en el puesto de trabajo se entenderá como cierre del vínculo laboral efectivo<sup>163</sup>:

Art. 2º.- Las nuevas designaciones en esos empleos sindicarán de pleno derecho, el término de los respectivos interinatos y la consiguiente cesación automática de funciones de quienes los servían. (CHILE, 1973, p. 1).

En la misma línea, el Decreto Ley N° 22<sup>164</sup>, publicado el 02 de Octubre de 1973, nuevamente sin entregar argumentos que justifique su existencia, se dirige a aclarar y complementar las medidas informadas en el Decreto Ley N° 6:

Artículo 1º.- Declárase que las normas del decreto ley N° 6, de 12 de Septiembre de 1973, que se refieren de manera amplia y con las solas excepciones que en él se indican, a todos los servidores, empleados u obreros de los servicios fiscales, semifiscales, de administración autónoma, municipales y, en general, de las reparticiones, organismos y empresas del sector público, tanto de la administración centralizada como de la funcional o territorialmente descentralizada, son aplicables cualesquiera sean los regímenes estatutarios a que estén afectos esos personales y, en consecuencia, facultan para disponer la terminación inmediata de designaciones a contrata, de convenios a honorarios o de contratos de trabajo de dichos servidores, en forma discrecional y sin sujeción a normas sobre inamovilidad o estabilidad en el empleo, como las contenidas en la ley N° 16.455 o en otros preceptos.

Artículo 2º.- Las nuevas designaciones a que se refiere el artículo 2º del decreto ley N° 6, de 12 de Septiembre de 1973, hasta que el cargo quede provisto en propiedad, serán efectuadas discrecionalmente por la autoridad facultada para hacer el nombramiento, sin perjuicio de darse cumplimiento a los requisitos de ingreso al respectivo empleo. (CHILE, 1973, p. 1).

---

<sup>162</sup> CHILE. Decreto Ley N° 6 Declara en calidad de interino los personales que indica. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 19 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jr4d> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>163</sup> Es interesante señalar que en el Decreto N° 6 se descarta aplicar las medidas del mismo a las siguientes instituciones del Estado: Poder Judicial y Contraloría General de la República.

<sup>164</sup> CHILE. Decreto Ley N° 22 Complementa y aclara el Decreto Ley N° 6, de 12 de Septiembre de 1973. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 02 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1xirp> Consultado en: 14 Julio 2015.

No obstante lo anterior, en el Decreto Ley N° 98<sup>165</sup>, publicado el 26 de Octubre de 1973, se reitera y amplían las medidas señaladas en el Decreto Ley N° 6, agregando eso sí el siguiente considerando inicial:

a) La situación de emergencia que vive el país y teniendo presente que es voluntad de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina, jerarquía y moralidad pública en que debe estar inspirada toda buena administración del Estado, y. (CHILE, 1973, p. 1).

De esta forma, los funcionarios públicos vinculados al Estado de Chile, cumplirían un rol clave en el restablecimiento del *“orden, disciplina, jerarquía y moralidad pública”*, al parecer perdidas. Frente a este desafío amplio, no podía ocupar dicho cargo cualquier perfil de persona, puesto que para la Junta Militar de Gobierno, el empleado público debería regirse según la siguiente perspectiva:

Como pilar fundamental de un régimen de inspiración portaliana, se deberá contar con una Administración Pública racionalizada, moderna y funcional, depurada de todo influjo político-partidista, y en la cual el espíritu de servicio público y la eficiencia sean sus rasgos distintivos. El funcionario público deberá ser considerado como un calificado exponente de servicio a Chile, exigiéndosele y estimulándosele en consecuencia. (CHILE, 1975, p. 12).<sup>166</sup>

Esta misma orientación es posible de ser identificada en el Decreto Ley N° 2.345 publicada el 20 de Octubre de 1978<sup>167</sup>, donde se entregan facultades especiales al Ministerio del Interior para *“desburocratizar”* los diferentes servicios públicos. Si bien en sus considerandos se reconoce el avance logrado en dicha materia, también se deja patente la sensación de inconformidad con relación a lo que aún quedaría pendiente por realizar. Así planteado, la política de reestructuración de la actividad laboral de los funcionarios públicos, donde se incluye el Trabajo Docente, se muestra como una preocupación de largo aliento:

3°.- Que, no obstante los logros obtenidos hasta la fecha, se hace necesario extremar los esfuerzos destinados a obtener la eficiencia en el funcionamiento de los Servicios de la Administración del Estado, en todos sus aspectos, vale

---

<sup>165</sup> CHILE. Decreto Ley N° 98 Declara en reorganización todos los servicios de la administración pública, organismos e instituciones que indica. Ministerio de Justicia, Santiago, 26 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rnfw> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>166</sup> CHILE. **Objetivo Nacional del Gobierno de Chile**. Santiago: s/i, 1975. 47 p.

<sup>167</sup> CHILE. Decreto Ley N° 2.345 Otorga facultades al Ministro del Interior respecto de materias que indica. Ministerio del Interior, Santiago, 20 Octubre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1xk9v> Consultado en: 14 Julio 2015.

decir expedito cumplimiento de las normas que regulan su actividad, consideración e interés por los usuarios y efectividad en su gestión; 4°.- Que, con tales motivos, se ha estimado oportuno radicar la implementación de las políticas de desburocratización y agilización de la Administración Civil del Estado en un solo Ministerio, sin perjuicio de aquellas funciones que el Supremo Gobierno ha encomendado a otros organismos. (CHILE, 1978, p. 1).

Los Decretos Ley abordados hasta aquí muestran la materialización legal de la voluntad de expurgar a la administración pública de trabajadoras y trabajadores no alineados con la filosofía y la política de las nuevas autoridades. Estas últimas no dejaron de reclamar y lamentarse frente a la existencia de opositores a la Dictadura Militar en la administración pública, situación que estimulaba su imaginación para articular nuevas modalidades de exclusión laboral de los mismos. En la Sesión Secreta del 29 de Diciembre de 1975, el General de Carabineros César Mendoza Durán, integrante de la Junta Militar de Gobierno, muestra su oposición a la iniciativa del Ministro de Educación, Contraalmirante Luis Niemann Núñez, de despedir docentes y funcionarios de Universidades sin indemnización. Lo interesante es que al comienzo de su intervención reconoce abiertamente que inicialmente sí se desvinculó a trabajadoras y trabajadores por cuestiones políticas:

El señor GENERAL MENDOZA, MIEMBRO DE LA JUNTA, señala que, en un comienzo, cuando hubo que eliminar gente por sus tendencias ideológicas y métodos netamente marxistas, todos fueron indemnizados, y que ahora puede presentarse el caso de funcionarios a los cuales se elimina por causas menos graves o por reducción de personal u otras, de modo que sería una injusticia no darles indemnización. (JUNTA DE GOBIERNO, 1975, p. 35)<sup>168</sup>.

En la Sesión Secreta del 23 de Junio de 1976, el Ministro del Interior, Teniente General del Ejército César Raúl Benavides Escobar, se lamenta frente a la supuesta apabullante *infiltración marxista* en el aparato público, en el contexto de discusión de una iniciativa legal para facilitar la desvinculación de opositores del Gobierno ubicados al interior de la administración pública:

El señor MINISTRO DEL INTERIOR concuerda con lo expresado por el Secretario de Relaciones Exteriores por existir bastantes problemas en los Ministerios debido a la presencia en ellos de adversarios del Gobierno. Reconoce que aún no se ha podido descubrir un mecanismo para depurar esos organismos, incluso las municipalidades, por estar infiltrados casi en un 90%, a su juicio, en todo el

---

<sup>168</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 256 A, Sesión Secreta 29 Diciembre 1975. Página 35.

aparato gubernamental, con lo cual está frenada toda la máquina del Gobierno. (JUNTA DE GOBIERNO, 1976, p. 2)<sup>169</sup>.

Estas iniciativas orientadas al objetivo de contar con trabajadoras y trabajadores de la administración pública despolitizados y modernamente calificados, justificación esgrimida finalmente para exonerar de sus puestos de trabajo a supuestos opositores del Régimen, impacta en el Trabajo Docente, generando una condición laboral profundamente nueva para un profesorado históricamente acostumbrado a desarrollar su actividad bajo el influjo/protección/dirección del Estado. Con estas medidas, miles de docentes quedan expuestos a ser exonerados de su puesto de trabajo y comienzan a perder su condición de *empleados públicos* bajo la regulación del Estatuto Administrativo de 1960. ¿Cuántos docentes fueron exonerados de su trabajo a partir de las atribuciones otorgadas en los Decretos Ley N° 6, N° 22, N° 98 y N° 2.345? Las fuentes consultadas no permiten responder esta importante interrogante. Sin embargo, a modo de un acercamiento más general, es posible esbozar el impacto de esta política. En la Resolución N° 470<sup>170</sup> de la Dirección del Trabajo, fechada el 17 de Noviembre de 1976 y firmada por el abogado Alfredo Valdés Rodríguez, Director del Trabajo de entonces, se enumera el listado total de funcionarios públicos exonerados de la administración pública entre los días 12 de Noviembre de 1973 y 12 de Noviembre de 1976. En estos tres primeros años el total de funcionarios exonerados alcanzó la abultada cifra de 228.612 personas a lo largo del país, con especial destaque de Santiago que encabeza el listado con 97.556 personas. Ciertamente, en esa cifra total, es posible pensar que una parte correspondiera a profesoras y profesores marginados del sistema educacional por cuestiones políticas.

En una dirección parecida a la ya expuesta, la Junta Militar de Gobierno construye e implementa otras dos iniciativas dirigidas hacia el Trabajo Docente. La primera tiene relación con la intención de dismantelar las organizaciones de orientación sindical del profesorado. Tal como el Decreto Ley N° 12 (29 de Septiembre de 1973) clausura a la

---

<sup>169</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 273 A, Sesión Secreta 23 Junio 1976. Página 2.

<sup>170</sup> DIRECCIÓN DEL TRABAJO. **Resolución N° 470**. Santiago: Dirección del Trabajo, 17 Noviembre de 1973. 1 p. Esta Fuente fue puesta para conocimiento público en el semanario chileno *The Clinic*, en su versión online del día 20 de Junio de 2013, en el reportaje denominado "*El documento que revela que la dictadura exoneró a 228.612 personas desde el 73 al 76*" de Jorge Molina Sanhueza. Ver: <http://www.theclinic.cl/2013/06/20/embargoel-documento-que-revela-que-la-dictadura-exonero-a-228-612-personas-desde-el-73-al-76/>

Central Única de Trabajadores de Chile, el Decreto Ley N° 82<sup>171</sup> (31 de Octubre de 1973) y el Decreto Ley N° 1.284<sup>172</sup> (19 de Diciembre de 1975) son dictados con fines similares.

El Decreto Ley N° 82 se orientó a eliminar el financiamiento mensual recibido por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) al derogar el descuento por planilla que asumían para tales efectos las y los profesores afiliados a dicha organización. Además, en dicho cuerpo legal se establecieron medidas para controlar y evaluar la actividad financiera del SUTE, tales como: el congelamiento del 90% de sus recursos monetarios, la obligatoriedad de devolver al profesorado sindicalizado los descuentos aplicados en el mes de Octubre de 1973, la creación de una Comisión (compuesta por el Ministerio de Educación Pública y cinco integrantes del Consejo Directivo Nacional del SUTE) para evaluar si la actividad financiera se habría restringido a los fines y objetivos de la organización sindical, así como también, se ordenó a la Contraloría General de la República a realizar una auditoría de estos mismos recursos. De esta forma, es evidente que existía entre las nuevas autoridades una abierta desconfianza sobre las actividades emprendidas por parte del SUTE, más o menos en los siguientes términos establecidos en los considerandos del Decreto Ley N° 82:

1º.- Que existe la necesidad de tener un exacto conocimiento del estado financiero del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación.

2º.- Que no se aprecia claramente, los fines y objetivos a los cuales son destinados los fondos recaudados por la aplicación de la ley N° 17.615.

3º.- Que, igualmente, se hace necesario verificar si los fondos invertidos a la fecha han estado destinados al cumplimiento de fines netamente gremiales y de beneficio de los asociados al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, y. (CHILE, 1973, p. 1).

Despejando la duda sobre cuáles fueron los resultados de la indagación llevada adelante a partir de esta desconfianza, el Decreto Ley N° 1.284 elimina la existencia legal del SUTE a partir de la siguiente argumentación presentada en los considerandos:

3º.- Que del estudio que se ha hecho de sus actividades se ha podido comprobar que cumplían actividades de carácter gremial y político, que no están permitidos

---

<sup>171</sup> CHILE. Decreto Ley N° 82 Suspende Aplicación del Artículo 3° de la Ley 17.615, de 1972. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 31 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqwb> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>172</sup> CHILE. Decreto Ley N° 1.284 Cancela Personalidad Jurídica a los Organismos que indica y crea Comisión Administradora de sus Bienes. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 19 Diciembre 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1h2xs> Consultado en: 14 Julio 2015.

en sus Estatutos, lo que es causal suficiente para proceder a la cancelación de sus personalidades jurídicas. (CHILE, 1973, p. 1).

De esta manera, después de dos años de evaluación realizada por la Junta Militar de Gobierno y sus funcionarios, se estableció que el SUTE habría emprendido acciones catalogadas como de *“carácter gremial y político”*, alejadas de los fines y objetivos establecidos en sus propios Estatutos, lo que habilitaba a las nuevas autoridades a tomar la medida ya mencionada. De manera llamativa, dicha medida se extendió en el mismo Decreto N° 1.284 a otras organizaciones sindicales docentes de larga existencia, destruyendo de una vez la institucionalidad gremial vigente que el profesorado había construido a lo largo de todo el siglo XX:

Artículo 2º.- Cancélanse 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 "ASTEKO", otorgada por decreto N° 525, de 8 de Febrero de 1964, todos éstos, del Ministerio de Justicia. (CHILE, 1973, p. 1).

La secuencia esperable de las medidas del Decreto Ley N° 1.284<sup>173</sup>, fue justamente la presentación y defensa de un nuevo perfil de organización de defensa gremial para el profesorado, la que ciertamente debería prescindir de cualquier orientación política:

4º.- Que, además, con la nueva agrupación de los servidores de la educación en los organismos que se proyectan ya no se hace necesaria la existencia de otras entidades llamadas a cumplir los mismos objetivos, más aún, si se considera que las nuevas instituciones serán representativas del magisterio y demás servidores de la Educación, tanto en lo profesional como en lo gremial, con prescindencia absoluta de cualquiera finalidad político-partidista o de otra naturaleza que no sea la exclusivamente orientada a alcanzar los ideales de las nuevas organizaciones, y. (CHILE, 1973, p. 1).

La segunda política se refiere al ámbito de la formación docente y se dirigió hacia las históricas, como así también fundamentales en todo el proceso de desarrollo del sistema

---

<sup>173</sup> En el Decreto N° 1.284 se estableció además que se organizaría una comisión para definir el futuro de los bienes de las instituciones clausuradas y también se suspendió el congelamiento de los recursos del SUTE, con miras a viabilizar la asunción de los compromisos financieros de dicha organización en el contexto de su cierre.



educacional chileno, Escuelas Normales. La primera institución de formación docente fundada en Chile fue la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en el año 1842, constituyéndose en una de las primeras Políticas Públicas Educativas de carácter estrictamente *docente*, orientada a crear un nuevo sujeto: Preceptores y Preceptoras Normalistas. ¿Qué hacer con las Escuelas Normales en el contexto del proceso de *rectificación* del Trabajo Docente? La respuesta a esta pregunta fue definida en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 31 de Octubre de 1973 en los siguientes términos:

4.- Se recibe en audiencia al señor Ministro de Educación, quien informa sobre la caótica y viciada situación en todo aspecto de las Escuelas Normales, las que, a su juicio, deben ser declaradas en reorganización para reiniciar sus clases --en principio-- en marzo de 1974. Se acuerda proceder a la clausura de las diversas Escuelas y entregar la custodia del patrimonio de los locales a los diversos CAJSIS. Se estudiará detenidamente el destino que se dará a los profesores y alumnos. (JUNTA DE GOBIERNO, 1973, p. 1)<sup>174</sup>.

Si bien inicialmente se pensaba en retomar el funcionamiento de las Escuelas Normales en Marzo de 1974, en dicha reunión primó la idea de realizar una transformación radical que derivó en la publicación del Decreto Ley N° 179<sup>175</sup>, el día 13 de Diciembre de 1973, que estableció la eufemística “*reorganización de la enseñanza formal*”, fundamentándola en el siguiente considerando:

- a) La situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica;
- b) La necesidad de reestructurar administrativamente los establecimientos educacionales señalados, tanto respecto al alumnado como al personal que en ellos labora, y. (CHILE, 1973, p. 1).

Esta visión anárquica sobre el estado de las Escuelas Normales al 11 de Septiembre de 1973 es reiterada en el discurso pronunciado por Augusto Pinochet Ugarte el 11 de Septiembre de 1974, ya en calidad de Presidente de la República y Jefe Supremo de la Nación, al referirse a la Dirección de Educación Primaria y Normal:

---

<sup>174</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 27, Sesión Secreta 31 Octubre 1973. Página 1.

<sup>175</sup> CHILE. Decreto Ley N° 179 Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 13 Diciembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqxb> Consultado en: 14 Julio 2015.

Existía una total carencia de estudios racional y científico frente a las funciones del servicio; alto grado de politización en las decisiones y en la ejecución, prioritaria dedicación a la difusión de la ENU; desorganización y duplicidad de funciones; proliferaban las jefaturas, oficinas y funcionarios innecesarios, los que, a menudo, sólo cumplían labores estrictamente políticas; los establecimientos educacionales básicos se encontraban paralizados desde hacía meses, produciéndose un funcionamiento muy irregular a lo largo del año; paros, tomas y enfrentamientos; utilización de Programas de Estudio como instrumentos de concientización política; las Escuelas Normales funcionaban como abiertos institutos de formación de activistas, con muy baja calidad profesional; la enseñanza bajó notoriamente, así como el tiempo realmente empleado en ella; miles de nombramientos pendientes del personal docente, paradocente y de servicio, y, finalmente, Jefes y personal Docente Directivo en manos de políticos y no de profesionales idóneos. (PINOCHET, 1974, p. 276).

Planteado así, las Escuelas Normales habrían estado en un estado de *“anarquía”*, con *“baja calidad profesional”* y orientadas a la *“formación de activistas”*, por lo mismo se propuso el receso de sus actividades, eso sí, con excepción de las Escuelas Normales Particulares que podrían seguir funcionando.

De forma interesante, la lógica de proponer el receso del funcionamiento de las Escuelas Normales, con miras a *“restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad”*, tal como se plantea en el Decreto Ley N° 179, se orientó en dos líneas de expurgación: a) hacía el sistema de formación docente en general, abordando así el funcionamiento de las Escuelas Normales, sus directivos y trabajadores, y b) hacía el estudiantado, o sea, las y los docentes en proceso de formación.

Con respecto al sistema de formación docente, el Decreto Ley N° 179 propone la creación de una *“Comisión Coordinadora Central”*<sup>176</sup>, responsable de establecer los lineamientos que debería asumir el proceso de reorganización de dicho sistema, considerando los siguientes aspectos:

Entre otros aspectos, la referida Comisión deberá considerar la denominación de la enseñanza, el número, calidad, ubicación y estructura de los establecimientos educacionales que la imparten; los requisitos de ingresos, evaluación, promoción de alumnos, los títulos y grados que se otorguen; la reestructuración y dependencia de la mencionada enseñanza; las calidades que debe reunir el

---

<sup>176</sup> Dicha Comisión Coordinadora Central estaría integrada, según el Artículo 4° del Decreto Ley N° 179, por las siguientes personas: Presidente de la Comisión delegado por la Junta Militar de Gobierno; Jefe del Departamento de Enseñanza Normal; Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas; 2 *“expertos”* en enseñanza normal.

personal que en ella labore y los planes y programas a que deberá ceñirse. (CHILE, 1973, p. 1).

El trabajo de esta “*Comisión Coordinadora Central*” derivó en la dictación del Decreto Ley N° 353<sup>177</sup> publicado el 15 de Marzo de 1974, que estableció el traslado de las actividades de formación docente hacía las Universidades, tanto Públicas como Privadas, oficializando así la eliminación factual de las Escuelas Normales. Además, en el Decreto Ley N° 353 se establecieron normas para el traspaso de estudiantes, diferentes tipos de funcionarios (directivos, docentes, paradocentes, administrativos, etc.), de los bienes y archivos desde las Escuelas Normales hacía las Universidades y otras instituciones. No obstante, además de estas materias de orden procedimental, se establecieron definiciones fundamentales, tales como que sería el Ministerio de Educación Pública el responsable de la creación de las políticas sobre formación docente, la que sería entregada hacía las autoridades universitarias, como así también se estableció, que en el seno del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) debería ser creado un organismo responsable de articular estas políticas. Dicho organismo sería el Consejo de Coordinación Nacional de Formación de Docentes, el que finalmente habría sido creado, mas, sin cumplir un papel relevante con respecto a sus fines previstos<sup>178</sup>.

Con respecto al proceso de expurgación dirigida hacía las y los estudiantes de las Escuelas Normales, el Decreto Ley N° 179 señalaba lo siguiente:

Artículo 5º En todas las Escuelas Normales del país, sean fiscales o particulares, funcionarán, por una sola vez, Comisiones Examinadoras de los alumnos, encargadas de evaluar su idoneidad para la docencia y sus niveles de rendimiento escolar. Para estos efectos suspéndese la calidad de alumnos de los establecimientos señalados en el inciso anterior, mientras las referidas Comisiones Examinadoras emitan el informe respectivo. Evacuado este informe la Dirección de Educación Primaria y Normal dictará una resolución en la que se señalará el nivel de estudios aprobado por los alumnos y aquellos que pierden su calidad de tal. (CHILE, 1973, p. 1).

---

<sup>177</sup> CHILE. Decreto Ley N° 353 Fija normas sobre el Sistema de Formación Docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del país. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 15 Marzo 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1wsz> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>178</sup> PÉREZ, C. El proyecto de la *Escuela Única de Pedagogía*: demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928 – 1990. In: CONGRESO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, III, 21 Agosto 2014, Santiago. Disponible en: [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjWtaHt3Z7PAhXIQZAKHfwjBMMQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ciiie2014.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3Dsесiones%2F366.pdf&usq=AFQjCNFF-KO9tq8Ewi61Lsw-fis\\_DZYYQ&bvm=bv.133387755,d.Y2I](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjWtaHt3Z7PAhXIQZAKHfwjBMMQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ciiie2014.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3Dsесiones%2F366.pdf&usq=AFQjCNFF-KO9tq8Ewi61Lsw-fis_DZYYQ&bvm=bv.133387755,d.Y2I) Consultado en: 14 Julio 2015.

¿Cuáles fueron los resultados de estas “Comisiones Examinadoras de Alumnos”? Por el momento es algo que no fue posible de responder en el proceso de recopilación e interrogación de las fuentes utilizadas en esta investigación. No obstante, se piensa que efectivamente funcionaron, esto a partir de la fuerza e intención con que es planteado: como un grave problema del estado de las Escuelas Normales, resaltando allí, fundamentalmente al estudiantado como responsable, y en menor medida a los directivos.

Lo que sí muestran las fuentes con respecto a las Escuelas Normales es la posterior aparición de cierta mirada elogiosa con respecto a las mismas de parte de algunas autoridades de la Dictadura Militar. Un primer ejemplo de esta mirada elogiosa aparece en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 24 de Julio de 1984 en medio de la discusión legislativa de un Proyecto de Ley que buscaba establecer la equivalencia legal del Título de Profesor Normalista con el Título Profesional de Profesor de Educación General Básica con el objetivo de que los primeros pudieran acceder a la realización de estudios de Magíster en Universidades<sup>179</sup>. Durante la discusión legislativa definitiva, el Ministro de Educación Pública, Horacio Aránguiz Donoso, defendió la necesidad de aprobar el Proyecto de Ley en base al argumento de la innegable alta calidad de la formación docente recibida por las y los Profesores Normalistas:

El señor Ministro del ramo, en la reunión de la Comisión Conjunta, hizo presente que el número de profesores normalistas que se hablan formado en las escuelas normalistas, con ciento treinta años de existencia, alcanzaba a cuarenta mil y que, además, era un contingente muy importante que había tenido una formación igual o mejor, incluso, que la de las universidades. Entonces, era justo y lógico que estas personas pudieran acceder a alcanzar un Magister en las universidades. (JUNTA DE GOBIERNO, 1984, p. 47)<sup>180</sup>.

Esta potencial superioridad del Profesorado Normalista con respecto al Profesorado formado en las Universidades sería decidora con respecto a la comprensión que el Ministro de Educación Pública tendría en torno al lugar ocupado por las y los docentes formados en las Escuelas Normales:

---

<sup>179</sup> Dicho Proyecto de Ley fue finalmente aprobado y derivó en el siguiente cuerpo legal: CHILE. Ley N° 18.329 Reconoce equivalencia de título que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 18 Agosto 1984. Disponible en: <http://bcn.cl/1xkjj> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>180</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 18, Sesión Secreta 24 Julio 1984. Página 47.

Creo que el reconocimiento que le estamos dando a esta gente --como lo digo en el Mensaje-- es en cuanto a su mérito y yo, sencillamente, soy el más admirador de toda esta gran falange de personas que, como dije aquí mismo, son los que sustentan la educación básica en Chile. (JUNTA DE GOBIERNO, 1984, p. 51)<sup>181</sup>.

Justamente aquello, ser las personas que con su trabajo “*sustentan la educación básica en Chile*” posicionaría al Profesorado Normalista en un lugar de alta relevancia y estima, incluyendo allí la abierta admiración de uno de los integrantes de la Junta Militar de Gobierno:

El señor TTE. GENERAL BENAVIDES.- Estoy con el Almirante. Soy un admirador de esta enorme falange, abnegada falange de servidores del Estado y pienso que todo lo que contribuya a favorecerlos, a ennoblecerlos, debe ser... (JUNTA DE GOBIERNO, 1984, p. 51)<sup>182</sup>.

Un segundo ejemplo de esta mirada elogiosa corresponde a la iniciativa de reapertura de la antigua Escuela Normal de Ancud en el año 1985 mediante el Decreto N° 47 Exento<sup>183</sup>, ahora bajo el nombre de “Liceo B N° 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud”. En dicho cuerpo legal solamente se argumenta en torno a la necesidad de esta iniciativa con relación al objetivo de promover la integración de zonas aisladas del país. No obstante, en la *Revista de Educación* N° 126 y N° 127 de 1985, es posible encontrar más argumentos. En la *Revista de Educación* N° 126 se publica la noticia<sup>184</sup> de la inauguración de esta institución ocurrida el día 18 de Abril de 1985, compartiendo algunos datos claves para entender su funcionamiento y propósitos:

El Liceo B 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud inicia su año académico con una matrícula de cuarenta alumnos varones, con un promedio de trece años de edad, los cuales fueron aceptados luego de un riguroso sistema de selección. Estos alumnos cursaran siete años en el establecimiento: cuatro de educación media y tres de especialidad. Uno de los propósitos fundamentales que la autoridad educacional consideró para su reapertura es rescatar los aspectos positivos de la antigua Escuela Normal, e introducir las innovaciones necesarias basadas en el conocimiento científico de la realidad. (S/I, 1985, p. 5).

---

<sup>181</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 18, Sesión Secreta 24 Julio 1984. Página 51.

<sup>182</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 18, Sesión Secreta 24 Julio 1984. Página 47.

<sup>183</sup> CHILE. Decreto N° 47 Exento Crea Liceo B N° 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud. Ministerio de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Pública, Santiago, 11 Marzo 1985. Disponible en: <http://bcn.cl/1xkk7> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>184</sup> S/I. Reabierta Escuela Normal. **Revista de Educación**, Santiago, n. 126, p. 5, Mayo 1985.

El Ministro de Educación Pública Horacio Aránguiz Donoso<sup>185</sup>, también justificó la creación de esta institución en torno a la idea de generar condiciones para una articulación armónica entre lo mejor de la tradición de las Escuelas Normales con lo mejor de la ciencia pedagógica contemporánea:

De aquí nace la necesidad de formar un profesor que, por una parte, conozca y valore su región y, por otra, reciba la preparación más adecuada y que mejor se adapte a esa realidad, con el objeto de promover su desarrollo integral. (...). La reapertura de esta Escuela Normal, en carácter experimental, tiene un profundo significado para el Ministerio de Educación, ya que, unida al avance de la ciencia y las técnicas modernas destinadas a mejorar la educación, se rescatarán los valores formativos tan propios de las tradicionales Escuelas Normales que dieron a Chile maestros insignes que engrandecieron nuestra educación y que constituyen hasta hoy patrimonio de orgullo para toda la Nación. (ARÁNGUIZ, 1985, p. 3).

La imagen que se perfila a partir de las diferentes argumentaciones es que las Escuelas Normales tendrían una característica especial, una tradición de desarrollarse en directa relación al territorio en que se encuentra situada, en la tierra que sostiene su existencia. Si bien, se tendría hacia 1985 la capacidad científico/técnica de la pedagogía contemporánea, no se contaría con aquella tradición y arraigo a la cultura local que portaría el Profesorado Normalista en las palabras de la Directora de Educación Marta Stefanowsky Bandyra<sup>186</sup>:

La Escuela Normal Rural, de carácter experimental, creada en una región que presenta uno de los más altos índices de ruralidad educacional, viene a satisfacer la necesidad cada vez más urgente de preparar en forma específica al profesor rural, al maestro que, además de la tarea educadora que cumple junto al niño, es el pilar del poblado rural, es el motor que lo impulsa hacia el desarrollo a través de la cultura, única base sólida para el crecimiento de una Nación. La ruralidad de esta extensa región y la necesidad de entregar al escolar de estos sectores una educación que adecuada a su realidad despierte en ellos la valoración y el amor por su tierra constituyen el fundamento que da sentido y razón de ser a esta Escuela Normal. (STEFANOWSKY, 1985, p. 4).

---

<sup>185</sup> ARÁNGUIZ, H. Creación de la Escuela Normal de Ancud. **Revista de Educación**, Santiago, n. 127, p. 3, Junio 1985.

<sup>186</sup> STEFANOWSKY, M. Una escuela para formar al profesor rural. **Revista de Educación**, Santiago, n. 127, p. 4, Junio 1985.

En la crónica de la inauguración de la Escuela Normal Rural de Ancud, realizada por la Directora de la *Revista de Educación* Rosita Garrido Labbé<sup>187</sup>, el Rector de dicha institución, Profesor Sergio Elgueta Imperiale, señaló una visión profundamente acertada con respecto a lo que estaba en juego con esta nueva oportunidad para una Escuela Normal en Chile:

Nosotros tenemos una gran responsabilidad porque somos pioneros. De nuestro buen éxito depende que en el futuro se continúen reabriendo muchas escuelas normales a lo largo del país. (GARRIDO, 1985, p. 6).

Finalmente la existencia de la "Liceo B N° 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud" fue breve, fue cerrada en el año 1989 y sus estudiantes transferidos a la Universidad Austral de la ciudad de Valdivia. No es posible advertir en las fuentes consultadas la explicación de dicho cierre, si acaso tuvo relación con el trabajo desarrollado en su interior o si obedeció a razones de otra naturaleza. Lo que sí puede ser señalado aquí es que por diferentes razones, ya sean las esgrimidas en el discurso oficial (necesidad de suplir necesidades educacionales de regiones aisladas; tradición de las Escuelas Normales para formar docentes en conexión a los territorios) o incluso otras más pragmáticas no advertidas aquí (como su potencial menor costo), es un hecho que en plena Dictadura Militar, funcionarios de la misma llegaron al convencimiento de la necesidad de abrir nuevamente una Escuela Normal. ¿Cómo habrá sido asumido en el seno de la Junta Militar de Gobierno, responsable directa del cierre violento de las Escuelas Normales, enfrentarse a la decisión de reabrir una de estas? ¿Cómo habrá sido asumida por la Junta Militar de Gobierno y sus funcionarios militares y civiles la existencia de la señalada mirada elogiosa hacia las Escuelas Normales dentro de sus filas? Sin fuentes para poner a disposición una respuesta adecuada a estas interrogantes, sólo queda aventurar la idea compleja de la existencia de una sensación contradictoria con respecto a las Escuelas Normales en el seno de la Dictadura Militar: por un lado se cuestiona duramente a las Escuelas Normales y con una violenta sed de rectificación se diseña e implementa su desaparición formal; mientras que, por otro lado, se elogia su calidad y resultados, dando paso a un breve experimento de resucitación acotada de las mismas. ¿Cómo se complementaban y enfrentaban ambas miradas? Posiblemente, una alta dosis de falta de memoria o justificación de lo obrado se complementaron problemáticamente en este fenómeno.

---

<sup>187</sup> GARRIDO, R. Inauguración de la Escuela Normal de Ancud. *Revista de Educación*, Santiago, n. 127, p. 5-7, Junio 1985.

#### 2.4.2 Políticas Públicas de *enaltecimiento* del Trabajo Docente

Un grupo de políticas, profundamente vinculadas con las ya abordadas hasta aquí, son las que Iván Núñez (1982) cataloga como “*políticas de dignificación de la profesión docente*”. En el discurso público la Dictadura Militar buscó enaltecer al Trabajo Docente como una actividad de tremenda importancia para el desarrollo del país. De forma recurrente se hacía referencia al profesorado como un grupo laboral a proteger y al que había que mejorar su condición económica, con la intención de valorar la vocación y compromiso que los docentes ponían en juego en su misión. En el documento Objetivo Nacional del Gobierno de Chile (1975) se propone la siguiente medida hacia el Trabajo Docente, la que asumiría el carácter de orientadora de la Política Educacional de la Junta Militar de Gobierno:

Elevar la condición humana y profesional del personal docente a un nivel acorde con su dignidad e importancia en todos los aspectos. (CHILE, 1975, p. 43).

Este reconocimiento se intentaría materializar de forma más visible en dos políticas emblemáticas de este periodo: la fundación del Colegio de Profesores<sup>188</sup> y en la dictación de la Carrera Docente<sup>189</sup>.

La fundación del Colegio de Profesores se materializó con la publicación del Decreto Ley N° 678, el día 16 de Octubre de 1974, presentando los siguientes considerandos:

Considerando: 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, y. (CHILE, 1974, p. 1).

---

<sup>188</sup> CHILE. Decreto Ley N° 678 Crea el Colegio de Profesores de Chile. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 16 Octubre 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/p6nu> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>189</sup> CHILE. Decreto Ley N° 2.327 Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Septiembre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/3i2a> Consultado en: 14 Julio 2015.



Esta política, persiguió distinguir la actividad del profesorado, en términos de un *enaltecimiento*, en tanto buscaba igualar al Trabajo Docente con otras *profesiones* más prestigiosas, que contaban con el mismo tipo de institucionalidad. Este ejercicio de igualación buscaba alejar al profesorado de la lógica político/sindicalista en que se había organizado tradicionalmente, donde la lógica de cercenamiento de la dimensión política del Trabajo Docente aparece claramente establecida en la definición de las finalidades del Colegio de Profesores:

Artículo 1° Créase el Colegio de Profesores de Chile, persona jurídica de derecho público, que se regirá por las disposiciones del presente decreto ley y cuyas finalidades son:

- a) Propender a la dignificación del profesor en todos los ámbitos de la función social que están llamados a desempeñar.
- b) Promover el progreso, prestigio y prerrogativas de la profesión, regular su correcto ejercicio y velar porque sus miembros mantengan en el desempeño de la función docente una actitud de prescindencia política partidista, como parte de su ética profesional (...). (CHILE, 1974, p. 1).

Con respecto al contenido de esta política, el Decreto Ley N° 678 establecía: condiciones de ingreso obligatoria al Colegio de Profesores para quienes se dedicaran a la docencia, criterios para la organización cupular y de base a nivel local/regional/nacional, sistema de elección de dirigentes, entre otras. No obstante, Iván Núñez (1982) resalta dos situaciones problemáticas interesantes de considerar: la primera es que se establecieron condiciones flexibles para el ingreso al Colegio de Profesores, aceptando a personas sin Título Profesional que contaban con experiencia laboral en la docencia y que se encontraban próximas a obtener el mismo. La segunda situación tiene que ver con el carácter profundamente controlado del Colegio de Profesores, en tanto que sus dirigentes fueron impuestos por parte de la Dictadura Militar<sup>190</sup>. Este carácter controlado derivó en una baja legitimidad entre el profesorado de esta institución, como así también, en una baja independencia, lo que se expresó en su constante apoyo a las Políticas Públicas que emprendió la Dictadura Militar, aunque estas dañaran al profesorado en términos económicos, políticos y humanitarios. (Iván Núñez, 1982). Esta cercanía entre el Colegio de Profesores y la Dictadura Militar, derivada de la situación de control que la segunda ejercía sobre el primero, es visible en una serie de situaciones que evidencian el fluido diálogo entre la dirigencia del Colegio de Profesores y altas autoridades educacionales del momento. En Marzo de 1981 se publica una carta del Ministro de Educación Pública,

---

<sup>190</sup> La dirigencia del Colegio de Profesores impuesta por la Dictadura Militar estuvo integrada por la profesora Olga Silvia Peña Morales (1974-1979) y el profesor Juan Eduardo Gariazzo Barría (1979-1986).

Alfredo Prieto, dirigida al Presidente del Colegio de Profesores, Juan Eduardo Gariazzo, aclarando algunos puntos sobre el proceso de traspaso de Establecimientos Educativos Públicos a las Municipalidades<sup>191</sup>. Lo interesante es que dicha carta fue escrita y enviada a solicitud del Presidente de la República, Augusto Pinochet, a modo de respuesta a las inquietudes a él planteadas por el Consejo Regional de Tarapacá y por el Consejo Nacional del Colegio de Profesores de Chile. En Mayo<sup>192</sup> y Octubre<sup>193</sup> de 1981, el Colegio de Profesores de Chile publicitó su oferta de Programas de Perfeccionamiento dirigidos hacia el Profesorado, con expreso reconocimiento oficial del Ministerio de Educación Pública. En Junio de 1981 se publicó la noticia<sup>194</sup> de transformación del Colegio de Profesores de Chile en Asociación Gremial a partir de los alcances del Decreto Ley N° 3.621<sup>195</sup>. Dicho proceso de transformación fue llevado a cabo en base a un abierto diálogo entre el Colegio de Profesores de Chile y autoridades gubernamentales (Presidente de la República Augusto Pinochet, Ministro del Interior, Ministro Secretario General de Gobierno, Ministro de Educación) en las siguientes circunstancias:

Fue así como en los primeros días de marzo se llevó a efecto esta entrevista, en un marco de cordialidad y reciproca comprensión, sin que ello significara menoscabar las posiciones del Colegio. (S/I, 1987, p. 8).

Esta capacidad para acceder a altas autoridades quedó nuevamente manifestada en Junio de 1982 en la noticia de la entrevista sostenida entre el Presidente del Colegio de Profesores Juan Eduardo Gariazzo y el recién asumido Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Rigoberto Cruz Johnson, donde el primero habría aprovechado de entregarle a la nueva autoridad “(...) una carpeta con las inquietudes que preocupan al magisterio nacional en el presente”<sup>196</sup>. En Octubre de 1984 se publicó un inserto del Colegio de Profesores de Chile en la *Revista de Educación* N° 121 donde se comunicó

---

<sup>191</sup> S/I. Ministro de Educación informó al Colegio de Profesores sobre traspaso de colegios a Municipalidades. **Revista de Educación**, Santiago, n. 84, p. 72-73, Marzo 1981.

<sup>192</sup> S/I. Programa de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores. **Revista de Educación**, Santiago, n. 86, p. 5, Mayo 1981.

<sup>193</sup> S/I. Cursos de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores A. G. **Revista de Educación**, Santiago, n. 91, p. 9, Octubre 1981.

<sup>194</sup> S/I. Colegio de Profesores se transforma en Asociación Gremial. **Revista de Educación**, Santiago, n. 87, p. 8, Junio 1981.

<sup>195</sup> CHILE. Decreto Ley N° 3.621 Fija normas sobre Colegios Profesionales. Ministerio de Justicia, Santiago, 03 Febrero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1wji9> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>196</sup> S/I. Colegio de Profesores A. G. se entrevistó con el Ministro de Educación. **Revista de Educación**, Santiago, n. 97, p. 9, Junio 1982.

como un logro de dicha institución la promulgación de la Ley N° 18.329<sup>197</sup>, debido a que en su elaboración habrían tenido una activa e importante participación<sup>198</sup>. Esta cercanía de la dirigencia del Colegio de Profesores a la Dictadura Militar, junto con el consiguiente apoyo a sus Políticas Públicas Educativas, fue enrostrada críticamente al Presidente del Colegio de Profesores, Juan Eduardo Gariazzo, en una sección de una entrevista que recoge Iván Núñez (1982):

La periodista Raquel Correa, al entrevistar al Presidente del Colegio de Profesores, personalizó en él las fluctuaciones de opinión de su directiva: “Estuvo muy contento cuando todas las pedagogías... llegaron a la Universidad, pero aceptó, encantado que - más tarde – perdieran su rango universitario. Celebró con toda el alma la creación del Colegio de Profesores... y fue el primer dirigente gremial que aceptó que su organización se disolviera, convirtiéndose, según la ley, en Asociación Gremial. La carrera docente... lo llenó de satisfacción, pero, ahora, se encuentra esperanzado en que la municipalización educacional acarreará mayores rentas al profesorado...”<sup>199</sup>.

El control del Colegio de Profesores de Chile por parte de la Dictadura Militar se puede entender como una situación que finalmente mostraba una abierta decisión por cercenar la libertad y autenticidad de la representación del profesorado chileno, situación que no era exclusiva de dicho grupo laboral, sino que también es aplicable al resto del “*sector obrero*” mediante la destrucción de las organizaciones sindicales. Esta ausencia de libertad tuvo que ser explicada de alguna manera a todo el mundo. ¿Cómo explicar la decisión de controlar a los Colegios Profesionales y a los Sindicatos? Una respuesta a esto se encuentra en el Acta N° 169 de la Sesión Secreta de la Junta de Gobierno de Noviembre de 1974, donde el Subsecretario del Trabajo describe cómo explicó en una reunión en la Organización Internacional del Trabajo (OIT) esta compleja situación:

Respecto a las organizaciones sindicales, se volvió a insistir en la deformación cultural que había en el país, que ha sido indispensable evitar durante un tiempo mientras se recupera el sentido unitario de la nación, todos los procedimientos electorales. En este sentido pusimos especial incapié en explicar el decreto ley que regula la integración de las directivas de las organizaciones comunitarias y colegios profesionales, destacándose que los colegios profesionales habían sido con toda evidencia uno de los valuartes de lucha en contra del Gobierno

---

<sup>197</sup> CHILE. Ley N° 18.329 Reconoce equivalencia de título que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 18 Agosto 1984. Disponible en: <http://bcn.cl/1xkij> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>198</sup> COLEGIO DE PROFESORES A. G. Logro del Colegio de Profesores de Chile A. G. **Revista de Educación**, Santiago, n. 121, p. 33, Octubre 1984.

<sup>199</sup> CORREA, R. S/I. **El Mercurio**, Santiago, p. D-7, 18 octubre 1981 *apud* NÚÑEZ, I. **Cambios en la situación del magisterio**. Santiago: PIIE, 1982, 81 p.

Marxista, no obstante lo cual, la designación y la permanencia de sus miembros quedan integradas al poder central. Ya sea al Ministro del Interior o a los Gobernadores. Y que no obstante esta solución en materia de organizaciones sindicales lo que se había buscado para cumplir con éste imperativo de evitar las elecciones, era un sistema absolutamente objetivo, mientras en las organizaciones comunitarias de colegios profesionales, el Gobierno busca subjetivamente a quien va a designar. (JUNTA DE GOBIERNO, 1974, p. 5)<sup>200</sup>.

Esta búsqueda “*subjetiva*” que realizaría la Dictadura Militar para designar a la dirigencia de los Colegios Profesionales, entre ellos el Colegio de Profesores de Chile, tendría una altísima importancia, puesto que evidentemente así se ampliarían las posibilidades de tener una relación controlada y armónica con el profesorado en un contexto de profundas transformaciones al sistema educacional y al Trabajo Docente. Esta preocupación se manifiesta claramente en un documento reservado<sup>201</sup>, sin identificación de autoría, donde queda abiertamente establecido el malestar de la Dictadura Militar frente al resultado adverso obtenido en la primera elección democrática efectuada en el Colegio de Profesores de Chile en 1985:

1. Las elecciones del Colegio de Profesores correspondientes al año 1985, representaron el signo de una falta de organización por parte del gobierno, tanto a nivel nacional, Regional como Comunal. Es así, como fue imposible – por el breve tiempo que se dispuso – conciliar dos líneas que, aunque partidarias o cercanas al Gobierno, fueron divergentes en sus planteamientos. Como resultado de la situación anterior se logró la elección de 1 sólo consejero de un total de 5 (20%). (S/I, 1985, p. 1).

Esta lectura autocrítica, da paso posteriormente a la puesta en escena de la estrategia desarrollada con miras a obtener un resultado electoral más favorable en la siguiente elección, donde se mostraba como necesario desarrollar un trabajo que involucrara a altas autoridades de la Dictadura Militar:

2. En cambio para enfrentar las del presente año se estructuró – con bastante antelación – una acción que dirigieron los Subsecretarios del Interior y Educación y que significó toda una organización a través de Intendencias, Gobernaciones y Municipalidades. Además, el Subsecretario de Educación se reunió con profesores de las comunas más conflictivas del país, por espacio de tres meses. (S/I, 1985, p. 1).

---

<sup>200</sup>JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 169 A, Sesión Secreta 12 Noviembre 1974. Página 5.

<sup>201</sup>S/I. **Documento Reservado N° 008312 Elecciones Colegio de Profesores**. Santiago: s/i, 1985, 15 p.

Si bien la Dictadura Militar implementó la política de *enaltecimiento* de creación del Colegio de Profesores de Chile, acompañada de un discurso público de mejoramiento del Trabajo Docente, queda claro en la revisión aquí desarrollada que finalmente primaba la preocupación de alcanzar y ejercer el control gremial del profesorado. Dicho control fue efectivo, por lo menos a nivel cupular, desde 1974 hasta 1985, e interrumpido mediante la primera elección democrática<sup>202</sup>, momento en que la Dictadura Militar pierde el control del Colegio de Profesores de Chile, sin nunca conseguir recuperarlo. Por otra parte, es importantísimo señalar aquí que esta estrategia de búsqueda de control del Colegio de Profesores de Chile por parte de la Dictadura Militar fue claramente advertida por el mismo profesorado opositor a esta, por lo mismo, una parte importante del profesorado se organizó en la Asociación Gremial de Educadores de Chile A. G. (AGECH) entre los años 1981 y 1985, con la intención de actuar en una organización auténticamente organizada y dirigida por el mismo profesorado.

En el caso de la Carrera Docente, oficializada mediante Decreto Ley N° 2.327, publicado el 22 de Septiembre de 1978, es posible identificar la materialización de una política de reconocimiento que correspondía a una antigua demanda del Profesorado chileno de regular de forma específica su actividad. Con anterioridad, el Trabajo Docente había sido regulado por el Estatuto del Magisterio (1949) y el Estatuto Administrativo (1960), no obstante:

(...) en la antigua legislación se echaba de manos una verdadera “carrera docente”, esto es, un sistema que permitiera al profesor de aula progresar dentro de su función y en relación a sus méritos. (NÚÑEZ, 1982, p. 24).

La idea de diseñar e implementar una “*verdadera carrera docente*” recorrió un largo camino antes de su materialización. Ya en Diciembre de 1975<sup>203</sup>, en el contexto de discusión de un Proyecto de Ley que buscaba mejorar las remuneraciones del Profesorado

---

<sup>202</sup> La primera elección democrática del Colegio de Profesores se realizó recién en Diciembre de 1985, obteniendo la Presidencia el Profesor de Historia y Geografía y militante del Partido Demócrata Cristiano (PDC) Osvaldo Verdugo Peña, encabezando una lista opositora a la Dictadura Militar. Los Presidentes del Colegio de Profesores de Chile han sido los siguientes docentes: Osvaldo Verdugo Peña, Partido Demócrata Cristiano (1986-1995); Jorge Pavez Urrutia, Partido Comunista de Chile – Fuerza Social y Democrática (1995-2007); Jaime Gajardo Orellana, Partido Comunista de Chile (2007-2016). Para conocer más detalles de la primera elección democrática del Colegio de Profesores de Chile se recomienda revisar: DÍAZ, C. Colegio de Profesores: Sonó la campana para el Régimen. *Análisis*, Santiago, n. 123, p. 33, 31 Diciembre 1985 – 06 Enero 1986; DÍAZ, C. Colegio de Profesores: El turno de la oposición. *Análisis*, Santiago, n. 124, p. 11, 07 Enero 1986 – 13 Enero 1986.

<sup>203</sup> JUNTA DE GOBIERNO. *Actas Junta de Gobierno*. Santiago, Acta N° 249, Sesión Secreta 09 Diciembre 1975. Página 9.

dependiente del Ministerio de Educación Pública<sup>204</sup>, donde además se anuncia la modificación del sistema de remuneraciones docentes desde el Estatuto Administrativo hacia la recién estrenada Escala Única de Sueldos<sup>205</sup>, frente a diferentes dificultades que dicho momento de transformaciones estaba desencadenando, el Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch, anuncia que “(...) como se estudiará la carrera docente el próximo año, ahí se regularizarán todas estas situaciones” (Junta de Gobierno, 1975, p. 9). En Mayo de 1976, el mismo Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch, explica las dificultades que enfrentaba su cartera para determinar la organización de las remuneraciones y horarios asociados al Trabajo Docente:

Ahora, en la reestructuración que se está haciendo en el Ministerio de Educación -- en este momento se está estudiando la carrera docente--, se establecerá que no se pagarán horas de clases como actualmente, porque es lo más complicado para poder determinar los recursos que se requieren y el número de profesores necesario. De ese modo, se va a establecer una carrera funcionaria en que a la persona se le diga: usted va a hacer un medio, un cuarto o el total de las horas de clases. Pero no divididas por 36. Así se les va a pagar, así se va a establecer un escalafón y así se va a establecer una carrera funcionaria dentro del Ministerio. (JUNTA DE GOBIERNO, 1976, p. 8-9)<sup>206</sup>.

Esta abierta voluntad de crear una “*carrera funcionaria*” con miras a organizar el Trabajo Docente iría quedando patente en diferentes momentos de discusión interna dentro de la Junta Militar de Gobierno, no obstante, mostrando una clara situación de postergación. Así, a finales de 1986, a un año de la primera noticia sobre la Carrera Docente y en el contexto de discusión de un aumento en la Escala Única de Sueldos, nuevamente se habla de la Carrera Docente en una situación de “*estudio*”:

La señorita FUNCIONARIA DEL MINISTERIO DE HACIENDA manifiesta que se está esperando el estudio y discusión de la carrera docente, que seguramente contendrá normas diferentes. Añade que ese sector de todas maneras obtiene un mejoramiento dentro de la Escala, porque disfrutan de un porcentaje por concepto de trienios que se calcula en relación con los sueldos bases. Insiste en que la legislación especial está pendiente en el Ministerio de Educación. El señor

---

<sup>204</sup> Esta discusión derivó en la dictación del siguiente cuerpo legal: CHILE. Decreto Ley N° 1.285 Dispone mejoramiento económico del personal docente y paradocente del Ministerio de Educación. Ministerio de Hacienda, Santiago, 13 Diciembre 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1whz4> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>205</sup> CHILE. Decreto Ley N° 249 Fija escala única de sueldos para el personal que señala. Ministerio de Hacienda, Santiago, 05 Enero 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1v9v3> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>206</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 268 A, Sesión Secreta 26 Mayo 1976. Página 8-9.

MINISTRO DE HACIENDA destaca dos puntos: en la ubicación dentro de la Escala no hay modificaciones de tipo especial, y en lo relativo al incremento de ingresos son los más favorecidos con la corrección de la Escala. (JUNTA DE GOBIERNO, 1976, p. 16)<sup>207</sup>.

Aún más, en la misma Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 01 de Diciembre de 1976, se comenta brevemente la estrategia visualizada para conseguir financiar la Carrera Docente:

El señor VICEALMIRANTE CARVAJAL, MIEMBRO SUBROGANTE DE LA JUNTA, pregunta si el proyecto en estudio respecto de los profesores está financiado. El señor GENERAL PINOCHET, PRESIDENTE DE LA JUNTA, puntualiza que no está financiado, porque todavía se halla en “veremos”. El señor MINISTRO DE HACIENDA anota que se había propuesto una fórmula de financiamiento. El señor GENERAL PINOCHET, PRESIDENTE DE LA JUNTA, expone que era en base al cobro de matrículas y otros, pero no hay nada definitivo, porque falta terminar el estudio. (JUNTA DE GOBIERNO, 1976, p. 16-17)<sup>208</sup>.

El novedoso e incierto camino de “cobro de matrículas” a estudiantes fue proyectado como posibilidad para financiar la materialización de la Carrera Docente. Esto abre la posibilidad de pensar que en el mentado “estudio” de la Carrera Docente se ponía en juego la factibilidad y legitimidad de diferentes proyectos de organización del campo político educacional. En otras palabras, lo que se definía en dicha iniciativa, quizás no era solamente una definición específica sobre la organización del Trabajo Docente, sino que potencialmente se ponía en juego también la legitimidad de definiciones fundamentales de diferentes sectores de la Dictadura Militar. Un indicio de esto tiene que ver con la manera en que la definición de una propuesta de Carrera Docente se dilató de manera exagerada, incluyendo situaciones difíciles de comprender, tales como la siguiente:

Mientras se desarrollaba la reunión de la OEA, en agosto del 76, Pinochet envió un oficio clave a los otros miembros de la Junta. Proponía en él la elaboración de un Estatuto Orgánico del Ejercicio de los Poderes Públicos, que permitiera delimitar con claridad las áreas de competencia del Ejecutivo y, en particular, las facultades presidenciales. Era una fórmula orientada a despejar las continuas y ya exasperantes discrepancias con Leigh, pero también orientada a frenar a la Armada en su frecuente toma de partido junto a la FACH. La tensión estaba en el límite. Un proyecto para crear la carrera docente, que era impulsado con ahínco

---

<sup>207</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 293 A, Sesión Secreta 01 Diciembre 1976. Página 16.

<sup>208</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 293 A, Sesión Secreta 01 Diciembre 1976. Página 16-17.

por el equipo económico y por el gabinete de Pinochet, fue detenido durante semanas sin que hubiera explicación plausible. La FACH estaba vetando el estudio mediante el expediente más simple y sumario que era posible imaginar: Leigh se había llevado el proyecto a su casa. (CAVALLO; SALAZAR; SEPÚLVEDA, 2008, p. 179-180).

Esta situación de enfrentar la elaboración de la Carrera Docente como un escenario de disputa interna de la Dictadura Militar es posible de visualizar, incluso, en la discusión llevada a cabo en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 14 de Septiembre de 1978, momento en que finalmente se aprueba el Proyecto de Ley de Carrera Docente:

Le pareció al Gabinete de la Armada que esta derogación generaba problemas serios a los profesores particulares y, además, contenía en si un riesgo: que el colegio particular se echara al bolsillo la subvención y pagara a los profesores particulares la suma que quisiera. (...). En el curso de la reunión mencionada, el representante de Carabineros adhirió al punto de vista de la Armada, y el representante del Ministerio de Educación explicó por qué venía la norma, pero en definitiva advirtió la observación del Gabinete de la Armada, a la cual se había agregado Carabineros (...).(Junta de Gobierno, 1978, p. 5)<sup>209</sup>.

La intención de los Gabinetes de la Armada y de Carabineros de mantener en la Carrera Docente la obligación de que los Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados por el Estado cancelaran remuneraciones equivalentes al 75% de lo que ganaba un docente de igual categoría en un Colegio Fiscal, tal como se definía en el Decreto Ley N°456 de 1974<sup>210</sup>, encendió la molestia del Ministro de Hacienda Sergio de Castro Spikula. Dicha molestia dio paso a la exposición de una larga argumentación en torno a lo desfavorable que era la definición estatal de límites rígidos a la economía:

El señor MINISTRO DE HACIENDA,- (...). El año 1973 había más de 3.500 precios fijados por ley o sea, la Dirección de Industria y Comercio fijaba más de 3.500 precios en el país. La política económica que adoptó el Gobierno ha llevado a una situación en que a uno hoy día le cuesta recordar cuáles son los precios fijados a algunos productos, porque no deben ser más de diez. Eso se ha hecho porque se sabe que cuando el Estado interviene en la fijación de precios, lo único que hace es echar a perder las cosas y establecer monopolios o ciertos determinados poderes en ciertas partes. Por esta misma razón, hace un tiempo

---

<sup>209</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 354 A, Sesión Secreta 14 Septiembre 1978. Página 5.

<sup>210</sup> CHILE. Decreto Ley N° 456 Legisla sobre subvención a los establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Mayo 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1worj> Consultado en: 14 Julio 2015.



se discutió en el seno de la Junta y estuvo a punto de aprobarse la derogación del salario mínimo. Porque es obvio que la ley del salario mínimo lo que hace es contribuir a la alta tasa de desempleo que hay en este momento en la economía. Por razones del disturbio público que causó el anuncio de lo que se estaba pensando, no se estimó conveniente políticamente en ese momento. (Junta de Gobierno, 1978, p. 7-8)<sup>211</sup>.

Para el Ministro de Hacienda, el escenario perfecto sería la eliminación de cualquier política de fijación de precios y salarios mínimos para los trabajadores en general, agregando, eso sí, la siguiente confesión con respecto a lo que pensaba con respecto al Trabajo Docente:

El señor MINISTRO DE HACIENDA,- A mí lo que me preocupa es que cualquier alza en las remuneraciones mínimas incide en el empleo de aquellos cuyo precio se alza. Lo que nos conviene es que ojalá la mayor cantidad de profesores vaya a la enseñanza subvencionada o formen entre ellos asociaciones o cooperativas para impartir enseñanza. (...). (Junta de Gobierno, 1978, p. 17)<sup>212</sup>.

Resulta interesante contrastar el anhelo profundo del Ministro de Hacienda, Sergio de Castro Spikula, de que el profesorado que se desempeñaba en Establecimientos Educativos dependientes del Ministerio de Educación Pública fuese transferido a Establecimientos Educativos Particulares con el momento en que comunica el mismo: justamente en el día en que se aprueba la Carrera Docente que establece una política de organización del Trabajo Docente vinculado al Ministerio de Educación Pública, en base a regulaciones de ingreso/ascenso/salida de una carrera funcionaria, con definiciones sobre tramos de remuneraciones, estipulación de actos administrativos de ingreso/salida de la docencia, procesos públicos de asignación de funciones y ubicación dentro de la carrera, entre otras. La diferencia entre el anhelo del Ministro de Hacienda y la Política Pública Educativa aprobada resulta irremediable y aquello ayuda a comprender el derrotero que la Carrera Docente siguió en el corto plazo.

Finalmente la Carrera Docente aprobada en Septiembre de 1978 presentó las siguientes definiciones sobre el Trabajo Docente<sup>213</sup>:

---

<sup>211</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 354 A, Sesión Secreta 14 Septiembre 1978. Página 7-8.

<sup>212</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 354 A, Sesión Secreta 14 Septiembre 1978. Página 17.

<sup>213</sup> En la discusión en torno a regular o no un salario mínimo para docentes de Escuelas Particulares Pagados/Gratuitos/Subvencionados se impuso la idea de que continuaran ganaran un sueldo equivalente al 75% del Sueldo Base de un Profesor Fiscal ubicado en el último grado del escalafón de la Carrera Docente, sin embargo, eliminando la obligatoriedad de cancelar asignación por Título Universitario y asignación por trienios.

**TABLA 4:** Definiciones sobre Trabajo Docente en la Ley de Carrera Docente (1978)

| ARTÍCULO                | ÁMBITO   | DEFINICIÓN  |
|-------------------------|--|---|
| 1°, 2°                  | Sujetos a regular  | Personal dependiente del Ministerio de Educación Pública, tanto Personal Docente Superior (dirección, supervisión, orientación) como Personal Docente (enseñanza en aula).  |
| 3°                      | Organización de la Carrera Docente   | Equivalencia entre “Escalafones” de Personal Docente Superior y Personal Docente (según criterios de calificación profesional, capacidad, méritos, aportes pedagógicos y culturales) y un “Grado” de la Escala Única de Remuneraciones del Personal de la Administración Pública.   |
| 5°                      | Ejercicio de la Docencia   | Para ejercer la Docencia en el sistema público se deberá contar con los actos administrativos de nombramiento (incorporación a un escalafón y grado) y destinación (definición de funciones a cumplir en relación al grado, ya sea en la localidad que ejerce o una localidad distinta).  |
| 6°                      | Tipos de Nombramiento  | 1. Personal Docente Superior:<br>1.1 Planta: vínculo laboral de carácter indefinido consagrado mediante decreto o resolución legal.<br>2. Personal Docente:<br>2.1 Planta: vínculo laboral de carácter indefinido consagrado mediante decreto o resolución legal.<br>2.2 Reemplazo: vínculo laboral de carácter temporal, no mayor a 6 meses, consagrado mediante resolución legal. |
| 7°                      | Tipos de Destinación   | Titular, Interino, Suplente (aplicable sólo a Personal de Planta).  |
| 10°, 11°, 12°           | Ingreso a la Docencia  | Cumplir con los requisitos de: idoneidad física, cívica, moral y pedagógica (posesión de Título Profesional) y, además, cumplir con los requisitos específicos para cada grado. En ausencia de Profesores Titulados o idóneos, se podrá designar personas sin Título Profesional a contrata.  |
| 16°                     | Criterios para lograr Ascenso  | a) Antigüedad, b) Evaluación, c) Mérito: aprobación de cursos, permanencia en determinadas zonas, realización de investigaciones o trabajos especiales, para alcanzar ciertos grados.   |
| 17°, 18°, 19°, 20°, 21° | Tipos de Ascenso   | Personal Docente: por requisitos y antecedentes.<br>Personal Docente Superior: por requisitos y concurso.   |
| 23°                     | Docentes según Grado de la Escala Única de Remuneraciones                      | Diferentes Grados según formación académica (posesión de Título Profesional) y desempeño en determinado nivel del sistema educacional (Enseñanza Pre-Básica, Enseñanza Básica, Enseñanza Diferencial, Enseñanza Media, Docentes Superiores, Jefaturas Medias).  |
| 24°                     | Escalafones Docentes y requisitos de ingreso/ascenso al Grado Docente superior | Diferentes Escalafones según formación académica (posesión de Título Profesional) y desempeño en determinado nivel del sistema educacional (Enseñanza Pre-Básica, Enseñanza Básica, Enseñanza Diferencial, Enseñanza Media, Docentes Superiores, Jefaturas Medias).   |
| 30°, 31°, 32°           | Remuneraciones   | Según Grado de nombramiento, aumentos según sistema de bienios, asignación docente para Profesores con Título Profesional   |
| 36°, 37°, 38°, 39°, 40° | Horario de trabajo   | Personal Docente Superior: 44 horas semanales<br>Personal Docente: 30 horas semanales, pudiendo llegar a 44 horas semanales según necesidades del establecimiento. Esto incluye   |

|                   |                                    |  |
|-------------------|------------------------------------|--|
|                   |                                    | horas de docencia y de preparación de la enseñanza.<br>La propiedad de las horas es del establecimiento educacional y no del docente, pudiendo el primero reasignar o disminuir horarios de trabajo de docentes.   |
| 1°<br>Transitorio | Fecha de Encasillamiento Personal  | El proceso de encasillamiento del personal de la carrera docente, deberá realizarse en el plazo de 90 días, contado desde el 1° de septiembre de 1978, y regirá a partir de esa misma fecha.   |
| 2°<br>Transitorio | Reglas de Encasillamiento Personal | 1. Personal Docente Superior: proceso discrecional de la autoridad.<br>2. Personal Docente con Nombramiento: según años de servicios y nivel educacional en que se desempeña.<br>2.1 Personal Titulado Enseñanza Básica: entre Grados 20 y 15.<br>2.2 Personal Titulado Enseñanza Pre-Básica y Diferencial: entre Grados 18 y 15.<br>2.3 Personal no Titulado Enseñanza Pre-Básica, Básica y Diferencial: entre Grados 21 y 17.<br>2.4 Personal Titulado Enseñanza Media: entre Grados 18 y 13.<br>2.5 Personal no Titulado Enseñanza Media: entre Grados 20 y 16. |
| 3°<br>Transitorio | Nivel de Remuneración              | El proceso de encasillamiento no podrá derivar en una disminución o pérdida de las remuneraciones vigentes.  |

Fuente: CHILE. Decreto Ley N° 2.327 Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Septiembre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/3i2a> Consultado en: 14 Julio 2015.

La Carrera Docente (1978) se constituyó finalmente en una Política Pública Educacional de continuidad de una forma de comprender el Trabajo Docente en directa relación con la figura de un Estado Docente, situación que se manifiesta en las siguientes características: fundarse en una organización público/estatal diseñada e implementada por el Ministerio de Educación Pública; tener criterios de regulación de la trayectoria laboral públicamente conocidos y previamente establecidos; dotar al Profesorado de posibilidades de ascenso definidas por un conjunto de requisitos posibles de alcanzar; otorgar un tipo de remuneración de carácter ascendente, entre otras.

Si bien el proceso de diseño de la Carrera Docente enfrentó diversas dificultades, el proceso de implementación de la misma no estuvo ajeno a las mismas. Tal como se señalaba en el Artículo 1° Transitorio del Decreto Ley N° 2.327, el proceso de traspasar al Profesorado de los Establecimientos Educacionales dependientes del Ministerio de Educación desde su ubicación específica en el Estatuto Administrativo (1960) hacia un Grado/Escalafón de la Carrera Docente (*encasillamiento*) debería desarrollarse en un proceso temporalmente acotado, que no sobrepasara el mes de Diciembre del mismo año

1978. Esta premura inicial fue acompañada de la publicación del Decreto N° 1.191<sup>214</sup> que correspondió al Reglamento orientador de la implementación de la Carrera Docente, mostrando así la existencia concreta de una voluntad por concretizar esta Política Pública Educacional. No obstante lo anterior, las dificultades comenzaron rápidamente a aparecer y a entorpecer dicha voluntad, puesto que un año después de aprobada la Carrera Docente el proceso de encasillamiento se encontraba en la siguiente situación:

Cuando a la secretaría de legislación le correspondió informar este proyecto, asistió a nuestra reunión una representante del Ministerio de Educación y señaló que en cada caso particular se estaban produciendo problemas prácticos que eran casi insalvables. Entonces, el Ministerio se encontró con que había un encasillamiento reglado, pero que resultaba imposible materializar; y por otro lado, como transcurría el tiempo, se iba creando una situación de tensión bastante grande en el profesorado. De ahí es que el Ejecutivo propuso un proyecto destinado a transformar el encasillamiento reglado en un encasillamiento discrecional. (Junta de Gobierno, 1979, p. 10)<sup>215</sup>.

En el texto anterior, el Secretario de Legislación de la Junta Militar de Gobierno, Comandante Mario Duvauchelle Rodríguez, intenta explicar la necesidad de aprobar un Proyecto de Ley que legalizara el procedimiento de encasillamiento *discrecional* que el Ejecutivo visualizaba como la salida a las dificultades que hacían inviable implementar la Carrera Docente tal como había sido diseñada. Tanto la tardanza en la implementación del proceso de encasillamiento, como la posibilidad de implementarlo de manera *discrecional*, generarían tensiones difíciles de enfrentar entre el profesorado y el Gobierno. Cuáles serían los problemas prácticos “*casi insalvables*” a que hacía alusión este funcionario. Un funcionario del Ministerio de Educación Pública proporciona una amplia respuesta a esta interrogante:

El señor SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN,- Presidente, el problema que tenemos nosotros es nada más que con los docentes superiores. Nuestro encasillamiento, hecho en el mes de diciembre, está parado por la Contraloría, por una discusión en que nosotros entendemos que debe ser de una manera --la que se llevó a la práctica-- y la Contraloría entiende que debió haberse hecho de otra. En definitiva, este proyecto lo único que hace es poner la palabra “discrecional”; con eso no hacemos nada nuevo, sino que la Contraloría toma entonces razón de lo actuado. En esa forma queda terminada la parte de los docentes

---

<sup>214</sup> CHILE. Decreto N° 1.191 Aprueba Reglamento del Decreto Ley N° 2.327, de 1978, de Carrera Docente. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 24 Octubre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1bbtc> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>215</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 379 A, Sesión Secreta 10 Octubre 1979. Página 10.

superiores. Respecto a los docentes propiamente tales, hay muchos decretos objetados por la Contraloría, por el problema que voy a exponer. Por primera vez en la historia, con motivo de la carrera docente, se hizo un listado de quiénes eran los profesores, dónde estaban y sus antecedentes. Pero los antecedentes de que disponía el Ministerio desde hace cien años, en que fue contando con profesores que se titulaban, no coincidían con los antecedentes en poder de la Contraloría. Por consiguiente, gran cantidad de los rechazos y objeciones se debe a que se están entregando al organismo contralor los datos que tiene el Ministerio y que no tenía la Contraloría, como por ejemplo acerca de los profesores con título, los sin título, la asunción de funciones, las fechas, etc. Era un problema interpretativo y con esto queda solucionado. Respecto de la base de esta redacción, puedo decir que incluso la propia Contraloría pidió que fuera de esa manera, para no tener problemas. Ahora, esto no perjudica a nadie, porque materializa lo hecho y no hace nada nuevo. (Junta de Gobierno, 1979, p. 11-12)<sup>216</sup>.

De manera llamativa, en las palabras del Subsecretario de Educación Pública aparecen de forma cruda los límites técnico/administrativos de un Estado que no conoce y no controla de manera adecuada el número, características y situación legal del profesorado bajo su dependencia. ¿Cómo compatibilizar estas limitaciones con la autoimagen de una Dictadura Militar basada en la confiabilidad y efectividad del conocimiento técnico/científico? ¿Cómo aceptar que a más de seis años de la toma del poder por la Dictadura Militar sus autoridades educacionales no fuesen capaces siquiera de mensurar a los funcionarios bajo su administración? ¿Sería, acaso, la incapacidad técnica/administrativa lo que entorpecería la implementación de la Carrera Docente o existirían otros motivos? Lo conocido a través de las fuentes consultadas, es que en Enero de 1980, en una Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno, el proceso de implementación de la Carrera Docente continuaba enfrentando obstáculos difíciles de superar:

En resumen, entonces, en el fondo el Ministerio de Educación está pidiendo que se dé un año más en las exigencias relativas al artículo 5°, transitorio, salvo lo referente a permanencia en el grado, situación que está resuelta. Y, en seguida, que en materia del proceso de clasificación, se deje sin efecto lo hecho en 1979, se realice en forma experimental por 1980 y empiece a correr ya en forma definitiva y derechamente a contar de 1981. (Junta de Gobierno, 1980, p. 34)<sup>217</sup>.

---

<sup>216</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 379 A, Sesión Secreta 10 Octubre 1979. Página 11-12.

<sup>217</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 387 A, Sesión Secreta 28 Enero 1980. Página 34.

Como el Ministerio de Educación Pública no había puesto a disposición del profesorado oportunidades de capacitación pedagógica, se hacía imposible exigirles el cumplimiento de requisitos de dicha naturaleza (los requisitos de clasificación y de aprobación de cursos; la realización de investigaciones o trabajos especiales para alcanzar ciertos grados) para ingresar o ascender en la Carrera Docente. Frente a esa situación, el Ministro de Educación Pública, Alfredo Prieto Bafalluy, solicitó a la Junta Militar de Gobierno un nuevo itinerario para la implementación de la Carrera Docente: eliminar el proceso de encasillamiento realizado en 1979, hacer un proceso de encasillamiento experimental en 1980, realizar un proceso de encasillamiento oficial en 1981. Esta solicitud fue aceptada y ayudó fuertemente en el proceso posterior de fracaso de dicha Política Pública Educacional.

¿Cómo entender el itinerario zigzagueante de una Política Pública Educacional dentro de un mismo Gobierno? ¿Cómo comprender el paulatino abandono de una Política Pública Educacional destinada al *enaltecimiento* del Trabajo Docente? Probablemente, el momento de la Carrera Docente fue equivocado, las prioridades de la Dictadura Militar y sus autoridades educacionales mudaron de orientación con respecto al Trabajo Docente y desde 1980 en adelante se asiste finalmente al proceso de creciente desarticulación de la misma. En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 24 de Abril de 1980, se aprobó la modificación de la Carrera Docente en la línea de entregar de facultades especiales al Ministerio de Educación Pública para reubicar docentes, así como también, ampliar o disminuir la oferta educacional en ciertas localidades. Dichas modificaciones, que rompían con elementos base de la Carrera Docente, tales como la consulta a criterios de aceptación del profesorado en dónde desempeñarse, fueron visualizadas de manera favorable por integrantes de la Junta Militar de Gobierno:

El GENERAL MATTHEI, MIEMBRO DE LA JUNTA,- Señor Almirante, aquí tenemos un proyecto que, en mi opinión, es conveniente y va en la dirección correcta aun cuando creo que va a afectar profundamente al proyecto anterior, que consistía en crear una carrera docente. Y yo, de hecho, en ese tiempo, estaba en bastante desacuerdo con la carrera docente, porque parecía que lo importante era que el profesor tuviera una carrera y no el interés del Estado de poder distribuir adecuadamente a sus profesores a fin de que estuvieran donde se les necesita. Este sistema de la carrera empezó a primar por encima de las necesidades del Estado de distribuir adecuadamente a su gente. Esto último, en mi opinión, es un paso que se demostró, en seguida, necesario y que mi criterio anterior estaba equivocado. (Junta de Gobierno, 1980, p. 49)<sup>218</sup>.

---

<sup>218</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 392 A, Sesión Secreta 24 Abril 1980. Página 49.

En las palabras del General Fernando Matthei Aubel, la Carrera Docente inicialmente diseñada era inconveniente, puesto que justo apuntaba a otorgar al profesorado una *carrera*, más importante que aquello sería el *“interés del Estado”*. Por *“interés del Estado”* entendería dicho General, la facilidad para destinar docentes según las necesidades del mismo Estado, sin atender cuestiones de la voluntad/deseo de los sujetos implicados. De esta forma, desatender el *“interés del Estado”* portaría un potencial peligro que el General Fernando Matthei Aubel intentó graficar mediante el siguiente ejemplo:

Desde el punto de vista de los profesores, naturalmente no, pero imaginémosnos que en las Fuerzas Armadas empezara el interés del Oficial y el Suboficial por tener una carrera y este interés a primar sobre las necesidades del servicio: No, señor, me corresponde a mí tal curso o me corresponde tal cosa. Para nosotros eso no es compatible. Si a alguien la tenemos en las Fuerzas Armadas es para que éstas estén bien servidas y lo que debe primar es el interés general del servicio. En los profesores seguimos un criterio absolutamente contrario y verdaderamente lo que terminaba primando era el interés de la carrera docente, del profesor por encima del interés del Estado y del servicio. De manera que en estas dos cosas, siempre se tiene que llegar a un acuerdo, porque el Estado estaría mejor servicio, teóricamente, si tiene a su vez un funcionario bien preparado y contento. Algo de las dos debe haber, pero en esta ley anterior primaba excesivamente el interés del profesor por encima del interés del Estado. (Junta de Gobierno, 1980, p. 49)<sup>219</sup>.

De esta forma, la Carrera Docente habría caído en la situación de favorecer en demasía el interés del Profesorado, dejando desprotegido el *“interés del Estado”*, situación que se volvería a equilibrar con las modificaciones aprobadas. No obstante, es claro también para el General Fernando Matthei Aubel que dichas modificaciones no agradarían necesariamente al profesorado:

Yo creo que esto va a corregir en parte y le da algunas herramientas al Ministerio de Educación para distribuir su fuerza mejor y estimo que el Estado va a estar mejor servido, pero tengamos presente que, en cierta forma, está destruyendo las aspiraciones de los profesores, probablemente, y esto es lo que yo quiero que tengamos presente, porque va a venir. Personalmente estoy de acuerdo y creo que, incluso, es poco todavía. (Junta de Gobierno, 1980, p. 50)<sup>220</sup>.

---

<sup>219</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 392 A, Sesión Secreta 24 Abril 1980. Página 49.

<sup>220</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 392 A, Sesión Secreta 24 Abril 1980. Página 50.

La destrucción de las aspiraciones del profesorado aparece aquí como una consecuencia inevitable de las modificaciones *equilibradoras*, por tanto, necesarias. Es más, dichas modificaciones aún serían “*poco todavía*”. ¿Cómo justificar todo esto? ¿Cómo aceptar internamente la desarticulación de una Política Pública Educacional *parida* por la misma Dictadura Militar? La justificación quizás más poderosa la entregó el Ministro de Educación Pública Alfredo Prieto Bafalluy:

Además, como es sabido, en nuestro Ministerio tenemos una gran cantidad de profesores que son enemigos del régimen y que están haciendo toda una acción contraria; la mayoría de ellos son titulados y si me quedo sin esa facultad, no tengo como tomar acción contra determinadas personas. (Junta de Gobierno, 1980, p. 52)<sup>221</sup>.

De esta forma, la desarticulación de la Carrera Docente, mediante la entrega de facultades especiales al Ministerio de Educación Pública, fue posible de ser aceptada en tanto herramienta para deshacerse de docentes opositores a la Dictadura Militar. En otras palabras, la misma Carrera Docente se había transformado en un obstáculo para la implementación de otras iniciativas de la Dictadura Militar, tales como la reubicación y/o exoneración de profesoras y profesores ubicados en las filas de la oposición al Régimen. Finalmente, otra Política Pública Educacional, aquella que definió la transferencia de los Establecimientos Educacionales dependientes del Ministerio de Educación Pública a la dependencia de las Municipalidades (*Municipalización*) llegó para cerrar de facto la existencia de la Carrera Docente. Así, en Diciembre de 1981, se discutía en una Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno la necesidad de calificar o no calificar al profesorado para definir su *encasillamiento*, disyuntiva cerrada por el Profesor de Derecho del Trabajo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y asesor de la Dictadura Militar, Jaime Illanes Edwards, en la siguiente dirección:

Al mismo tiempo, consideró innecesaria la norma del artículo transitorio, referente a la suspensión de la calificación del personal hasta que no se dictara un reglamento por el Presidente de la República, por considerar que prácticamente el personal docente que dependía del Ministerio de Educación había sido traspasado ya en su gran mayoría a las municipalidades, donde quedaría regido por la ley común del sector privado, y este traspaso terminaría en la práctica en junio de 1982. (Junta de Gobierno, 1981, p. 13)<sup>222</sup>.

---

<sup>221</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 392 A, Sesión Secreta 24 Abril 1980. Página 52.

<sup>222</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 41, Sesión Secreta 29 Diciembre 1981. Página 13.



## 2.5 Los sujetos detrás de la Política Pública Educacional (1973-1978)

¿Quiénes fueron los sujetos que asumieron el control del área educacional durante este primer momento de la Dictadura Militar (1973-1978)? ¿Cómo se organizó la distribución del poder para determinar la nueva orientación educacional durante este periodo de la Dictadura Militar? ¿Cómo operó el Poder Legislativo durante la Dictadura Militar?

Una manera adecuada para abrir esta sección, es reiterar el proceso ya analizado de centralización del poder en la Junta Militar de Gobierno. Una vez consumada la victoria militar de los grupos golpistas sobre el Gobierno de Salvador Allende, se constituyó la Junta Militar de Gobierno, que quedó integrada por el grupo de líderes del Ejército, Marina, Fuerza Aérea y Carabineros de mayor jerarquía que diseñaron y/o implementaron el Golpe de Estado. Los integrantes de la Junta Militar de Gobierno en esta primera etapa fueron los siguientes:

**TABLA 5:** Integrantes Junta Militar de Gobierno (1973-1978)

| Nombre  | Institución       | Observaciones  |
|---|-------------------|--|
| Augusto José Ramón Pinochet Ugarte <sup>223</sup> | Ejército de Chile | (Valparaíso 25.11.1915-Santiago 10.12.2006)<br>Sus primeros estudios los realizó en el Seminario San Rafael (Valparaíso), Instituto Rafael Ariztía (Quillota) y en el Colegio de los Sagrados Corazones (Valparaíso). Ingresó a la Escuela Militar en 1933, realizando una carrera militar en diferentes destacamentos y alcanzando la posición de Comandante en Jefe del Ejército el día 23 de Agosto de 1973, nombrado por el Presidente Salvador Allende. Una vez consumado el Golpe de Estado, rápidamente se fue perfilando como el líder entre las nuevas autoridades, consiguiendo concentrar la mayor cuota de poder político. |
| José Toribio Merino Castro                        | Armada de Chile   | (La Serena 14.11.1915-Viña del Mar 30.08.1996)<br>Realizó sus primeros estudios en el Colegio de los Sagrados Corazones (Viña del Mar) y en establecimientos educacionales de Europa (Londres y Paris). Ingresó a la Escuela Naval en 1931 y avanzó en la carrera militar ocupando cargos de dirección en diferentes tipos de embarcaciones. Al momento del Golpe de Estado, el Comandante en Jefe de la Armada de Chile era el Almirante Raúl Montero Cornejo, quien fue Ministro de Hacienda del   |

<sup>223</sup> Una faceta interesante, es que Pinochet se dedicó a la docencia dentro de instituciones formadoras del Ejército, así, fue Profesor de la Academia de Guerra desde 1954, como así también, fue Profesor de la Academia de Guerra de Ecuador en 1956. Su área de trabajo docente se centró en temas de Geopolítica, Geografía e Historia, legando algunos libros, tales como: *Síntesis geográfica de Chile, Argentina, Bolivia y Perú* (1953); *Síntesis geográfica de Chile: las relaciones espaciales, aspectos geofísicos, geohumanos, geografía política y económica de Chile* (1955); *Geografía militar: interpretación militar de los factores geográficos* (1967); *Geopolítica: diferentes etapas para el estudio geopolítico de los estados* (1968); *Guerra del Pacífico 1879: primeras operaciones terrestres* (1972); *Geopolítica* (1974); *Geopolítica de Chile* (1978); *La Guerra del Pacífico: campaña de Tarapacá* (1979), entre otros.

|                              |                      |  |
|------------------------------|----------------------|--|
|                              |                      | Gobierno de la Unidad Popular. José Toribio Medina se hizo Comandante en Jefe de la Armada de Chile al calor de la refriega militar del 11 de Septiembre de 1973, ciertamente fuera de los conductos regulares.  |
| Jorge Gustavo Leigh Guzmán   | Fuerza Área de Chile | (Santiago 19.09.1920-Santiago 29.09.1999)<br>Sus primeros estudios los realizó en el Liceo José Victorino Lastarria (Santiago). Ingresó a la Escuela Militar y a la Escuela de Aviación en 1940. Realizó diferentes cursos de formación militar en Chile y en el exterior. Alcanzó la posición de Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea de Chile el día 17 de Agosto de 1973, nombrado por el Presidente Salvador Allende.   |
| César Leónidas Mendoza Durán | Carabineros de Chile | (Santiago 11.09.1918-Santiago 13.09.1996)<br>Realizó sus primeros estudios en el Instituto Nacional (Santiago). Ingresó a la Escuela de Carabineros en 1939. Además de ser maestro de equitación, se desempeñó en la Escuela de Carabineros como Profesor de la Cátedra de Sociología Policial. El día 11 de Septiembre el General Director de Carabineros en ejercicio era el General José María Sepúlveda, quien además era el vigente Ministro de Tierras y Colonización del Gobierno de Salvador Allende. César Leónidas Mendoza Durán destituyó a este último de su cargo y se incorporó al grupo de militares participantes del Golpe de Estado. |

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Biografía de los miembros de la Junta de Gobierno**. Santiago: Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974, 15 p.

De esta manera, el grupo golpista se tomó el poder dentro de las mismas Fuerzas Armadas y de Orden para poder implementar el Golpe de Estado sin tener que enfrentar cualquier posibilidad de resistencia dentro de sus propias instituciones. Para lograr aquello, fue preciso romper con la institucionalidad de las propias Fuerzas Armadas y de Orden, excluyendo o destruyendo a aquellos que guardasen algún tipo de cercanía con el Gobierno vigente o guardasen algún recelo a destruir el sistema político democrático en ejercicio<sup>224</sup>. Aquí es preciso recordar que el Gobierno de Salvador Allende incorporó a diferentes integrantes de las Fuerzas Armadas y de Orden dentro de su Gabinete, con el objetivo de alcanzar mayores niveles de estabilidad y gobernabilidad en el contexto de un enorme y aparentemente irreversible enfrentamiento político. Dentro de los militares que integraron el Gobierno de Salvador Allende, los casos más reconocidos son los de Carlos Prats González y Alberto Arturo Miguel Bachelet Martínez. Carlos Prats González fue Comandante en Jefe del Ejército de Chile (27.10.1970-23.08.1973), como así también Ministro del Interior (02.11.1972-27.03.1973) y Ministro de Defensa (09.09.1973-23.08.1973) del Gobierno de la Unidad Popular. Ejerció el cargo de Comandante en Jefe del Ejército de Chile en reemplazo de René Schneider Chereau, quien murió el 25 de

---

<sup>224</sup> Ver: MAGASICH, J. **Los que dijeron “NO”**. Volumen I. **Historia del movimiento de los marineros antigolpistas de 1973**. Santiago: LOM, 2008, 458 p.; MAGASICH, J. **Los que dijeron “No”**. Volumen II. **Historia del movimiento de los marineros antigolpistas de 1973**. Santiago: LOM, 2008, 442 p.

Octubre de 1970 producto de las lesiones producidas en un atentado perpetrado por el grupo de ultra-derecha Patria y Libertad con apoyo de la CIA, con miras a generar un clima político enrarecido y así evitar que Salvador Allende lograra asumir la Presidencia de la República. Tanto René Schneider Chereau como Carlos Prats González se identificaban en la línea de respeto de las Fuerzas Armadas a la constitucionalidad vigente y seguían la doctrina de no involucramiento político de las mismas. El General de Brigada de la Fuerza Aérea de Chile, Alberto Arturo Miguel Bachelet Martínez, fue Secretario de la Dirección Nacional de Abastecimiento y Comercialización (DINAC) durante el Gobierno de Salvador Allende. La DINAC cumplía un papel fundamental en la tarea de organizar una distribución adecuada de alimentos para la población en un contexto de carestía económica y especulación alimentar a partir de los conocidos procesos de acaparamiento de alimentos y creación de un ventajoso “*mercado negro*” de distribución de alimentos sobrevalorados. Tanto Carlos Prats González como Alberto Arturo Miguel Bachelet Martínez fueron asesinados por la Dictadura Militar, el primero en un atentado ejecutado por la (DINA) en Buenos Aires el 30 de Septiembre de 1974 y el segundo el 12 de Marzo de 1974 a partir de las secuelas de variadas y extensas jornadas de torturas perpetradas por colegas de la Fuerza Aérea de Chile durante su encierro en la Cárcel Pública de Santiago<sup>225</sup>.

Frente al éxito militar alcanzado en el control de las mismas Fuerzas Armadas y de Orden y frente a la ejecución exitosa del Golpe de Estado al Gobierno, los líderes del golpismo se constituyeron en la Junta Militar de Gobierno, que se hizo del poder político arrebatado y avanzó rápidamente en un proceso de *destrucción/construcción* institucional. En dicho proceso, mediante el Decreto Ley N° 527<sup>226</sup> la Junta Militar de Gobierno se arrogó los poderes Constituyente, Legislativo y Ejecutivo (Artículo 1°), definió que sus decisiones deberían tomarse por unanimidad (Artículo 2°) y prometió mantener la independencia del Poder Judicial (Artículo 3°). Una cuestión importante que se definió, fue que la vía legislativa de acción de la Junta Militar de Gobierno sería a través de la dictación de Decretos Leyes (Artículo 4°) y que la iniciativa para legislar sobre alguna materia podría nacer exclusivamente del seno de la misma Junta Militar de Gobierno (Artículo 5°).

Con respecto a la división de poder interno de la Junta Militar de Gobierno, se definió que el Poder Ejecutivo quedaría en las manos del Presidente de la misma Junta Militar de

---

<sup>225</sup> CARRIÓ, A. **Los crímenes del Cóndor: el caso Prats y la trama de conspiraciones entre los servicios de inteligencia del Cono Sur**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005, 202 p.; ESCALANTE, J.; GUZMAN, N.; REBOLLEDO, J.; VEGA, P. **Los Crímenes que estremecieron a Chile: las memorias de La Nación para no olvidar**. Santiago: Ceibo Ediciones, 2013, 522 p.

<sup>226</sup> CHILE. Decreto Ley 527 Aprueba Estatuto de la Junta de Gobierno. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Junio 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1mhkj> Consultado en: 14 Julio 2015.

Gobierno, Augusto José Ramón Pinochet Ugarte, y que el Poder Constituyente y Legislativo quedaría en manos de la Junta Militar de Gobierno. Para establecer esta diferenciación interna, Augusto José Ramón Pinochet Ugarte pasaría a ser diferenciado, mediante el Decreto Ley N° 527, con el título de Presidente de la República de Chile y la nomenclatura grandilocuente de Jefe Supremo de la Nación (Artículo 7°):

**TABLA 6:** Distribución del Poder Estatal al interior de la Dictadura Militar (1973-1978)

|                            | <b>Poder Ejecutivo</b>  | <b>Poder Legislativo y Constituyente</b>                                    |
|----------------------------|---|---|
| <b>Instancia poseedora</b> | Presidente de la República y Jefe Supremo de la Nación                        | Junta Militar de Gobierno   |
| <b>Integrantes</b>         | Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (Comandante en Jefe del Ejército de Chile) | José Toribio Merino Castro (Comandante en Jefe de la Armada de Chile)       |
|                            |   | Jorge Gustavo Leigh Guzmán (Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea de Chile) |
|                            |   | César Leónidas Mendoza Durán (General Director de Carabineros de Chile)     |

Fuente: CHILE. Decreto Ley N° 527 Aprueba Estatuto de la Junta de Gobierno. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Junio 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1mhkj> Consultado en: 14 Julio 2015.

Con respecto al Poder Legislativo, frente al rápido cierre del Congreso Nacional<sup>227</sup>, fue la Junta Militar de Gobierno la que lo ejerció durante la totalidad de los largos años de duración de la Dictadura Militar<sup>228</sup>. En dicho ejercicio, la Junta Militar de Gobierno pudo trabajar con una auto-otorgada y amplísima extensión de atribuciones legislativas sancionadas por el mismo Decreto Ley N° 527:

ARTICULO 5° La decisión de legislar compete exclusivamente a la Junta de Gobierno y la iniciativa para proponer suplementos a partidas o ítem de la Ley General de Presupuestos; para alterar la división política o administrativa del país; para suprimir, reducir o condonar impuestos o contribuciones de cualquier clase, sus intereses o sanciones, postergar o consolidar su pago y establecer exenciones tributarias totales o parciales; para crear nuevos servicios públicos o empleos rentados; para fijar o modificar las remuneraciones y demás beneficios

<sup>227</sup> Bando N° 29, 11 de Septiembre de 1973; CHILE. Decreto Ley 27 Disuelve el Congreso Nacional. Ministerio de Justicia, Santiago, 24 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1mdox> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>228</sup> A pesar de esta diferenciación expresa de poderes, durante todo el periodo 1973-1980 la Junta Militar de Gobierno ejerció el Poder Legislativo con la presencia del Presidente de la República y Jefe Supremo de la Nación en su interior, sin establecer una diferenciación estricta en su funcionamiento interno.

pecuniarios del personal de los servicios de la administración del Estado, tanto central como descentralizada; para fijar los sueldos o salarios mínimos de los trabajadores del sector privado, aumentar obligatoriamente sus remuneraciones y demás beneficios económicos o alterar las bases que sirvan para determinarlos; para establecer o modificar los regímenes previsionales o de seguridad social; para conceder o aumentar, por gracia, pensiones u otros beneficios pecuniarios, y para condonar las sumas percibidas indebidamente por concepto de remuneraciones u otros beneficios económicos, pensiones de jubilación, retiro o montepío o pensiones de gracia. (CHILE, 1974, p. 1).

Frente a esas amplias atribuciones, cuesta divisar los límites de acción que enfrentó la Junta Militar de Gobierno para llevar a cabo sus objetivos mediante la acción legislativa. Quizás un límite o dificultad tempranamente advertida, tuvo que ver con la necesidad de contar con equipos de especialistas que asesoraran técnica y políticamente la compleja actividad de elaboración de Decretos Leyes que regularon ámbitos de una amplísima variedad temática<sup>229</sup>. De esta forma, la necesidad de contar con equipos de asesores ya se visualiza en el mismo Decreto Ley N° 527:

ARTICULO 6° Un decreto ley complementario establecerá los órganos de trabajo y los procedimientos de que se valdrá la Junta para ejercer las potestades constituyente y legislativa. Estas normas complementarias establecerán, además, los mecanismos que permitan a la Junta de Gobierno requerir la colaboración de la comunidad -a través de sus organizaciones técnicas y representativas- para la elaboración de los decretos leyes. (CHILE, 1974, p. 1).

Esta necesidad de contar con un sistema que organizara el trabajo legislativo de una manera racional y viable, fue una preocupación profunda en los primeros momentos del trabajo de la Junta Militar de Gobierno. ¿Cómo enfrentar el proceso de regulación legislativa de diversos ámbitos de la vida social, económica y política de un país sin contar con una experiencia adecuada o suficiente? ¿Qué características tuvo este trabajo legislativo en los primeros meses después del Golpe de Estado? Uno de los integrantes de la Junta Militar de Gobierno nos legó la siguiente respuesta:

El señor GENERAL LEIGH, INTEGRANTE DE LA JUNTA DE GOBIERNO.- A mi modo de ver, hay consenso unánime en la Junta de que el procedimiento actual es desastroso. Ello debido, en primer lugar, a la razón esgrimida por el señor

---

<sup>229</sup> Para acceder a una crítica técnica muy bien elaborada sobre el trabajo legislativo realizado en los primeros momentos por la Junta Militar de Gobierno, se recomienda revisar la exposición que realiza el Comité Asesor de la Junta de Gobierno (COAJ) sobre dicha materia en la Sesión Secreta del 30 de Julio de 1974: JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 141 A, Sesión Secreta 30 Julio 1974. Páginas 3-9.

General Labarca de que hay una excesiva cantidad de decretos leyes. ¿Pero por qué sucede esto? Porque la gente sabe que no hay un procedimiento decantador y que, por lo tanto, es asunto nada más que de enviar decretos leyes. El hecho de que al 4 de marzo, es decir en 18 meses de Gobierno, haya 911 decretos leyes dictados, promulgados, es una barbaridad a mi juicio. Estamos creando una verdadera selva jurídica a pasos agigantados y acelerados. ¿Por qué? Porque no ha habido un nivel amplio y decantador serio y responsable para que muchos decretos leyes pudieran haberse evitado o, por ejemplo, para haber refundido 10 decretos leyes en uno solo por tratarse de materias afines, etc. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1975, p. 5)<sup>230</sup>.

Finalmente, una respuesta a esta dificultad fue el Decreto Ley N° 991<sup>231</sup>, a través del cual se definió la lógica de organización y funcionamiento interno del ejercicio del Poder Legislativo en la Junta Militar de Gobierno. Para dar paso al desafío de enfrentar la tarea de ejercer dicho poder, se dotó a cada uno de los integrantes de la Junta Militar de Gobierno de la posibilidad institucional y financiera de armar sendas Comisiones Legislativas, integradas por especialistas de su confianza, que debían cumplir con el siguiente perfil:

Artículo 3°.- Cada Comisión Legislativa será presidida por uno de los Miembros de la Junta de Gobierno. Se integrarán con profesionales, técnicos o expertos altamente calificados y contarán con un Secretario, que tendrá el carácter de ministro de fe, todos los cuales serán nombrados por decreto supremo del Ministerio de Justicia a propuesta del Presidente de la respectiva Comisión y permanecerán en sus cargos mientras cuenten con la confianza de éste. (CHILE, 1974, p. 1).

Así, en el Decreto Ley N° 991 se definió la existencia de 3 Comisiones Legislativas, cada una liderada por los integrantes de la Junta Militar de Gobierno, más, una Comisión Legislativa de Especial de Defensa, integrada por todas las Fuerzas Armadas (Artículo 2°). El trabajo de estas Comisiones Legislativas tendría el siguiente margen de acción:

Artículo 5°.- Serán funciones principales de las Comisiones Legislativas las siguientes: a) Asesorar a los Miembros de la Junta de Gobierno, con carácter consultivo, en el ejercicio de sus Potestades Constituyente y Legislativa, comprobando que los proyectos de decreto ley guarden conformidad con los propósitos que orienten su política y la acción del Gobierno; b) Establecer los asuntos que sean entregados a su examen y formular proposiciones concretas

---

<sup>230</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 184 A, Sesión Secreta 05 Marzo 1975. Página 5.

<sup>231</sup> CHILE. Decreto Ley N° 991 Establece normas para la tramitación de decretos leyes. Ministerio del Interior, Santiago, 03 Enero 1976. Disponible en: <http://bcn.cl/1xivh> Consultado en: 14 Julio 2015.

en relación al texto de los proyectos de decreto ley para que sean resueltas por los Miembros de la Junta de Gobierno. (CHILE, 1974, p. 1).

Para coordinar el trabajo de estas Comisiones Legislativas se creó una Secretaria de Legislación que fue integrada por oficiales de los servicios de justicia de las Fuerzas Armadas y de Carabineros, además de contar con la colaboración de funcionarios del Congreso Nacional, especialmente aquellos vinculados a la Oficina de Informaciones del Senado, Biblioteca del Congreso Nacional e Imprenta del Congreso Nacional (Artículos 9° y 10°). Sería esta Secretaria de Legislación la que organizaría el trabajo de las diferentes Comisiones Legislativas, con miras a generar condiciones para que las diferentes iniciativas legislativas fuesen desarrollándose de manera adecuada. De esta manera, la organización del Poder Legislativo quedó estructurada de la siguiente manera:

**TABLA 7:** Estructura del Poder Legislativo (1973-1980)

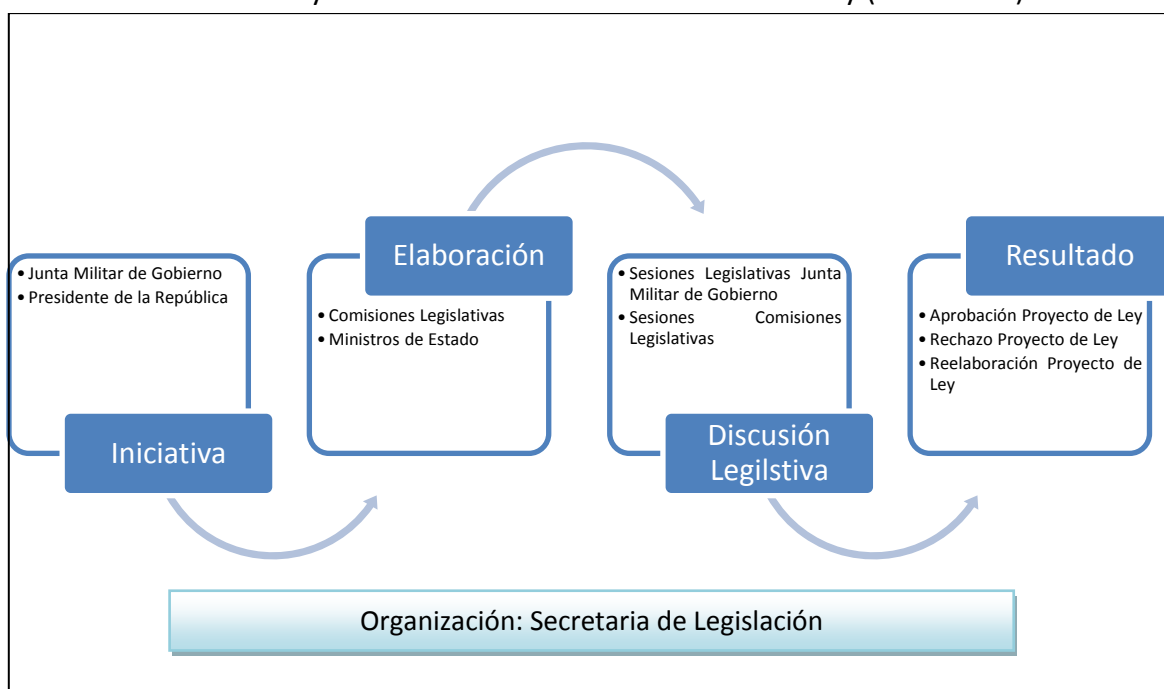
| Junta Militar de Gobierno  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Comisión Legislativa 1   | Comisión Legislativa 2   | Comisión Legislativa 3   | Comisión Legislativa Especial de Defensa |
| Presidente: José Toribio Merino Castro<br>(Comandante en Jefe de la Armada de Chile) | Presidente: Jorge Gustavo Leigh Guzmán<br>(Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea de Chile) | Presidente: César Leónidas Mendoza Durán<br>(General Director de Carabineros de Chile) |  |
| Secretaria de Legislación  |  |  |  |

Fuente: CHILE. Decreto Ley N° 991 Establece normas para la tramitación de decretos leyes. Ministerio del Interior, Santiago, 03 Enero 1976. Disponible en: <http://bcn.cl/1xivh> Consultado en: 14 Julio 2015.

El funcionamiento de dicha estructura sería bastante complejo e incluiría una serie de definiciones orientadas a cuidar una clara separación de atribuciones, una adecuada calidad técnica de los Decretos Leyes e instancias de participación en el trabajo legislativo acotadas exclusivamente a funcionarios o grupos cercanos a la Dictadura Militar. En dicha línea, la iniciativa legislativa sería exclusiva de la Junta Militar de Gobierno y, ahora también, del Presidente de la República (Artículo 13°). Los Proyectos de Ley elaborados por estos, serían presentados a la Secretaria de Legislación acompañados de informes técnicos y financieros en torno a su viabilidad (Artículos 14°, 15°, 16° y 17°). La Secretaría de Legislación revisaría acuciosamente estos antecedentes, elaboraría informes técnicos y jurídicos propios y, junto a los Proyectos de Ley, los distribuiría a las diferentes Comisiones Legislativas para su análisis por especialistas (Artículos 17°, 18° y 19°). Las Comisiones Legislativas estudiarían los diferentes antecedentes, pudiendo solicitar asesorías de

especialistas del área pública y/o privada, comunicarían los resultados de sus análisis a la Junta Militar de Gobierno para su revisión final (Artículos 20°, 21°, 22° y 23°). Finalmente, la Junta Militar de Gobierno discutiría en las Sesiones Secretas los antecedentes presentados, con participación de los integrantes de las Comisiones Legislativas, Secretaria de Legislación, Ministros de Estado y convidados especiales, con miras a definir la aprobación, rechazo o reelaboración/reestudio del Proyecto de Ley (Artículo 24°). De ser aprobado, cabría a la Secretaria de Legislación realizar el trabajo posterior de numeración, archivo y publicación del nuevo Decreto Ley (Artículos 25°, 28° y 30°). De esta manera, el circuito recorrido por un Decreto Ley en este sistema de trabajo sería el siguiente:

**Tabla 8:** Trayectoria de elaboración de un Decreto Ley (1973-1978)



Fuente: Fuente: CHILE. Decreto Ley N° 991 Establece normas para la tramitación de decretos leyes. Ministerio del Interior, Santiago, 03 Enero 1976. Disponible en: <http://bcn.cl/1xivh> Consultado en: 14 Julio 2015.

La revisión descriptiva realizada hasta aquí permite sostener que el trabajo legislativo durante esta primera etapa de la Dictadura Militar se caracterizó por una aplastadora ausencia de instancias de participación democrática, ya sea en los momentos de iniciativa, elaboración, discusión y análisis de los diferentes Proyectos de Ley puestos en escena. Esta ausencia de instancias de participación es notoria en los caminos recorridos durante la elaboración de los Proyectos de Ley, donde todo el trabajo queda completamente restringido a la nueva institucionalidad legislativa articulada entorno de la Junta Militar de



Gobierno y sus implantes jurídico/técnicos reflejados en las Comisiones Legislativas. ¿Quiénes podían finalmente participar del proceso de trabajo legislativo? Según lo establecido en los Decretos Ley N° 527 y N° 991 un grupo muy restringido: Junta Militar de Gobierno, Presidente de la República, integrantes de las Comisiones Legislativas, Ministros de Estado, técnicos o especialistas del mundo público o privado puntualmente consultados o convidados.

Infelizmente, las fuentes consultadas en esta primera etapa de la Dictadura Militar no permiten conocer quiénes fueron finalmente los integrantes de las Comisiones Legislativas. Sin embargo, sí es posible acceder a una visión indirecta sobre estos *profesionales/técnicos/expertos* en las postrimerías de este primer momento de la Dictadura Militar:

Con las normas constitucionales y de orden legal se va construyendo el destino de la Patria. Constituyen ellas el testimonio que cada época entrega al juicio de la Historia. Es por ello que quienes legislan o colaboran en esta trascendente misión, deben poseer facultades especiales que exigen, como imperativo ineludible, de una profunda meditación y prudencia. Para concebir el contenido de la norma legal, hay que tener cabal conciencia de los hechos sociales, de la significación y trascendencia de los fines buscados y de la eficacia que el precepto legal, que no es un fin en sí mismo sino un instrumento para la acción, tendrá para alcanzar el bien común y la paz social. (Junta de Gobierno, 1979, p. 10)<sup>232</sup>.

Las palabras precedentes son de Augusto Pinochet Ugarte y justamente hablan sobre el perfil y responsabilidad que deberían observar aquellas personas dedicadas a la tarea de legislar. Tal como es señalado, la tarea legislativa puede ser entendida como un *“testimonio de cada época”* y por lo mismo aquí estas son objeto de análisis.

No obstante lo anterior, en el caso de las tareas de orden ejecutivo, en quiénes se confió durante esta primera etapa de la Dictadura Militar para liderar la empresa educacional chilena. ¿Quiénes fueron las personas que asumieron responsabilidades ejecutivas en la administración pública educacional? ¿Qué perfil tenían estas personas? ¿Qué vínculos con el mundo educacional podían ostentar estas personas? La imagen que se va dibujando en las fuentes consultadas es la de una falta de proyecto claro en dicho ámbito. Ascanio Cavallo, Manuel Salazar y Oscar Sepúlveda (2008) entregan una interesante crónica de la distribución inicial del poder y cargos dentro del grupo golpista triunfante, ahora constituido en Gobierno, enfrentando la compleja tarea de asignar responsabilidades y

---

<sup>232</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 365 A, Sesión Secreta 21 Marzo 1979. Página 17.

entregar confianza a personas para liderar diversos Ministerios. En ese contexto, emergen fragmentos interesantes sobre la definición en torno a quienes podrían liderar diversas áreas de trabajo, entre ellas algunas más conflictivas:

El segundo caso fue el de Educación, un área conflictiva donde los militares no serían bienvenidos. Fue Pinochet, el que después de un recorrido infructuoso por otros nombres, hizo memoria: - Yo tenía un profesor muy bueno, hace años... José Navarro, antiguo docente de la Escuela Militar, fue llamado por teléfono y convocado para las 8 de la noche, en teñida formal, al marcial recinto de Américo Vespucio con Apoquindo. Con este método, en el aire solemne de la Escuela Militar y bajo los severos emblemas nacionales, aquella noche juró el primer gabinete del nuevo gobierno. (CAVALLO; SALAZAR; SEPÚLVEDA, 2008, p. 27).

Así, el Ministerio de Educación Pública fue entregado a un docente de avanzada edad, que no tenía ninguna vinculación ni notoriedad con el mundo académico universitario o con el mundo relacionado a la administración del sistema educacional. El hecho de ser recordado como *“un profesor muy bueno”* en la Escuela Militar por parte de Augusto Pinochet Ugarte resultó ser una justificación suficiente para su nominación. Esta situación, puede ser entendida como una falta de previsión o decisión tomada en una situación de emergencia, como así también, puede indicar la abierta ausencia de una preocupación o conocimiento con lo educacional por parte de las nuevas autoridades. La gestión de José Navarro Tobar, finalmente, resultó ser muy breve:

A sólo horas de haber asumido el profesor Navarro, de 70 años, en Educación, se hizo claro que las reformas que el régimen quería no serían abordadas por el ministro con la energía que se esperaba. (CAVALLO; SALAZAR; SEPÚLVEDA, 2008, p. 33).

José Navarro Tobar finalmente estuvo pocos días a la cabeza del Ministerio de Educación Pública, teniendo la posibilidad de ocupar otras funciones dentro de la Dictadura Militar a través del ofrecimiento de una destinación como Embajador de Chile en Costa Rica, propuesta que finalmente aceptaría:

13.- Se acuerda nombrar Embajador en Costa Rica al actual Ministro de Educación a Don. JOSE NAVARRO TOBAR quien junto con agradecer el nombramiento manifiesta que dará respuesta posteriormente a este ofrecimiento por razones particulares. (Junta de Gobierno, 1973, p. 2)<sup>233</sup>.

---

<sup>233</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 9, Sesión Secreta 25 Septiembre 1973. Página 2.

La salida apresurada del Profesor José Navarro Tobar del Ministerio de Educación Pública es poco clara: La visión centrada en la dificultad de la *edad* y *energía* del personaje con respecto a los desafíos educacionales visualizados por la Dictadura Militar, sugerida entre líneas por Ascanio Cavallo, Manuel Salazar y Oscar Sepúlveda (2008), resulta insuficiente. Otra fuente, un relato del funcionamiento y el estado de las antiguas solidaridades en los primeros días después del Golpe de Estado de la Logia Masónica *Fredes* de Santiago de Chile<sup>234</sup>, a la que pertenecía José Navarro Tobar, sugiere otra línea de indagación:

Es temprano aún para consignar nombres de unos y otros. Pero sería gran injusticia omitir aquí el nombre del querido Hermano Ex-Venerable Maestro José Navarro Tobar por cuanto él, por misteriosas razones puesto que no tenía ninguna actividad política, había sido designado Ministro de Educación del gobierno de facto. El Hermano Navarro Tobar acompañó a los Hermanos afligidos que buscaban saber el paradero de un hijo, de un pariente, fue junto a ellos de un cuartel a otro, de un campo de prisioneros a otro, hasta, a veces, encontrar al deudo desaparecido y obtener su libertad bajo su personal garantía. Otro tanto hizo un Querido Hermano general de Carabineros en retiro y el Hermano Julio Vega, desde la Superintendencia de Educación. Ellos arriesgaron sus legítimas posiciones de poder para servir a sus Hermanos angustiados, posiciones que pronto perdieron como ocurrió con los Hermanos Navarro y Vega. (VIDAL, 2006, p. 245).

Con la salida del Profesor José Navarro Tobar, el Ministerio de Educación Pública, ahora sí, pasaría a manos de un grupo de personas que rompe con la idea anterior de la potencial existencia de falta de preocupación o desconocimiento sobre lo educacional, puesto que dicha cartera de Estado pasaría a estar dirigida por un grupo fogueado en las recientes luchas sobre la definición política de lo educacional:

Para sustituirlo se propuso la Armada. La razón fue simple: en la fase final del gobierno de Allende, los marinos encabezaron, dentro de los uniformados, la resistencia a los proyectos de la UP. La Armada hizo una intensa – y nada disimulada – campaña contra la ENU (Escuela Nacional Unificada) y algunos altos oficiales convirtieron el tema en bandera de lucha y especialidad. Dos hombres claves en esto fueron los entonces capitanes de navío Hugo Castro y Arturo Donoso Daroch. A Castro, figura protagónica en la rebelión de la Armada, le fue conferido el rango de contraalmirante y se le asignó la misión de reemplazar al profesor Navarro. (CAVALLO; SALAZAR; SEPÚLVEDA, 2008, p. 33-34).

---

<sup>234</sup> VIDAL, H. **La Gran Logia de Chile (1973-1990). Su comportamiento ante el fin de la Democracia y las violaciones a los Derechos Humanos.** Santiago: Mosquito Editores, 2006, 420 p.

Así, el Ministerio de Educación pasaría a ser el nuevo escenario de operaciones de altos mandos de la Armada de Chile, lugar desde el cual emprenderían una ofensiva para influir en la definición pública de lo educacional, ahora eso sí, sin la existencia de otros interlocutores validados a participar en dicha tarea, sin contrapesos. Lo educacional como escenario de operaciones no se limitaría a la ocupación del Ministerio de Educación Pública solamente, abarcaría un amplio y difícil de contornear mundo educacional:

Desde fines de 1973 hasta fines de 1978 los Ministros de Educación fueron altos jefes de la Armada; dos de las tres Direcciones de educación fueron desempeñadas por oficiales del Ejército; un oficial de Marina se hizo cargo del Centro de Perfeccionamiento del Magisterio y luego, de la Superintendencia de Educación. Algunos de los Coordinadores Regionales de Educación fueron también uniformados, etc. En las diversas universidades del país se designaron Rectores-Delegados pertenecientes a las Fuerzas Armadas. (PIIE, 1984, p. 157).

De esta manera, entre 1973 y 1978, como así también excediendo este recorte temporal, un importante grupo de integrantes de la Armada de Chile, se hizo cargo de la dirección de puestos estratégicos de la administración y dirección del sistema educacional, imprimiéndole un sello particular a la Política Pública Educacional del mismo periodo. Entre los marinos vinculados al sistema educacional durante la Dictadura Militar, se pueden señalar los siguientes:

**Tabla 9:** Uniformados de la Armada de Chile que desempeñaron cargos públicos en el sistema educacional chileno (1973-1978)

| <b>NOMBRE</b>  | <b>CARGO / PERIODO</b>  |
|--|---|
| Hugo Castro Jiménez<br>Marino. Contraalmirante.                | Ministro de Educación 27.09.1973–16.05.1975   |
| Arturo Troncoso Daroch<br>Marino. Contraalmirante.             | Ministro de Educación 16.05.1975–03.12.1976   |
| Luis Niemann Núñez<br>Marino. Contraalmirante.                 | Ministro de Educación 03.12.1976–26.12.1978   |
| Juan Enrique Fröemel<br>Andrade<br>Marino. Capitán de Fragata. | Director Nacional Comisión Chilena de Cooperación con UNESCO 1981   |
|  | Secretario Ministerial Educación Región Metropolitana<br>01.02.1982-01.07.2016  |
|  | Director Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones<br>Pedagógicas (CPEIP) 01.07.1982 – 08.09.1982  |
|  | Subsecretario de Educación 08.09.1982-1983  |
|  | Rector Delegado Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 1986-1990   |
| Eduardo Cabezón Contreras<br>Marino. Capitán de Fragata.       | Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e<br>Investigaciones Pedagógicas 10.1973-1977   |
|  | Representante Alterno de Chile ante la Comisión Ejecutiva Permanente<br>del Consejo Interamericano para la Educación, Ciencia y Cultura de la OEA<br>11.1973-¿? |

|   |   |
|---|---|
|   | Director Nacional Proyecto Especial Multinacional de Desarrollo Educativo y Socio-Cultural de Zonas Limítrofes (OEA) 1977 |
|   | Director Nacional Proyecto Formación de Administradores en Educación (UNESCO)   |
|   | Miembro del Consejo de Coordinación Nacional de Formación Docente Superintendente de Educación 03.1977-1979               |
| Jorge Swett Madge Marino. Vicealmirante (R).            | Rector Delegado Pontificia Universidad Católica de Chile 03.10.1973-12.03.1985  |
| Luis de la Maza de la Maza Marino. Contraalmirante (R). | Rector Delegado Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 03.10.1973-08.1974  |
| Hugo Cabezas Videla Marino. Contraalmirante (R).        | Rector Delegado Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 08.1974-12.1974   |
| Víctor Wilson Amenábar Marino. Contraalmirante (R).     | Rector Delegado Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 12.1974-1976  |
| Matías Valenzuela Labra Marino. Capitán de Navío.       | Rector Delegado Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 1976-1983   |
| Juan Naylor Wieber Marino. Capitán de Fragata.          | Rector Delegado Universidad Técnica Federico Santa María 03.10.1973-14.09.1977  |
| Ismael Huerta Díaz Marino. Vicealmirante.               | Rector Delegado Universidad Técnica Federico Santa María 14.09.1977-17.05.1984  |
| Arturo Niño de Zepeda Schele Marino. Capitán de Navío.  | Rector Delegado Universidad Técnica Federico Santa María 17.05.1984-26.10.1989  |
| Guillermo González Bastías Marino. Capitán de Navío.    | Rector Delegado Universidad de Concepción 03.10.1973-30.06.1975   |
| Jorge A. Alarcón Johnson Marino. Contraalmirante (R).   | Rector Delegado Universidad Católica del Norte 1980-1990  |

Fuente: Archivo Digital Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (<https://www.bcn.cl/> - <https://www.leychile.cl/>).

Durante la gestión del Contraalmirante Hugo Castro Jiménez frente al Ministerio de Educación Pública (27.09.1973–16.05.1975) se diseñaron, publicaron e implementaron las Políticas Públicas Educativas orientadas hacia el Trabajo Docente de: intervención y desarticulación del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación (SUTE)<sup>235</sup>, cierre de las Escuelas Normales<sup>236</sup> y creación del Colegio de Profesores<sup>237</sup>.

<sup>235</sup> CHILE. Decreto Ley N° 82 Suspende Aplicación del Artículo 3° de la Ley 17.615, de 1972. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 31 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqwb> Consultado en: 14 Julio 2015; CHILE. Decreto Ley N° 1.284 Cancela Personalidad Jurídica a los Organismos que indica y crea Comisión Administradora de sus Bienes. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 19 Diciembre 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1h2xs> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>236</sup> CHILE. Decreto Ley N° 179 Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 13 Diciembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqxb> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>237</sup> CHILE. Decreto Ley N° 678 Crea el Colegio de Profesores de Chile. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 16 Octubre 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/p6nu> Consultado en: 14 Julio 2015.

Con respecto a la existencia de indicios que posibiliten una aproximación a la perspectiva sobre el momento histórico que le tocó vivir, de la misma pluma del Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, es posible acceder a aquella argumentación ya señalada que sitúa al Golpe de Estado de 1973 como el primer paso de un proceso de *“Restauración Nacional”*<sup>238</sup>:

Hay hoy día, tras un periodo de desgobierno que arruinó a nuestro país, una tarea semejante; una obra similar en compromisos y contenido: la Restauración Nacional. No, por cierto, para volver a un Chile en cuya entidad germinaron las semillas generadoras del caos reciente, sino para que, restablecida la disciplina social, recuperados los hábitos de trabajo y reabsorbida la mística de la honestidad en toda la población, pero muy especialmente en los funcionarios públicos, la patria reanude su transcurso ágil y vigoroso por el desarrollo espiritual y material que el mundo moderno pone al alcance de los pueblos capaces de aceptar el desafío de sus propios destinos. (CASTRO, 1974, p. 4).

Dicha argumentación, se construye en aquella comparación entre la crisis de aquel momento actual, crisis de la Unidad Popular y el desenlace en el Golpe de Estado de 1973, y otra crisis situada en un pasado lejano, crisis de organización de la República post Guerra de Independencia a inicios del siglo XIX, esta última, resuelta por un ser iluminado, salvador y organizador de la Patria, Diego Portales:

Si en la hora presente Dios no ha favorecido a nuestra patria con la presencia viva de un Diego Portales, nos ha permitido reencontrarnos con su ejemplo inspirador. Los principios portalianos de respeto a la autoridad, de disciplina, de ejercicio de la honestidad, de desinteresado amor al trabajo y abnegada ofrenda de todas las capacidades disponibles, constituyen la esencia medular de la ideología de los actuales gobernantes y de las Fuerzas Armadas en que se han formado. Bajo su orientación y protegida por las virtudes que son su razón de ser, la patria retornará al camino transitoriamente abandonado y podrá ofrecer a sus hijos, en este renacer, una alborada de esperanza cierta e ilusiones concretas de felicidad legítima. Esa es la responsabilidad asumida el 11 de septiembre de 1973 por la Honorable Junta de Gobierno. (CASTRO, 1974, p. 4).

*“Disciplina social”, “hábitos de trabajo”, “mística de la honestidad”, “respeto de la autoridad”, “disciplina”, “ejercicio de la honestidad”, “amor al trabajo”, “ofrenda de las capacidades”,* serían objetivos y principios a poner en juego en dicho proceso de *“Reconstrucción Nacional”*. Ahora bien, qué perspectiva sobre lo educacional es posible identificar en las palabras de dicho Ministro. Un referente interesante se encuentra en un Documento de Política Pública Educacional publicado por la Superintendencia de

---

<sup>238</sup> CASTRO, HUGO. La hora presente de Chile. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Biografía de los miembros de la Junta de Gobierno. Santiago: Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974. p. 3-4.

Educación Pública<sup>239</sup> bajo la gestión del Contraalmirante Hugo Castro Jiménez. Allí se esbozan definiciones amplias, ya presentes en otros documentos estratégicos de la Junta Militar de Gobierno, tales como la Declaración de Principios del Gobierno de Chile (1974)<sup>240</sup> y Objetivo Nacional del Gobierno de Chile (1975)<sup>241</sup>: idea del hombre como un ser trascendente, vinculado histórica y culturalmente en Chile a la tradición humanista occidental de origen cristiana (Página 1); idea de Subsidiaridad del Estado en tanto opción por establecer una organización política que no cercena las libertades/posibilidades de la Sociedad Civil en el desarrollo de sus capacidades y que sólo intervenga en aquellas instancias que la Sociedad Civil no tenga la capacidad de satisfacer sus necesidades autónomamente (Página 2-3); alcanzar el objetivo de recuperar la unidad nacional entre los chilenos a través del reencuentro de estos con la naturaleza (dignidad del trabajo) y del reencuentro consigo mismo (alma nacional) (Página 2). Lo novedoso de este Documento de Política Educacional es que posteriormente avanza hacia algunas afirmaciones interesantes. La primera de estas tiene que ver con la idea de “*educabilidad*” del “*espíritu humano*”, o sea, su capacidad de transformación (entendida como superación) que facilitaría el proceso mismo de humanización. ¿Quién sería responsable por desarrollar esto en el “*espíritu humano*” de cada persona?:

Es misión de la sociedad, en la cual el hombre se desarrolla, proveer los medios para que sus miembros adquieran plenitud como persona: por esto también la educación debe entenderse como patrimonio y tarea que concierne a toda la comunidad nacional, con el objeto de capacitar a cada hombre en el ejercicio de una libertad responsable y noblemente orientada. En este alto sentido comparten responsabilidades de educadores, en primer lugar, los padres a través de su grupo familiar, profesores, gobernantes nacionales, autoridades locales y de barrio, por cuanto de ellos depende el desarrollo de una actitud de disciplina, de trabajo y de estudio, únicos campos reales de posibilidad a las aspiraciones del hombre y de la sociedad. (SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 1974, p. 3).

Esta perspectiva de responsabilidad amplía con respecto a la tarea educacional, compartida por diferentes instituciones y actores entendidos en tanto “*educadores*”, es llamativa en tanto reconoce el profundo valor y necesidad del *lazo* Estado-Sociedad Civil para el logro exitoso de este objetivo que interesaría a todos. Si bien, la misma perspectiva también es coherente con las ideas de primacía de la familia en dicha tarea,

---

<sup>239</sup> SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Políticas educacionales del gobierno de Chile**. Santiago: Superintendencia de Educación Pública, 1974. 33 p.

<sup>240</sup> JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO. **Declaración de Principios del Gobierno de Chile**. Santiago: Junta Nacional de Gobierno, 1974. 38 p.

<sup>241</sup> CHILE. **Objetivo Nacional del Gobierno de Chile**. Santiago: s/i, 1975. 47 p.

que juega un papel central en la definición educacional vinculada a la perspectiva de Estado Subsidiario, no deja de ser relevante la puesta en valor de la existencia y fortalecimiento de dicho *lazo*, que finalmente permite pensar en la legitimidad de expectativas y demandas en torno a su papel de acogida y sostenimiento.

La segunda afirmación interesante tiene que ver con una dimensión ligada a la comprensión sobre el tipo de Política Pública Educacional que se visualizaba desarrollar en ese momento. De esta forma, se trata de una conceptualización de Política Pública Educacional que se muestra anclaba en unos principios de acción específicos: A) renovación continua: concepción temporal constante y amplia de la necesidad de la regulación educacional; B) cambio planificado: establecimiento de pasos técnicos a seguir en el proceso de la regulación educacional (consulta, planificación objetiva, experimentación, ejecución, evaluación); C) pluralismo: legitimidad de participación del conjunto de la sociedad en la definición de la regulación educacional (ciudad educadora); D) educación permanente: necesidad de concebir lo educacional desde una mirada amplia y atenta a la diversidad de condiciones/necesidades de los sujetos a educar. (Páginas 5-6). De esta forma, la Política Pública Educacional es pensada y visualizada como un fenómeno complejo, sujeto a definiciones ineludibles de carácter científico/técnico, donde además es posible el diálogo con definiciones teóricas en boga (ciudad educadora, educación permanente). Por lo mismo y para no caer en promesas imposibles de cumplir, se señala que la Política Pública Educacional sólo establecerá grandes orientaciones seguidas de objetivos concretos que guíen su acción.

Una tercera afirmación interesante tiene que ver con la perspectiva sobre el profesorado. En el momento de evaluar los logros alcanzados por las Políticas Públicas Educacionales de los Gobiernos anteriores, específicamente la Reforma Educacional del Gobierno de Eduardo Frei Montalva, se identifica al profesorado y estudiantado como los grandes y solitarios responsables de los mismos:

Puede decirse que los logros actuales del sistema educacional se debe menos a las políticas enunciadas que a la labor cumplida bajo pésimas condiciones de administración, por educadores y educandos que no se han dejado de desanimar por las adversidades encontradas. El defecto mayor de esta política, además de la falta de planificación integrada, fue de promover metas sin crear la infraestructura necesaria para la labor de la reforma. (SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 1974, p. 7).

Frente a los problemas enunciados, la promesa hacia el profesorado es justamente mejorar sus condiciones, incluyendo en la oferta una serie de transformaciones: existencia



de una lógica de trabajo colegial dentro de los Establecimientos Educacionales; racionalizar los cargos docentes con miras a favorecer la existencia de contratos de tiempo completo; posibilitar un proceso de reclutamiento/contratación de los docentes con mayor peso de decisión en los mismos Establecimientos Educacionales, librando así al profesorado de someterse a la burocracia educacional; estudiar elevar las remuneraciones y revisar las características del régimen de trabajo vigente. (Superintendencia de Educación, 1974, p. 21). Más allá de la materialización o no materialización de estas propuestas, se rescata, primero el guiño destinado al profesorado en tanto único responsable de lo bueno que ha acontecido en el sistema educacional. Este guiño es clave para entender la necesidad de vincular al profesorado a los objetivos que se proponía la Dictadura Militar. Es interesante también, en segundo lugar, por la constatación pública de las deficitarias condiciones materiales en que se desarrolla el Trabajo Docente.

La cuarta y última afirmación interesante, tiene que ver con la presencia insospechada de un concepto importantísimo:

La sociedad entera orienta, enseña, modela, educa o “deseduca” a sus miembros. Por lo que es preciso tomar la decisión deliberada de que ella enseñe lo mejor, y esto, del modo más eficiente posible; ello nos lleva a la necesidad de que los entes culturales que tienen mayor influencia en el cambio de actitudes de los individuos, se conjuguen orientados al logro del bien común, para desarrollar acciones – sistemáticas o no – encaminadas a concretar el proyecto histórico nacional. La integración de organismos para conseguir objetivos educativos es lo que denominaremos, en el futuro, Sistema Nacional de Educación. (SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 1974, p. 3).

La idea misma de “*Sistema Nacional de Educación*” hace recordar la imagen de una organización de alcance nacional de instituciones educacionales. En el Chile de entonces, esa imagen ciertamente tenía un solo referente histórico y aún palpable, el Estado Docente: creador, financiador y orientador del mayor y hegemónico esfuerzo educacional conocido hasta entonces. En otra ocasión<sup>242</sup>, el mismo Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, vuelve a poner en juego la idea de “*Sistema Nacional de Educación*”:

Sabemos que semejante aberración, conduce soló a frustrar, a empobrecer, y en último término, a destruir a la Universidad. Por eso, en lo referente a los estudiantes, la política educacional del Gobierno tiene a encauzar la enseñanza

---

<sup>242</sup> CASTRO, H. Desafío universitario en la hora presente. **Revista de Educación**, Santiago, n. 47, p. 4-6, Mayo 1974.

por caminos de seriedad, dedicación, disciplina y trabajo, valores que incorporaremos estructuralmente desde los niveles iniciales del Sistema Nacional de Educación. Sólo así postularán a la Universidad los mejores y de entre ellos, la Universidad seleccionará a los mejores. (CASTRO, 1974, p. 5).

En esta cita, donde el Ministro de Educación Pública cuestiona la concepción de “*Universidad para Todos*” y postula una comprensión elitista del acceso a dichas instituciones, se desliza nuevamente el concepto de “*Sistema Nacional de Educación*”. La sola presencia de dicha nomenclatura, a nivel discursivo, posibilita pensar en la potencial existencia, quizás legítima aún, de una comprensión del sistema educacional de carácter articulado y organizado a nivel nacional. ¿Cómo comprender esta presencia frente a los crecientes esfuerzos de descentralización y desburocratización que se tomaron la Política Pública Educacional en la Dictadura Militar?

En el caso de la gestión a la cabeza del Ministerio de Educación Pública del Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch (16.05.1975–03.12.1976) no se publicó ninguna Política Pública Educacional orientada hacia el Trabajo Docente, no obstante, fue justamente en este periodo cuando se comenzó a analizar y diseñar lo que posteriormente sería la Carrera Docente. Qué legó el Contraalmirante con respecto al Trabajo Docente. En esta investigación solamente se encontró, primero<sup>243</sup>, un saludo laudatorio y, segundo, un reconocimiento al sacrificio<sup>244</sup>:

Es grato - en mi calidad de Ministro de Educación – enviar un saludo afectuoso para todos los profesores del país ubicados en los diversos niveles del sistema. Manifiesto a Uds. Que conozco bien la tarea abnegada, amplia y noble que los profesores desarrollan en la comunidad enseñando al prójimo. La magna acción del maestro, como es la de entregar cultura que es humanización, merece no sólo el respeto y el reconocimiento de este Ministro; sino que, además, expreso a Uds. Que nos alienta el espíritu de realizar todas las acciones que sean necesarias para ir elevando cada vez más la capacidad profesional de los maestros. Queremos dignificar la carrera docente teniendo como base la entrega de la preparación apropiada para que su función pueda llevarla a cabo en las mejores condiciones. (TRONCOSO, 1975, p. 3)

Jóvenes alumnos, tal vez sea innecesario que en esta oportunidad recuerde a ustedes el respeto que deben a sus profesores. Sin embargo, mientras se permanece en el aula como alumno no sabemos apreciar en todo su valor los

---

<sup>243</sup> TRONCOSO, A. Mensaje del Ministro de Educación, Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch, al profesorado del país. **Revista de Educación**, Santiago, n. 52-53-54, p. 3-4, Junio 1975.

<sup>244</sup> TRONCOSO, A. Mensaje del Señor Ministro de Educación Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch en la apertura del año escolar 1976. **Revista de Educación**, Santiago, n. 56, p. 5-6, Abril 1976.

sacrificios que el profesorado despliega en su maravillosa misión de educar, no se tiene conciencia de la agotadora jornada que deben cumplir y la carencia de medios con que muchas veces enfrentan su labor. Los educadores han hecho de su misión un verdadero apostolado. Es por ello que deseo expresar un saludo muy especial para quienes participan y colaboran del proceso educacional. (TRONCOSO, 1976, p. 6).

Ciertamente el Contraalmirante Troncoso Daroch, tal como él mismo señala, conocía bien las características y condiciones del Trabajo Docente. Muestra una adecuada capacidad discursiva para movilizar concepciones laudatorias clásicas entorno al profesorado: la promesa de “*eleva cada vez más la capacidad*” y de “*dignificar la carrera docente*” se presentan como herramientas simbólicas para, nuevamente, intentar atraer emocionalmente al profesorado. Papel similar juegan las nociones de “*sacrificios*”, “*agotadora jornada*” y “*carencia de medios*”, estratégicamente colocadas junto a la noción de “*apostolado*”. Es interesante observar, como hombres de armas, con una formación rígida y compleja, actores de primera línea de un brutal Golpe de Estado, son capaces en un corto plazo de desplazarse dentro del mundo civil-educacional e incorporar herramientas discursivas estratégicas, seductoras, con mucha plasticidad.

En el caso de la gestión del tercer integrante de la Armada de Chile al frente del Ministerio de Educación Pública durante este periodo, Contraalmirante Luis Niemann Núñez (03.12.1976–26.12.1978), es importante señalar que durante esta gestión es que se termina publicando la Carrera Docente<sup>245</sup> con los resultados ya analizados.

El Contraalmirante Luis Niemann Núñez también legó un artículo con un nombre grandilocuente: “*Política Educacional de Chile. Elementos de Doctrina*”<sup>246</sup>. En este artículo es poco lo novedoso que se termina aportando, puesto que corresponde en parte importante a una copia levemente modificada de un documento de Política Pública Educacional<sup>247</sup> analizado aquí recientemente. No obstante, es adecuado hacer la observación del perfil de la publicación señalada, puesto que se trataría de un documento escrito para ser leído por *pares*, a nivel interno, ya que la *Revista Seguridad Nacional* era

---

<sup>245</sup> CHILE. Decreto Ley N° 2.327 Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Septiembre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/3i2a> Consultado en: 14 Julio 2015; CHILE. Decreto N° 1.191 Aprueba Reglamento del Decreto Ley N° 2.327, de 1978, de Carrera Docente. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 24 Octubre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1bbtc> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>246</sup> NIEMANN, L. Política Educacional de Chile. Elementos de doctrina. **Seguridad Nacional** Santiago, n. 5, p. 9-14, Abril-Mayo-Junio 1977.

<sup>247</sup> SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Políticas educacionales del gobierno de Chile**. Santiago: Superintendencia de Educación Pública, 1974. 33 p.

parte de la Academia Superior de Seguridad Nacional, orientada a la formación de integrantes de las Fuerzas Armadas y también civiles vinculados a la Defensa Nacional. ¿Qué agrega el Ministro de Educación Pública a lo ya conocido hasta aquí? Lo novedoso reside en una interesante puesta en escena en torno a lo que debería ser la *“Política Cultural”* con miras a apoyar el desarrollo educacional propuesto por el Régimen. Una primera aproximación a la *“Política Cultural”* se relaciona con la idea de proyección:

Para apoyar eficazmente la acción educacional, la política cultural deberá considerar todos los elementos que le permitan actuar concertadamente con aquella. Los medios de comunicación social, especialmente la televisión, por su efecto multiplicador inconmensurable; las editoriales, el cine, la literatura, la prensa y la radio, todos ellos son vehículos a través de los cuales deberá proyectarse la tarea cultural del Gobierno. (NIEMANN, 1977, p. 11).

Así planteado, una *“Política Cultural”* efectiva debería copar todos los medios/vías posibles para ampliar la proyección del Régimen. Dicha perspectiva pone atención en la comunicación de una *“Política Cultural”*, dejando la interrogante sobre qué tipo de producción o creación sería aquella a comunicar. Un *arte apolítico verdadero* sería un referente posible y complejo de considerar:

Las manifestaciones de la creación artística deberán requerir la atención preferente del Estado, a fin de que ella cuente con los estímulos indispensables para que, con plena libertad, surja como símbolo clarificador del nuevo espíritu que anima a los chilenos. El arte no podrá estar más comprometido con ideologías políticas, sino que con la verdad del que lo creó, y esa verdad tendrá que ser reflejo del ambiente de decencia, de honestidad, del concepto de destino trascendental que anima a un pueblo que sabe que su meta futura es hacer de Chile una sociedad integrada y justa, participativa y próspera. (NIEMANN, 1977, p. 11).

La definición contradictoria (*libre y apolítica a la vez*) y abstracta sobre la creación cultural, da paso después a una propuesta de *“Política Cultural”* con marcados rasgos de cierto determinismo geográfico:

El ámbito geográfico que abarcará la política cultural que se propone no es otro que el de Chile, lo que implica el cabal y completo conocimiento de su país por parte de todos sus habitantes. (NIEMANN, 1977, p. 11).

La vinculación de la población chilena con su territorio, se constituiría en una *“Política Cultural”* de doble vía, de reencuentro con el pasado a través del redescubrimiento de la tradición e identidad nacional y, a la vez, de proyección hacia el futuro mediante el

redescubrimiento del territorio y de sus posibilidades económico-naturales. Este stock de perspectivas sobre la “*Política Cultural*” que debería seguir la Dictadura Militar, según las palabras del Ministro de Educación Pública Contraalmirante Luis Niemann Núñez, muestra una abierta disposición a influir en la definición de cuestiones de fondo en lo educacional, tales como: ocupar por todos los medios posibles todos los espacios abarcables con la perspectiva cultural del Régimen; influir y delinear la creación artística según la visión ideológica específica del Régimen; mancomunar lo *cultural* con lo *económico* mediante el casamiento forzado de la visión del pueblo a su tierra con la visión del sistema productivo al territorio físico y sus recursos naturales. Este juego de organización de “*doctrinas*”, tal como se indica en el título de la publicación, deja un espacio limitadísimo para pensar en el lugar que el Trabajo Docente ocupa allí. Casi al final de la publicación, se propone una serie de finalidades del sistema educacional, tibiamente aparece allí el Trabajo Docente:

f) Fomentar, por todos los medios que se estime conducentes, el aprecio por las personas que se dedican a las labores pedagógicas. g) Acentuar el valor del trabajo, tanto en su dimensión física como intelectual, como un importante elemento formativo del hombre, lo que supone fortalecer el sentimiento de respeto hacia él. (NIEMANN, 1977, p. 14).

Dentro de los integrantes de la Armada de Chile vinculados al sistema educacional durante la Dictadura Militar sobresalen dos casos profundamente interesantes.

El primer caso corresponde al del Capitán de Fragata Eduardo Cabezón Contreras, que logró transitar por diferentes cargos vinculados al sistema educacional de Chile durante toda la Dictadura Militar, como así también, elaboró y puso a disposición pública una mirada sobre lo educacional asociada al Régimen. En la *Revista de Educación* N° 61<sup>248</sup> de 1977, al momento de hacerse pública su nominación de Superintendente de Educación Pública, es presentado de la siguiente manera:

En 1959 se gradúa de guardiamarina y en 1960 obtiene su bachillerato en Biología. Siete años más tarde recibe la Licenciatura en Filosofía y Educación y el título de profesor de Filosofía en la Universidad Católica de Valparaíso. En 1978 obtiene el Grado de Magíster, siendo actualmente candidato al Doctorado en Educación de la Universidad de Chicago, en las especialidades de Medición, Evaluación y Análisis Estadístico. (S/I, 1977, p. 5).

---

<sup>248</sup> S/I. Recuento y sinopsis. **Revista de Educación**, Santiago, n. 61, p. 5, Marzo-Abril 1977.

En la *Revista de Educación* N° 65<sup>249</sup> se destinó un espacio para que el público conociera el “*pensamiento educacional*” del Capitán de Fragata Eduardo Cabezón Contreras. A partir de dos interrogantes (*¿Cuál es el rol del profesor? ¿Qué contenidos requiere este como educador?*), el entonces Superintendente de Educación Pública comunica las siguientes perspectivas sobre aspectos de la formación del profesorado: necesidad de un equilibrio entre la formación teórica y metodológica; necesidad de pensar la formación docente a lo largo de la vida (*educación permanente; formación en servicio*); vinculación temprana de los estudiantes de Pedagogía a los diferentes contextos escolares, entre otras. Dentro de las variadas perspectivas y vericuetos del “*pensamiento educacional*” del entrevistado, se rescata una de carácter valórico:

Esta capacidad de comunicación, quizás si menos aprendida que influida; fruto, tal vez, de aquella otra capacidad de “ponerse en sintonía” educadores y educandos, debe estar inserta en un modelo valórico, que es el que define el modelo de sociedad en el que tal educación tiene lugar. No basta con saber una determinada materia para comunicarla efectivamente; porque lo que se comunica, más que el conocimiento específico, es una inquietud, un afán de búsqueda personal, una predisposición a encontrar la propia verdad. Esto, porque ninguno es el dueño de la verdad absoluta, como para pretender traspasársela – digamos – a algún alumno, quien habría de recibirla pasivamente. (E.M.M., 1977, p. 9).

Estas ideas de la búsqueda de la “*propia verdad*” y la complejidad de pensar en una “*verdad absoluta*” se presentan deterioradas en una publicación posterior del Capitán de Fragata Eduardo Cabezón Contreras. En la publicación titulada “*Fundamentos filosóficos de la política educacional chilena*”<sup>250</sup>, donde el autor realiza una larga y reiterativa exposición de principios axiológicos sistemáticamente comunicados por la Dictadura Militar, posteriormente se pone a disposición una mirada reveladora sobre el estado de la educación chilena:

2. ¿Vivimos realmente una “crisis de la Educación”? Chile no sólo vivió una crisis de la Educación, sino una crisis total, en todos los aspectos de su vida social, económica y cultural. Ese momento de incertidumbre (recordemos el sentido más originario de “crisis”) se resolvió sin duda el 11 de septiembre de 1973. (CABEZÓN, 1978, p. 27).

---

<sup>249</sup> E.M.M. El Pensamiento Educacional de Eduardo Cabezón Contreras. **Revista de Educación**, Santiago, n. 65, p. 9-10, Noviembre-Diciembre 1977.

<sup>250</sup> CABEZÓN, E. Fundamentos filosóficos de la política educacional chilena. **Revista de Educación**, Santiago, n. 69, p. 26-30, Octubre-Noviembre-Diciembre 1978.

La efectividad del Golpe de Estado, en tanto remedio a la “*crisis total*” que atravesaría Chile, es valorada aquí por el Capitán de Fragata sin tapujo alguno, agregando a lo anterior, la efectividad del mismo con respecto a la supuesta superación de la “*crisis de educación*”:

En sentido estricto podemos afirmar, por todo lo expuesto anteriormente, que la “Crisis de Educación” en Chile queda superada a partir de este Gobierno, al definirse con claridad el sentido profundo de su concepción, y el tipo de hombre y sociedad que ella intenta desarrollar. Lo que ahora existe es discrepancia entre el ideal que nos hemos impuesto alcanzar, y la realidad, siempre limitada, que tarda tiempo en mostrar los efectos de una Política Educacional clara y coherente, que debe evaluarse permanentemente a partir de las metas establecidas. (CABEZÓN, 1978, p. 27).

La efectividad del Golpe de Estado y la reorganización posterior impuesta por la Dictadura Militar, serían, en la mirada de Eduardo Cabezón Contreras las responsables de la superación de la “*crisis total*” y de la “*crisis de educación*”. El medio para llegar a aquellos resultados maravillosos sería la regulación educacional. ¿Qué tipo de Política Pública Educacional sería aquella que el Capitán de Fragata nombra como clara y coherente? ¿Cuáles serían sus características?

Con este horizonte conceptual estamos en condiciones de bosquejar un Modelo de una Política Educacional que puede fundarse en la verdad, que sea al mismo tiempo capaz de generar no sólo eficiencia, sino sobre todo eficacia en la utilización de los recursos y en el empleo de los procedimientos de operación, y que principalmente se conciba inserta y compenetrada por un ambiente cultural sano, creativo y personalizador, que le dé una connotación axiológica eminentemente positiva, que responda plenamente al ideal de hombre y de sociedad que estamos postulando. Es por lo anterior que me permitiré plantear la Política Educacional a la luz de un Modelo Tecnológico-Axiológico. (CABEZÓN, 1978, p. 28).

Con posterioridad, el Capitán de Fragata Eduardo Cabezón Contreras aparece como colaborador de la *Revista de Educación* realizando traducciones de trabajos de Benjamín

Bloom<sup>251</sup>, quien sería su Profesor Orientador de Tesis en la Universidad de Chicago, como así también otros aportes<sup>252</sup>.

El segundo caso corresponde al Capitán de Fragata Juan Enrique Fröemel Andrade. Es en 1981 cuando se tiene la primera noticia de él en la *Revista de Educación* N° 95<sup>253</sup>:

El Capitán Fröemel obtuvo el grado de Doctor en Filosofía en 1980 en la Universidad de Chicago, Illinois, especializándose en medición, evaluación y análisis estadístico para la educación. Ha ejercido funciones docentes en la Escuela de Educación en la Universidad Católica. En 1981 tuvo a su cargo la Dirección de la Comisión Chilena de Cooperación con UNESCO. Actualmente es asesor de Educación de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de Valparaíso. (S/I, 1982, p. 7).

En la *Revista de Educación* N° 99<sup>254</sup> se vuelve a saber del Capitán de Fragata al asumir un nuevo cargo en el mundo educacional:

Por su parte, el capitán Fröemel, como nuevo director, dijo que aceptaba la gran responsabilidad que asumía en ese momento para servir los superiores valores de la patria y de la educación. Señaló que en su calidad de marino y de profesor, conocía el campo donde se iba a desempeñar y pidió la colaboración de los presentes para llevar adelante los proyectos, cuyos beneficiarios deben ser los niños chilenos. (S/I, 1982, p. 5).

Este conocimiento sobre el campo educacional le permitió transitar por diferentes destinaciones relevantes dentro del sistema educacional chileno, resaltando entre estas su breve paso, en calidad de Director, por el prestigioso Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y el nombramiento como Rector-Delegado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Con respecto a su visión

---

<sup>251</sup> BLOOM, B. La búsqueda de métodos para la instrucción grupal (traducción de Eduardo Cabezón). **Revista de Educación**, Santiago, n. 122, p. 30-35, Noviembre 1984; BLOOM, B. La búsqueda de métodos para la instrucción grupal 2ª Parte (traducción de Eduardo Cabezón). **Revista de Educación**, Santiago, n. 123, p. 32-38, Diciembre 1984.

<sup>252</sup> CABEZÓN, E. El Programa de Formación de Hábitos y Actitud Social. **Revista de Educación**, Santiago, n. 82, p. 3, Octubre-Noviembre 1980; GARRIDO, R. Eduardo Cabezón. Marino y Educador. **Revista de Educación**, Santiago, n. 120, p. 56-58, Septiembre 1984.

<sup>253</sup> S/I. Juan Enrique Fröemel asumió como nuevo Secretario Ministerial de Educación de la Región Metropolitana. **Revista de Educación**, Santiago, n. 95, p. 7, Abril 1982.

<sup>254</sup> S/I. El Capitán de Corbeta Juan Enrique Fröemel asumió la Dirección del Centro de Perfeccionamiento. **Revista de Educación**, Santiago, n. 99, p. 5, Agosto 1982.



sobre el Trabajo Docente, se encontró una entrevista<sup>255</sup> donde el Capitán de Fragata se explaya con propiedad sobre las características y conceptualizaciones asociadas al necesario proceso de perfeccionamiento del profesorado. En dicha entrevista estableció una caracterización de los trabajos asociados al perfeccionamiento realizados por el CPEIP y las perspectivas de trabajo a futuro. Lo interesante de esta entrevista, tiene que ver con la afirmación realizada en torno a cuál sería el sustento de la Política Pública Educacional realizada por la Dictadura Militar:

Yo diría que en este instante, fuera del marco de lo que se está haciendo, no existe una planificación en términos de plazos concretos. Esto por dos razones: porque ya hay cosas que se están cumpliendo – y esas sí que tienen una planificación – y porque el Sistema Nacional de Supervisión (...) está recién partiendo. La idea del señor Ministro, que me correspondió exponer en forma muy clara en la última reunión de la UNESCO en Santa Lucía, es que los cambios en la educación chilena y la evaluación de estos cambios, deben basarse en una acción de investigación sumamente sólida. (VIVEROS, 1982, p. 70).

*Planificación e Investigación* se asoman en las palabras del entrevistado como piedras angulares que definirían el rumbo de transformaciones del sistema educacional. Esto advierte sobre la existencia de una auto-comprensión del trabajo realizado, por parte de uno de los funcionarios educacionales de la Dictadura Militar, basado en criterios de adecuada fundamentación técnico/científica, alejados por supuesto de cualquier fundamento orientado por las *pasiones* de la política. Esta auto-comprensión se muestra insuficiente, en un primer momento, para responder la lógica pregunta del entrevistador en torno a cuál sería la orientación más adecuada que deberían seguir los docentes con respecto al perfeccionamiento:

Entonces, es difícil que yo les diga en qué les conviene orientarse o cómo orientar su especialidad o la educación en general. Pero es importante que el profesor, de acuerdo a su realidad regional, provincial y local y de su establecimiento, y de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, vaya orientando su perfeccionamiento. (VIVEROS, 1982, p. 71).

Después de ese primer momento dubitativo, el Capitán de Fragata avanza directamente a una afirmación sobre hacia dónde debería orientar sus esfuerzos de perfeccionamiento el profesorado:

---

<sup>255</sup> VIVEROS, R. El Perfeccionamiento clave del proceso educativo chileno. **Revista de Educación**, Santiago, n. 100, p. 68-71, Septiembre 1982.

Pienso que es importante que los docentes miren con atención a su área de especialidad como orientación central y, por otra parte, que se constituyan en orientadores del proceso educativo. No hablo en términos de orientación vocacional, sino en el sentido de decirle al niño: “Mira, esto es lo que te conviene para tu aprendizaje, ésta es la metodología más adecuada”. (VIVEROS, 1982, p. 71).

La imagen que emerge de estas palabras es aquella que circunscribe al profesorado a un *constructor de aprendizajes eficaces*, sustentado en un stock variado y catalogado de *metodologías del hacer*, al modo de un solucionador de problemas y entregador de soluciones. Esta imagen del Trabajo Docente, ciertamente restringida a la sala de aula y al logro de *aprendizajes* de los estudiantes, es coherente con la perspectiva de orientación de servicio que porta esta mirada, puesto que existiría un cliente que necesariamente habría que satisfacer, ahora, con el respaldo de la Ley de la República:

En este sentido, es necesario perfeccionarse en cuanto a la metodología y a las modalidades de interacción entre los docentes y los padres y apoderados. No debemos olvidar que el derecho a la educación no reside en el Estado, sino en los padres. (VIVEROS, 1982, p. 71).

Lo interesante de los casos del Capitán de Fragata Eduardo Cabezón Contreras y del Capitán de Fragata Juan Enrique Fröemel Andrade es que logran pasar del mundo de las Fuerzas Armadas al mundo civil de la educación, logrando ocupar destacados cargos dentro del sistema educacional, eso sí, dotados de una formación académico/profesional de alta complejidad, lo que ciertamente legitima su presencia y aporte. Es dable pensar que el aporte a las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar realizado por estos actores, junto a muchos otros más, haya permitido la ocurrencia de un proceso exitoso de justificación y fundamentación de las mismas, favoreciendo así una puesta en escena visiblemente más sistemática y equilibrada de aquellas. El papel jugado por estos actores y las redes de colaboración/intercambio construidas por los mismos, resulta de total interés y justifica la necesidad de emprender pesquisas posteriores sobre esto, con el objetivo de comprender de mejor manera el fenómeno de la regulación educacional ocurrido durante la Dictadura Militar. Lo que se sabe, es que estos dos actores en particular, consiguieron desarrollar una carrera de académicos y avezados investigadores del mundo educacional, lo que les permitió proyectar su trabajo y presencia en el mundo educacional hasta el presente<sup>256</sup>.

---

<sup>256</sup> En el caso de Eduardo Cabezón Contreras es posible señalar que ha desempeñado actividades de gestión, investigación y docencia en instituciones ubicadas en Chile y el exterior. Entre estas destacan ser Presidente de la Comisión Organizadora de Encuentros y Coloquios de Investigación en Educación (COENIN), ser

### **CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE (1979-1990): LA APLICACIÓN DE POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN NEOLIBERAL-AUTORITARIA.**

Un informe de la Liga de las Naciones demostró que Chile fue el país más golpeado por la Gran Depresión. Tomando como referencia el promedio de los años 1927-1929, la situación económica en 1932 (el año en que la economía chilena llegó al fondo de la depresión) era la siguiente: el PGB cae en un 38,35%; el nivel de exportaciones e importaciones se reduce en 78,3% y 83,5%, respectivamente; el PGB per cápita desciende a cerca de un 60% del nivel de 1927-1929; los volúmenes de exportación de nitrato y cobre caen casi 70%, y los precios internacionales de estos productos se reducen a cerca del 60% y del 70%, respectivamente. (MELLER, 1998, p. 48)<sup>257</sup>.

La crisis económica internacional originada en Estados Unidos en Octubre del año 1929, tuvo efectos devastadores para la economía chilena. El modelo económico vigente estaba básicamente sustentado en la adopción de una posición de abertura al comercio internacional y en la exportación de materias primas no renovables (fundamentalmente salitre), lo que generaba una situación de dependencia y vulnerabilidad radical frente a los vaivenes del mercado internacional. Cuando se desata la crisis de 1929, la demanda de materias primas y el acceso a crédito en el mercado internacional dejaron de fluir en la medida esperada, generando una profunda recesión que afectó a los países productores de las mismas. Frente a esta situación, desde 1930 en adelante, tanto en Chile como en otros países de América Latina, se comenzó a pensar e implementar un modelo de desarrollo diferente, que permitiera proteger a las economías nacionales de las recurrentes crisis económicas internacionales, visualizando la posibilidad de realizar un tránsito desde un modelo de desarrollo fundamentalmente primario-exportador hacía un modelo de desarrollo marcado por un incipiente impulso a la industrialización, ahora, con el foco puesto en el mercado interno:

La nueva fórmula de desarrollo, también denominada “industrialización por sustitución de importaciones” (ISI), desplazaba el eje central de la economía desde el mercado externo al interno, apostando por la diversificación productiva y por un esfuerzo industrializador que ahora sí respondía a una política deliberada de fomento. En este nuevo contexto el Estado dejaba de ser un mero colaborador de las fuerzas del mercado para convertirse en un conductor activo

---

integrante del Directorio de la Institución de Educación Superior Universidad del Pacífico. En el caso de Juan Enrique Fröemel Andrade también es posible señalar que ha desempeñado actividades de gestión, investigación y docencia en instituciones ubicadas en Chile y el exterior. Entre estas destacan ser consultor de la OCDE y Rector de la Institución de Educación Superior Privada Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) entre los años 2011-2012.

<sup>257</sup> MELLER, P. **Un Siglo de Economía Política Chilena (1890-1990)**. Santiago: Andres Bello, 1998, 380 p.

de la economía, planificando los cursos a seguir y tomando las decisiones fundamentales en materia de definición de prioridades y asignación de recursos. (SALAZAR y PINTO, 2002, p. 39).

La adopción de este nuevo modelo de desarrollo generó condiciones específicas para posibilitar una mutación en el papel del Estado en materia económica, pasando este a asumir un papel activo en las diferentes etapas del planeamiento estratégico de la producción, como así también, en la ejecución de la misma. En el caso de Chile, para viabilizar aquello, fue vital la creación de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO)<sup>258</sup> en 1939, órgano estatal responsable de la planificación económica nacional y de su financiamiento (Meller, 1998). Esta mutación de la tarea tradicional del Estado en materia económica, generó condiciones de posibilidad para ir complejizando las actividades, funciones y preocupaciones en materia productiva/financiera del mismo, ayudando a definir el signo diferenciado que este asumiría por varias décadas:

En resumen, entre 1940 y 1970 el Estado adquirió nuevas funciones en el proceso productivo, transformándose en el impulsor de un crecimiento gradual pero continuo, y aplicando numerosas reformas sociales de diverso carácter. Primero fue el Estado-promotor, que proporcionaba el crédito para la inversión industrial privada; luego, el Estado-empresario, a través de las empresas estatales; finalmente, el Estado-programador, que definía el horizonte de largo plazo del patrón chileno de desarrollo y especificaba adónde debía ir la inversión futura, fuese pública o privada, utilizando incentivos especiales de crédito, impuestos y subsidios. (MELLER, 1998, p. 48).

Esta nueva orientación económica generó la oportunidad de desplegar novedosos esfuerzos de auto-reflexión en América Latina, con especial énfasis en las históricas dificultades y posibilidades que presenta la región. Dicho proceso de auto-reflexión, favoreció que América Latina lograra pensarse con un nivel mayor de sofisticación y audacia, visualizando posibilidades para enfrentar sus desafíos sin la tradicional *dependencia/intervención* de las grandes potencias político/económicas dominantes de la segunda mitad del siglo XX, fundamentalmente Estados Unidos. Dicho proceso de auto-reflexión posibilitó centrar la indagación teórico/política de la región en el problema del *desarrollo*<sup>259</sup>, entendido de la siguiente manera:

---

<sup>258</sup> Bajo su alero se crean las principales empresas estatales orientadas a sustentar en modelo de “*desarrollo hacia adentro*”: Empresa Nacional de Electricidad (ENDESA) en 1944; Compañía de Acero del Pacífico (CAP) en 1946; Empresa Nacional del Petróleo (ENAP) en 1950; Industria Azucarera Nacional (IANSA) en 1952 (Patricio Meller, 1998).

<sup>259</sup> DEVÉS, E. **El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: entre la modernización y la identidad. Tomo II: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)**. Buenos Aires: Editorial Biblos/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2003, 331 p.

El tema del desarrollo, y el concepto propiamente tal, empalma con la idea de “crecimiento económico”, y en muchas oportunidades se lo utilizó como sinónimo, aunque en términos técnicos ‘desarrollo’ ha querido decir siempre algo más que crecimiento económico. ‘Desarrollo’ es crecimiento autosostenido que envuelve durante un período relativamente largo al conjunto de una sociedad: es también un proceso donde confluyen, en primer lugar, elementos económicos, que irán acompañados por factores sociales, políticos y culturales; también se lo ha identificado con una mejoría en las condiciones de vida de las masas. En términos más precisos se lo ha asociado a la industrialización, al progreso tecnológico-científico, a la urbanización, al aumento del ingreso per cápita y a mejoras en las condiciones de vida: alimentación, vivienda, educación, salud. (DEVÉS, 2003, p. 22).

Además, este esfuerzo de auto-reflexión fue acompañado y posibilitado por un interesante proceso de elaboración teórica/política del pensamiento social latinoamericano, al alero de diversas organizaciones y grupos de intelectuales, destacándose entre estas la CEPAL<sup>260</sup>.

Esta orientación hacia un modelo de “*desarrollo hacia adentro*”, en base a un programa de “*industrialización por sustitución de importaciones*”, ciertamente fue llevada adelante de una manera más decidida y radical en Chile por parte de los Gobiernos de Eduardo Frei

---

<sup>260</sup> La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) es una institución creada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 para promover el desarrollo económico y social de América Latina, mediante la generación de conocimiento en torno a la elaboración, implementación y evaluación de políticas económicas. Su aporte teórico/político en materia económico/social, terminó construyendo una línea de pensamiento sobre el desarrollo regional conocida como *Cepalismo*. En la mirada de Joseph Hodara (1976) el *Cepalismo* podría ser entendido como una interpretación sobre el desarrollo económico/social de América Latina construida en el seno de la CEPAL por un amplio conjunto de intelectuales y científicos sociales (resaltando entre estos el argentino Raúl Prébisch en calidad de iniciador) que partiría de la crítica a la percepción de la economía clásica en torno a las condiciones del intercambio económico que se daría entre los países del “*centro*” (economía industrializadas y desarrolladas) y los países de la “*periferia*” (economías primario-exportadoras y subdesarrolladas). Desde el *Cepalismo*, dicho intercambio comercial vendría ocurriendo con una evidente marca de desigualdad, puesto que dicha relación comercial beneficiaría en mayor medida a los países del “*centro*” en tanto su demanda de productos de los países de la “*periferia*” sería débil y difícilmente ampliable, mientras que a la vez, los productos que estos ofertan a la “*periferia*” presentan una alta demanda y una tendencia a ampliación de su precio a pesar de posibles aumentos en su productividad. De esta manera, los términos del intercambio comercial presentarían una tendencia al deterioro a favor de los países del “*centro*”, permitiendo un nivel de acumulación desigual. Frente a esta situación, se propondría una modernización y diversificación de la base productiva de los países de la “*periferia*”, con un fuerte énfasis en la definición de instancias de planificación económica, desarrollo de la industria nacional protegida, desarrollo de relaciones comerciales que dinamicen las economías nacionales y regionales. HODARA, J. *Cepalismo*. In: GRUPO DE TRABAJO DE DESARROLLO CULTURAL. Términos Latinoamericanos para el Diccionario de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO, 1976. p. 30-31.

Montalva (1964-1970) y de Salvador Allende Gossens (1970-1973). En estos Gobiernos la búsqueda del *desarrollo*, tanto en términos económicos, sociales, culturales y políticos, marcaría profundamente la agenda de los mismos, visualizándose a la ampliación de la acción del Estado como la vía más adecuada para el logro de sus objetivos. En el caso específico del Gobierno de Salvador Allende Gossens (1970-1973), con el objetivo de implementar la *“vía chilena al socialismo”*, el Estado avanzó hacia un proceso de profundización del control del aparato económico, tanto a través de la nacionalización de la Gran Minería del Cobre<sup>261</sup> y de parte importante del sistema bancario, como así también, a partir de la configuración del *“Área de Propiedad Social y Mixta”* que fue agrupando a las principales unidades productivas industriales bajo control estatal. Esta mayor injerencia del Estado en el sistema productivo permitió un aumento considerable de la participación de las Empresas Estatales en la economía nacional, aumentando el peso de estas en el Producto General Bruto (PGB) de una forma evidente, pasando de un 14,2% en 1965 a un 39% en 1972 (Meller, 1998, p. 60).

Para Gabriel Salazar y Julio Pinto (2002, p. 41-42) la estrategia de *“desarrollo hacia adentro”*, en base al programa de *“industrialización por sustitución de importaciones”* (ISI), finalmente no habría logrado alcanzar los objetivos de independencia económica y protección del mercado nacional de una manera adecuada, debido a diferentes fenómenos, tales como: la incapacidad de producir bienes de capital, lo que generaba la continuidad de una situación de dependencia tecnológica con respecto a los países industrializados; la existencia de una relación compleja entre la necesidad del aumento del gasto público y el sostenimiento del mismo mediante una recaudación fiscal constituida mayoritariamente por impuestos a la exportación de materias primas; una marcada situación de estancamiento económico general en un contexto de alargamiento de las demandas sociales por ampliación del gasto público, financiado en parte importante por el aumento del endeudamiento y del déficit público, entre otras. No obstante estas dificultades, fue la presencia decidida del Estado en el sistema económico la que favoreció una comprensión de las relaciones entre Capital y Trabajo necesariamente regulada y orientada bajo una tendencia de ampliación y resguardo de derechos sociales y políticos para la población. En otras palabras, se favoreció una comprensión del sistema económico donde este necesariamente aparece articulado a una preocupación social y política con respecto a la población nacional, exigiéndosele al mismo orientar esfuerzos de rendimiento más allá de los limitados criterios de eficacia/eficiencia, abriéndose así a

---

<sup>261</sup> CHILE. Ley N° 17.450 Reforma la Constitución Política del Estado. Ministerio de Minería, Santiago, 16 Julio 1971. Disponible en: <http://bcn.cl/1m0pt> Consultado en: 14 Julio 2015.

asumir la responsabilidad de generar condiciones de *desarrollo* (multidimensional) para todos.

Al tomarse el poder los grupos golpistas e instalarse una Dictadura Militar, la política económica asumió una orientación abiertamente diferente con respecto a la recién esbozada. Se trataría de otro modelo de desarrollo, que reinstalaría la antigua hegemonía de aquella perspectiva económica que se fundamentaba en la abertura al mercado internacional y la exacerbación de la libertad de los intercambios comerciales, el *Liberalismo*, no obstante, en una versión novedosa y más radical en sus medios y fines que se propone: el *Neoliberalismo*. En el caso chileno, este modelo de desarrollo se sostuvo discursivamente en una crítica profunda al modelo de “*desarrollo hacia adentro*”, fundamentalmente con relación al rol que venía jugando el Estado en el mismo, a través de sus políticas económicas proteccionistas y reguladoras. Por esta misma razón, la propuesta económica inicial de la Dictadura Militar resultó ser una indicación bastante simple en términos de elaboración teórico/práctica:

En esencia, el modelo neoliberal se sostenía sobre una propuesta bastante simple: “desestatizar” el manejo de la economía y confiar su funcionamiento a los mecanismos espontáneos del mercado. En la opinión de los “Chicago Boys”, la masiva y omnipresente intervención del Estado durante las décadas anteriores había plagado la esfera económica de trabas y distorsiones que a la larga habían conducido al desastre. Todos los vicios y deficiencias que los economistas venían denunciando durante años – la inflación desatada, la lentitud del crecimiento, la falta de ahorro e inversión, la ineficiencia y la baja productividad; en suma: la incapacidad de desarrollarse – obedecían básicamente a ese error de fondo. (SALAZAR y PINTO, 2002, p. 50).

Para lograr este objetivo de quitar del sistema económico la mano interventora del Estado, se hizo necesario poner a disposición de las nuevas autoridades un stock de medidas y argumentos suficientemente equilibrados y coherentes internamente, con miras a superar la simple posición crítica y avanzar a una posición propositiva. Así, se avanzó desde el deseo de “desestatizar” la economía a la presentación/implementación de un nuevo *credo económico*, la “*economía social de mercado*”, que estaba marcada por las siguientes proposiciones:

Los elementos centrales del nuevo modelo que se propicia, y que corresponden a las proposiciones de lo que en el credo ortodoxo de Chicago se designa como “economía social de mercado”, pueden resumirse en: 1) liberación de los mercados, de tal forma de convertir al sistema de precios en el principal mecanismo de asignación de los recursos productivos; ii) minimización del tamaño y de la injerencia del Estado en la economía; iii) apertura casi sin

restricciones de la economía al exterior con el objeto de lograr su plena integración al capitalismo internacional; iv) creación de un mercado de capitales privado a fin de maximizar el potencial de ahorro de la economía y v) control sobre el mercado de trabajo, de tal modo de mantener las remuneraciones a un nivel compatible con la expansión sostenida de las exportaciones. Este último aspecto, aunque crucial para el modelo, no se hace explícito debido a la flagrante contradicción que plantea con los demás postulados de la ortodoxia liberal. (VERGARA, 1981, p. 8)<sup>262</sup>

Los *tiempos* de aplicación del modelo de “*economía social de mercado*”, o simplemente Modelo Neoliberal, respondieron finalmente a la forma en que los conflictos y definiciones internas se fueron desarrollando en el seno de la Dictadura Militar. Los conflictos vivenciados al interior de la Dictadura Militar respondieron a la diversidad de visiones doctrinarias en el ámbito política/económica de los diferentes sectores que integraron la misma. Pilar Vergara (1985)<sup>263</sup> realizó un excelente y riguroso estudio sobre los encuentros y desencuentros de los diferentes sectores integrantes de la Dictadura Militar, junto a las definiciones doctrinarias de los mismos en los planos políticos, económicos y sociales. Rescatando solamente en plano económico, la autora propone la existencia de diferentes *Fases* del Modelo Neoliberal durante parte del periodo aquí estudiado, a saber:

**Tabla 10:** Fases de la Política Económica de la Dictadura Militar (1973-1985)

| FASE   | ARGUMENTOS   | MEDIDAS   |
|--|--|---|
| Primera Fase: indefinición ideológica (Septiembre 1973 – Abril 1975)   | Fase inicial marcada por la intención de alcanzar una organización económica liberal (por lo mismo se cuestiona duramente el intervencionismo y la ampliación inorgánica del Estado) y de alcanzar equilibrios macroeconómicos, todo sustentado en la creencia en el mercado como mecanismo más eficiente para la correcta asignación de recursos, eso sí, sin cuestionar aún el modelo de “ <i>desarrollo hacia adentro</i> ” ni realizar transformaciones profundas. | - Medidas de Normalización Económica: liberalización de precios, devaluación de la tasa de cambios, fijación de salarios a la baja; recorte del gasto fiscal.<br>- Medidas de “Saneamiento” de la Base Productiva: devolución a sus antiguos dueños de tierras ilegalmente expropiadas y de empresas expropiadas o intervenidas por el Estado; elaboración de las bases jurídicas para privatizar empresas estatizadas por el Gobierno de Salvador Allende. |
| Segunda Fase: el predominio del neoliberalismo económico (Abril 1975 – | Fase de ampliación de la influencia de la tecnocracia neoliberal en los puestos de dirección de la política económica nacional. Esto se habría hecho posible gracias al apoyo recibido de parte de la Junta Militar de Gobierno (Augusto Pinochet y José   | Aplicación de una política económica radical ( <i>de shock</i> ) de cortes del gasto público a niveles paupérrimos, con miras a producir una recesión económica que permitiese frenar las alzas de precios y mejorar la balanza de pagos mediante la  |

<sup>262</sup> VERGARA, P. **Autoritarismo y cambios estructurales en Chile**. Santiago: FLACSO, 1981, 63 p.

<sup>263</sup> VERGARA, P. **Auge y crisis del neoliberalismo en Chile**. Santiago: FLACSO, 1985, 270 p.



|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>Diciembre 1978)</p>  | <p>Toribio Merino) y a la visualización de las medidas neoliberales ortodoxas como única vía legítima de salida a la crisis. Se cuestiona el modelo de “<i>desarrollo hacia adentro</i>”, buscando reemplazar al Estado en la conducción económica por el sector privado nacional y por la inversión extranjera, que dinamizarían aquellas áreas de producción efectivamente favorables (lógica de las “<i>ventajas comparativas</i>”).</p>  | <p>limitación de las importaciones. En otras palabras, se produce un abandono violento e inconsulto del Estado de su tradicional rol de financiador de amplios y variados servicios sociales dirigidos a la población.</p>  |
| <p>Tercera Fase: el predominio del neoliberalismo global (Enero 1979 – mediados 1981)</p> | <p>Fase de avance de la ideología neoliberal a áreas que superan la política económica, alcanzando el modelo político, la política social y la política laboral. Así, las leyes del mercado (no el Estado) organizarían la conducción política, el acceso a los servicios sociales y la solución al conflicto Capital-Trabajo.<br/>Con respecto al modelo político, es importante destacar la creación de la Constitución Política de la República (1980) que consagra el modelo económico neoliberal (propiedad privada y libre iniciativa económica como derechos inmutables).</p> | <p>Diseño y aplicación de Políticas Públicas fundadas en la ortodoxia neoliberal en amplias áreas de la vida social de Chile: Plan Laboral; Reforma del Sistema Previsional; Directiva Presidencial de la Educación; Reforma del Sistema de Salud; Reforma Administrativa; Modernización del Sector Agrícola; Reforma del Sistema de Justicia. El conjunto de estas regulaciones fundadas en principios neoliberales fueron definidas por el Régimen como las “<i>Siete Modernizaciones</i>”.<br/>Esta fase estaría marcada por un discurso triunfalista que llevó a la tecnocracia neoliberal a aplicar medidas de ampliación de la libertad económica, aumentando los riesgos: establecimiento de un tipo de cambio nominal y profundización de la apertura al endeudamiento externo.</p> |
| <p>Post Scriptum: la crisis de la ideología neoliberal.</p>                               | <p>Fase de crisis de la ideología neoliberal en la conducción de la economía chilena, debido a los resultados catastróficos producto de una profunda recesión internacional, conjugada con una dirección económica ortodoxa de no intervencionismo estatal. Los resultados de esta conjugación, fue el alcanzar un nivel de endeudamiento externo insoportable, una balanza comercial negativa, aumento del desempleo, disminución dramática de la producción y una larga recesión económica.</p>  | <p>Tardía opción por devaluar la moneda nacional y la opción obligatoria de que el Estado interviniera la economía con miras a recuperar equilibrios macroeconómicos. Dentro de las medidas que tuvo que tomar el Gobierno fue la profunda intervención y salvataje económico de la Banca Privada que estaba quebrada. De esta forma, se produce una apertura a considerar la intervención del Estado en materias específicas, sin abandonar la creencia acérrima en la “<i>economía social de mercado</i>”.</p>  |

Fuente: VERGARA, P. **Auge y crisis del neoliberalismo en Chile**. Santiago: FLACSO, 1985, 270 p.

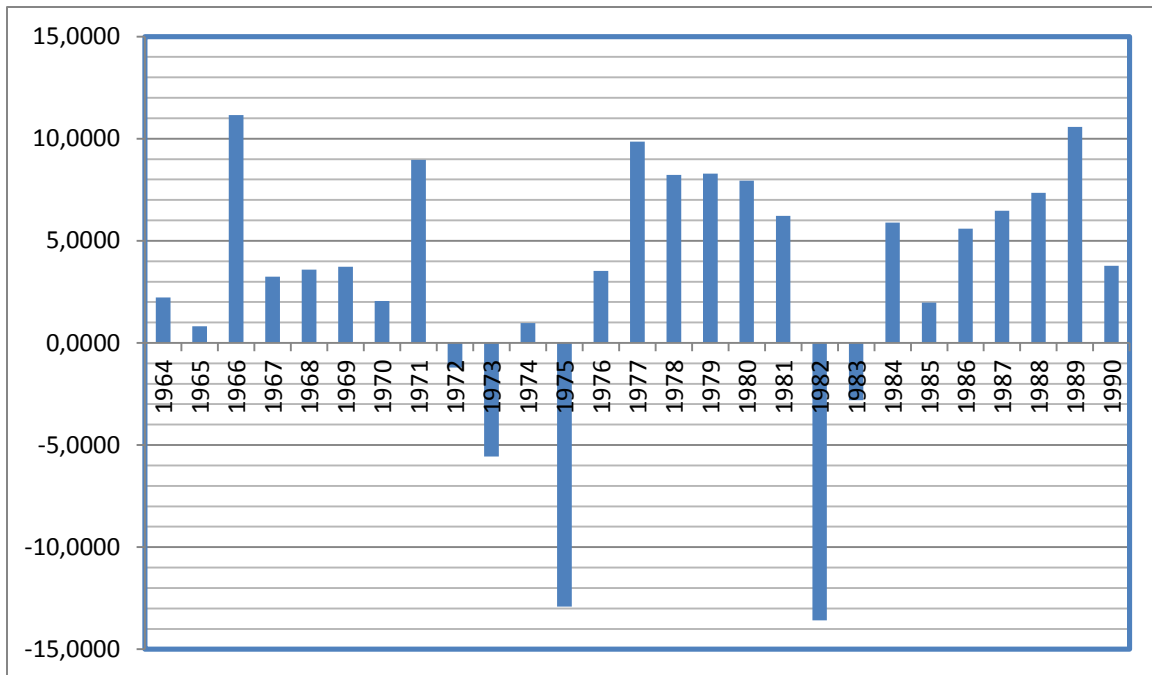
Lo interesante de la propuesta de *Fases* de Pilar Vergara (1985) es que permite visualizar de manera bastante nítida el rápido y demoledor avance de la perspectiva económica Neoliberal dentro de la más alta dirección de la Dictadura Militar, tanto por lograr constituirse en la orientación indiscutible de la política económica, como también, ampliar su presencia hacia otras áreas de la vida social y política de Chile. De esta forma, y

siguiendo a Pilar Vergara (1985), es posible señalar que la perspectiva Neoliberal logró erigirse como uno de los referentes ideológicos de base de la Dictadura Militar. Otro elemento interesante de la propuesta de *Fases* de Pilar Vergara (1985) resulta ser el corte temporal que la autora considera. Su trabajo fue publicado en 1985, momento en que Chile se sumía aún en un fuerte proceso de recesión económica iniciado en 1982-1983, acompañada de una creciente radicalización de la protesta contra la Dictadura Militar emprendida por varios sectores sociales y políticos, con especial destaque de los sectores populares de las grandes ciudades. Frente a ese escenario de crisis, la autora habla de *crisis* del Modelo Neoliberal y resalta las dificultades que el mismo enfrentaba para mantenerse como perspectiva orientadora del Régimen. No obstante lo anterior, después de un breve momento de ampliación forzada de la presencia del Estado en la economía, con miras a orientar a los actores económicos y buscar salir de la crisis, el Modelo Neoliberal retomaría su lugar de conducción:

Pero ello sólo duró hasta que una mejoría en las condiciones externas y el agotamiento de las protestas permitió a la dictadura militar, nuevamente afianzada en el poder, volver a mostrar abiertamente sus preferencias. A comienzos de 1985, con la designación de Hernán Büchi como Ministro de Hacienda, se verificó el regreso a la conducción económica de los Chicago Boys. De ese modo, los últimos años de ese régimen estuvieron signados por una reactivación de la política neoliberal, aunque ahora, tras la dura experiencia de la crisis, con un cariz más moderado que algunos autores han calificado de “pragmático”. (SALAZAR y PINTO, 2002, p. 58-59).

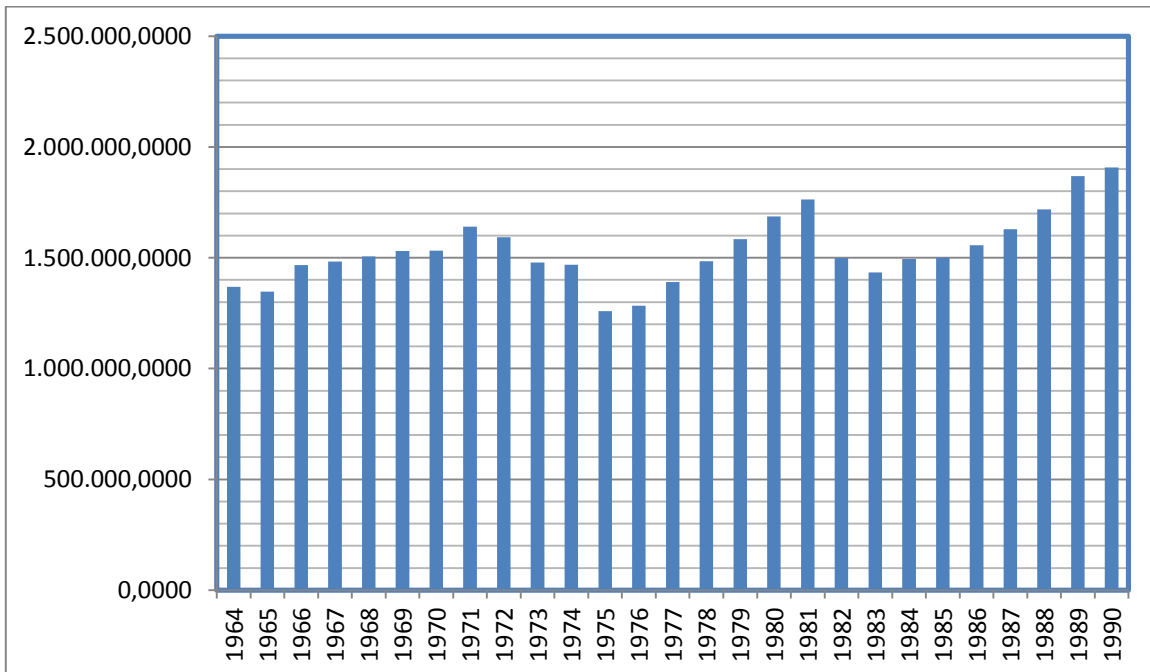
Otra manera adecuada de ponderar el Modelo Neoliberal es a partir de sus resultados concretos en materia económica y social, para ello resulta esencial visualizar y analizar los siguientes datos:

**GRÁFICO 1: Tasa Crecimiento PIB Real (%) (1964-1990)**



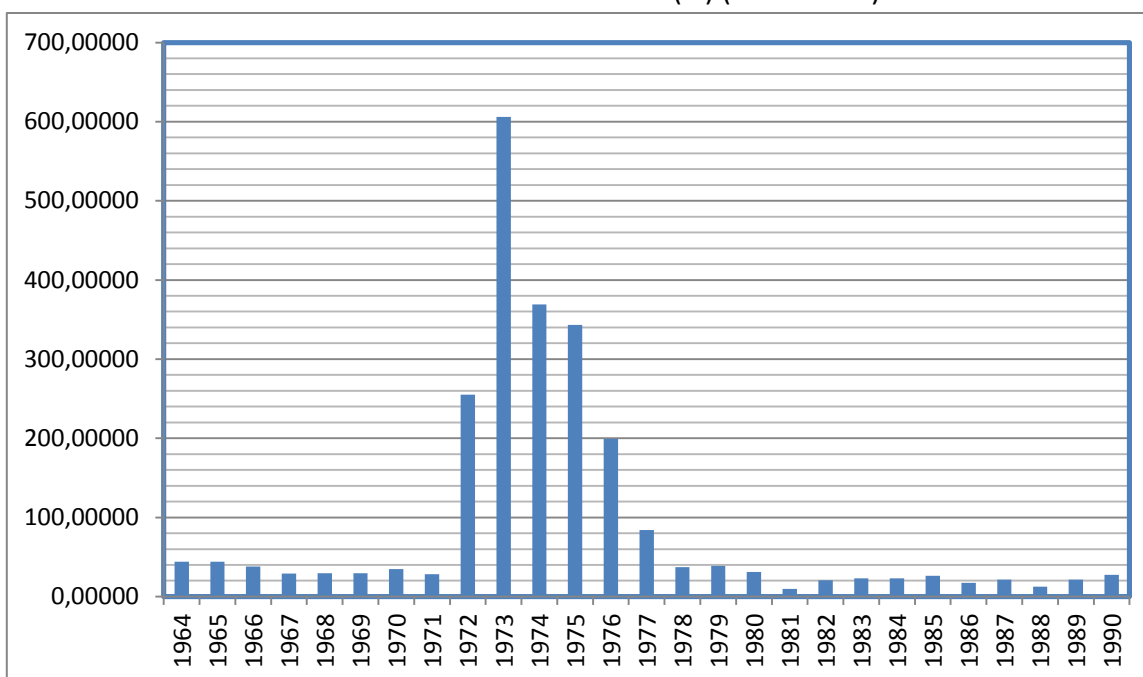
Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

**GRÁFICO 2: PIB Per Cápita (1964-1990) (Calculado en Pesos del año 2003)**



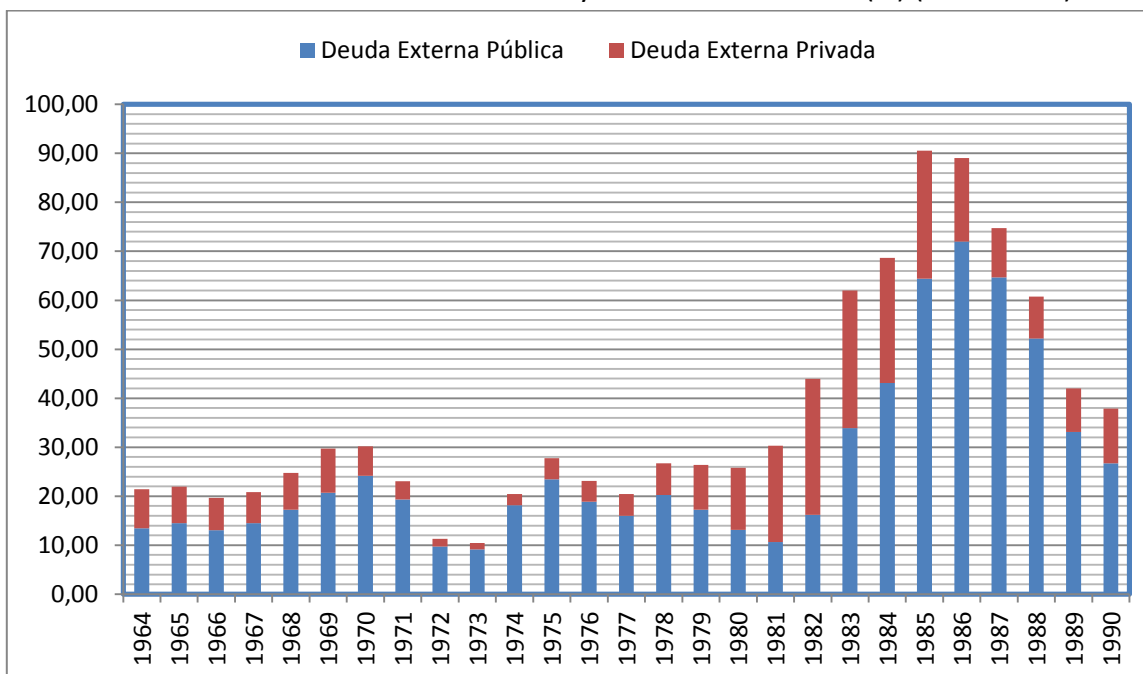
Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

**GRÁFICO 3: Inflación Anual (%) (1964-1970)**



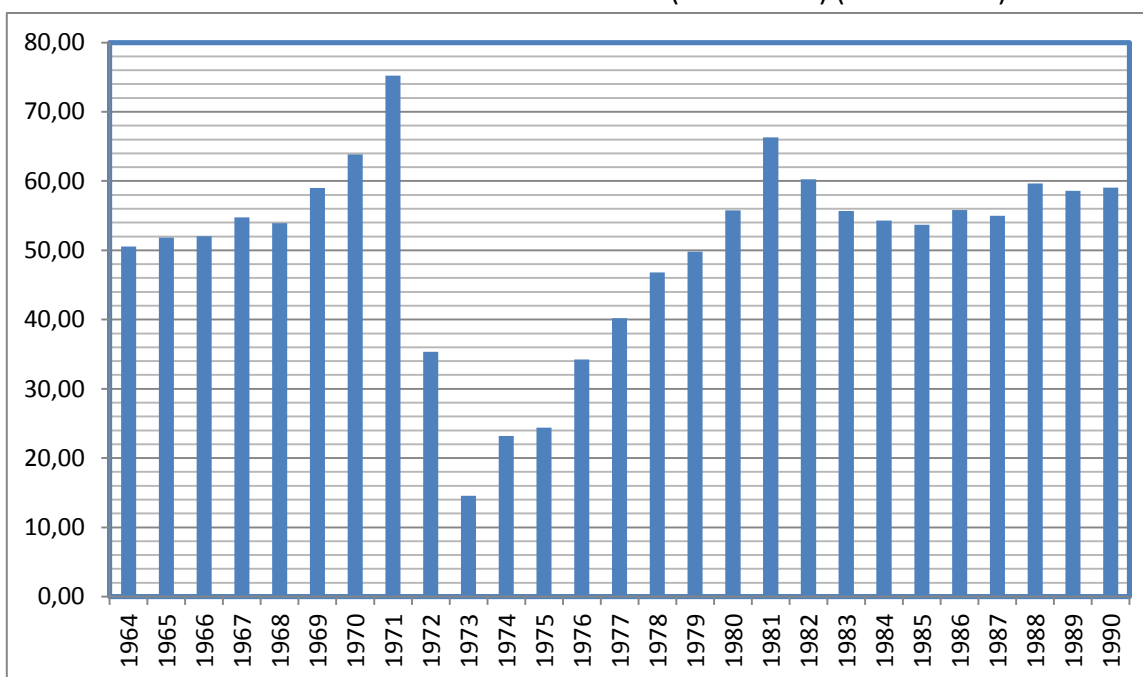
Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

**GRÁFICO 4: Deuda Externa Pública y Privada sobre el PIB (%) (1964-1990)**



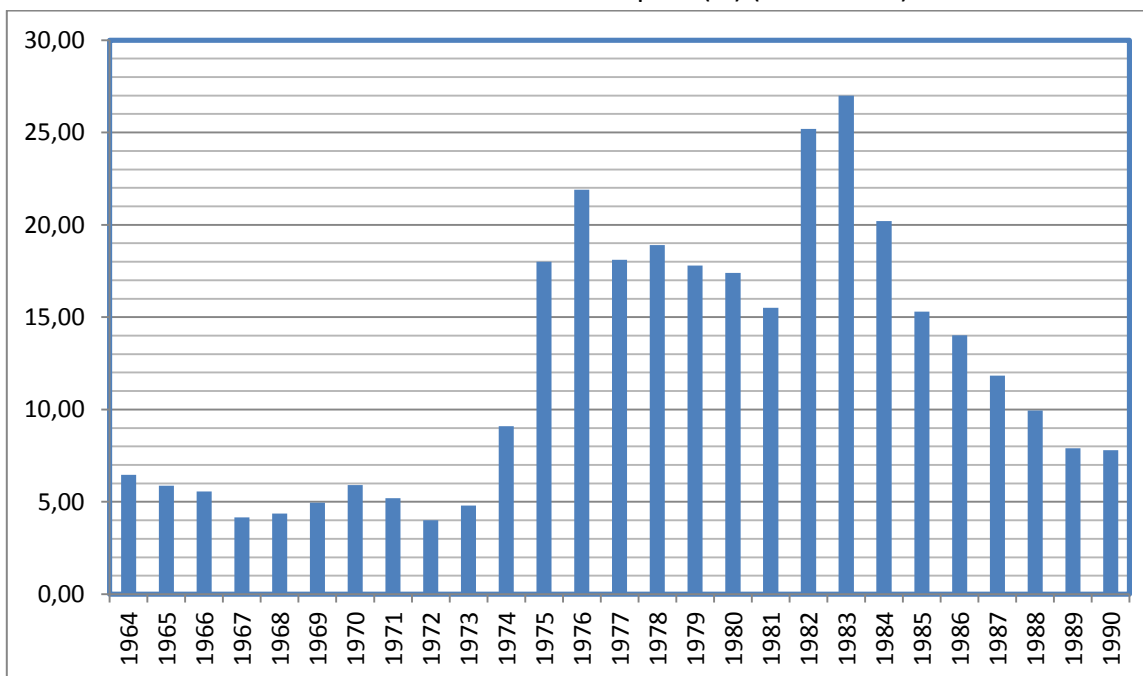
Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

**GRÁFICO 5: Índice de Salarios Reales (1964-1990) (2003=100%)**



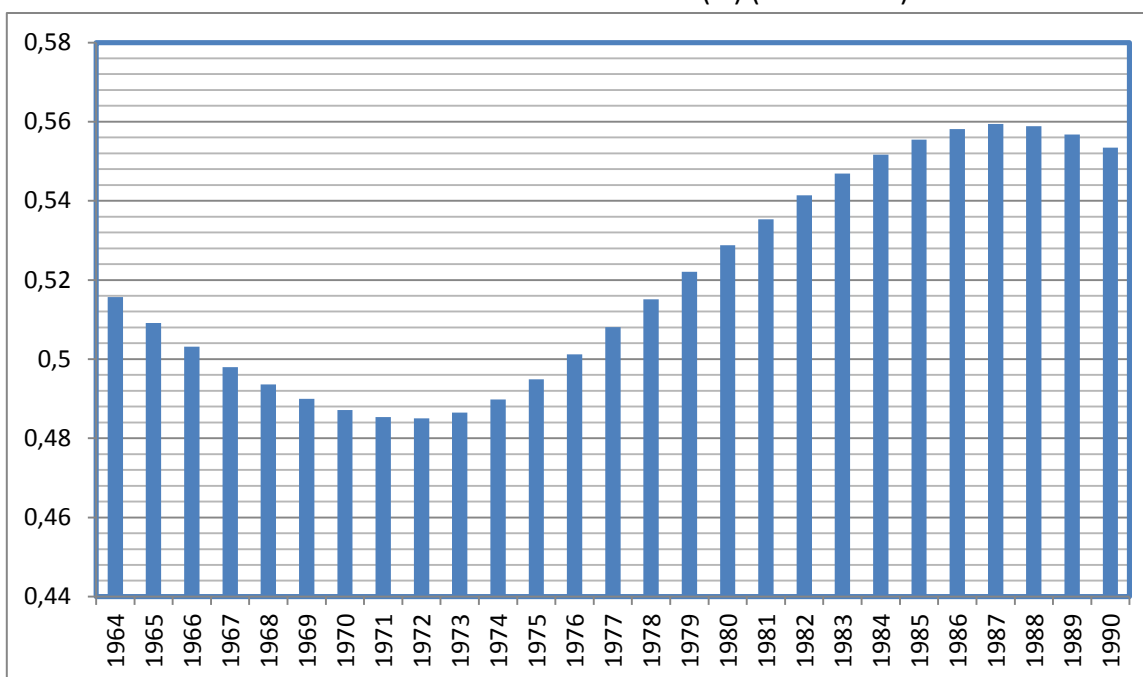
Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

**GRÁFICO 6: Tasa de Desempleo (%) (1964-1990)**



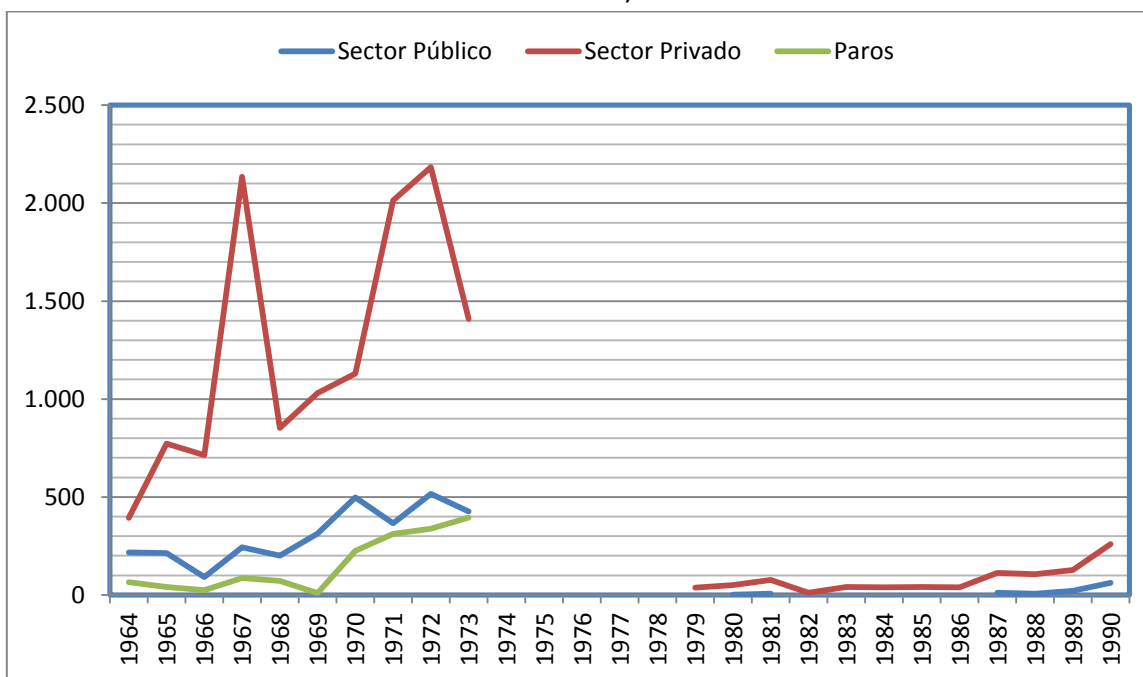
Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

**GRÁFICO 7: Coeficiente de GINI (%) (1964-1990)**



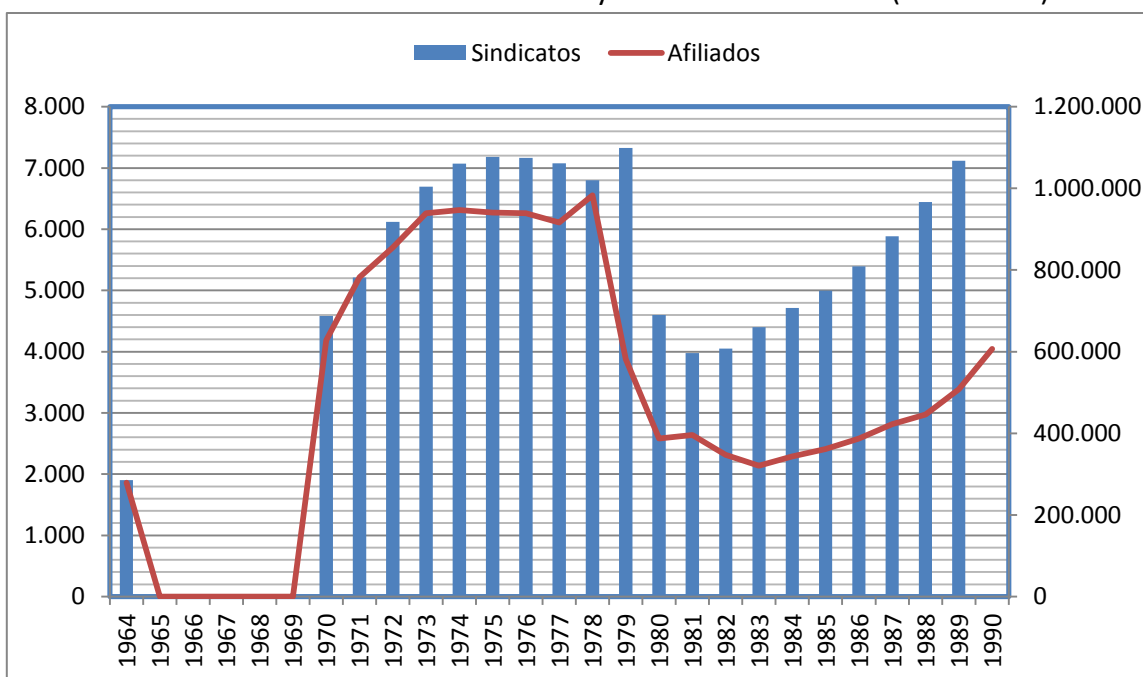
Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

**GRÁFICO 8: Número de Huelgas Sector Público, Huelgas Sector Privado y Paros (1964-1990)**



Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

**GRÁFICO 9: Número de Sindicatos y Número de Afiliados (1964-1990)**



Fuente: DÍAZ, J.; LÜDERS. R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

Con los datos recién presentados es posible sostener dos afirmaciones. La primera: los resultados propiamente económicos obtenidos a partir de la aplicación del Modelo Neoliberal son cuestionables y mediocres. Cuestionables, debido a que en el periodo 1973-1990 es cuando se producen los dos procesos recesivos más violentos de toda la segunda mitad del siglo XX en la economía chilena (1975: -12,9103%; 1982: -13,5880%); porque el Producto Interno Bruto (PIB) Per Cápita fue abiertamente afectado por los procesos recesivos de los años 1975-1976 y 1982-1983; porque se amplió a niveles altísimos y profundamente irresponsables el valor de la Deuda Externa (Pública y Privada), lesionando seriamente la autonomía del sistema económico nacional. Mediocres, porque se mostró una profunda incompetencia para controlar la inflación (especialmente en el periodo 1974-1977) a pesar de contar con un amplio control en materia de definición de la política económica; porque finalmente la Tasa de Crecimiento Media del periodo 1973-1990 alcanzó un nivel de 3,7% anual, ubicándose por debajo de la Tasa de Crecimiento Media del cuestionado periodo 1940-1973 que alcanzó un nivel de 3,86% (Patricio Meller, 1998, p. 296).

La segunda afirmación es la siguiente: la aplicación del Modelo Neoliberal durante la Dictadura Militar en Chile ocasionó un severo daño en términos sociales, mostrando que en el fondo, uno de los objetivos fundamentales de dicho proceso correspondía a la

configuración de un nuevo orden político/económico capaz de eliminar la posibilidad de convivir con la existencia de seguridades y derechos laborales. En esta línea, una serie de indicadores muestran que la pulverización del valor del Trabajo fue abierta y exitosamente buscado: el Índice de Salarios Reales muestra una situación de estancamiento y alza moderada, por debajo de la tendencia al alza del periodo 1964-1971; la Tasa de Desempleo fue alta y tuvo una existencia estructural dentro del periodo 1973-1990, alcanzando los mayores valores en toda la historia de Chile; el nivel de desigualdad medido en base al Coeficiente de GINI presentó una abierta tendencia al alza (durante todo el periodo 1973-1987) produciendo un quiebre con un largo e ininterrumpido proceso de disminución de la desigualdad experimentado en el periodo 1957-1972; las condiciones de presión e influencia democrática en la definición de las relaciones laborales se vieron abiertamente pulverizadas y minimizadas para el amplio mundo del Trabajo, debido al cercenamiento del derecho a huelga (entre los años 1974 y 1978 no se registró ninguna huelga en Chile) y por el estancamiento y posterior caída abrupta del número de Sindicatos y Afiliados a los mismos.

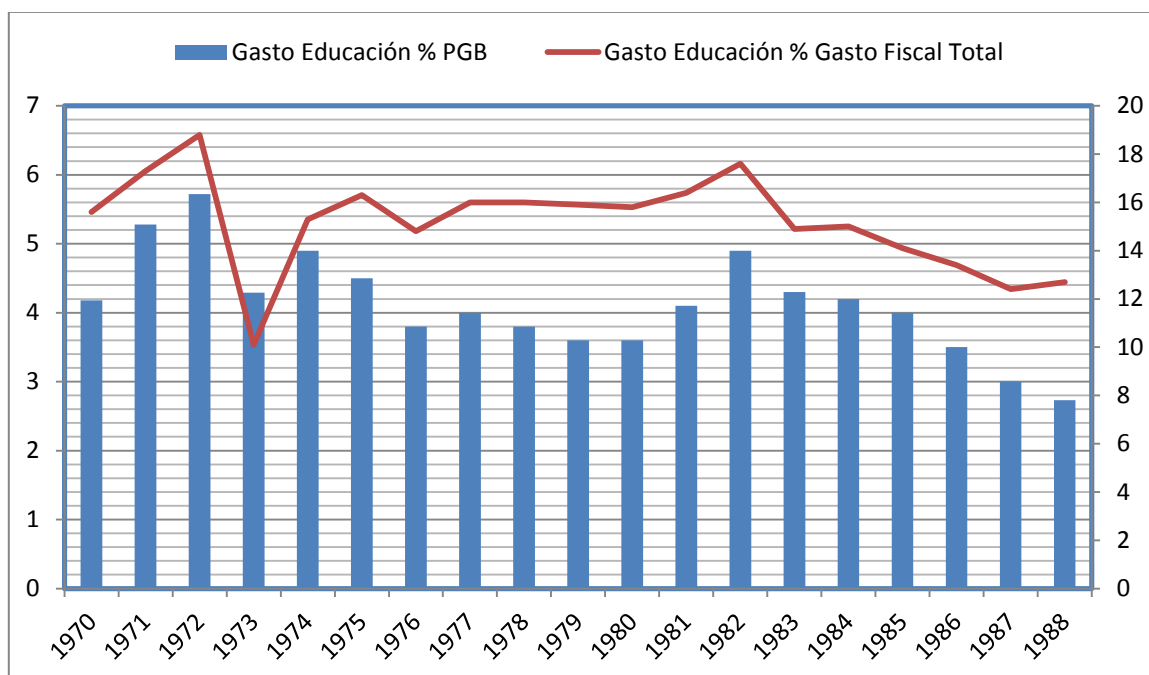
Es en este escenario político/económico general que se diseñaron e implementaron una serie de Políticas Públicas Educativas hacia el Trabajo Docente con una clara fundamentación del Modelo Neoliberal.

### **3.1 Las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente (1979-1990)**

Con respecto de los *tiempos* de implementación del Modelo Neoliberal se puede señalar que, si bien en un plano global el mes de Abril de 1975 es sindicado como el momento de inicio de la aplicación del *shock económico*, vía implementación del Plan de Recuperación Económica, en el caso del sector educacional su influencia más palpable se hizo visible recién en Diciembre de 1978, cuando se dio a conocer a la opinión pública un amplio conjunto de medidas reorganizadoras del sistema educacional. No obstante estos *tiempos* más amplios y evidentes, el Modelo Neoliberal comenzó a dejar su impronta tempranamente en el campo del diseño/implementación/evaluación de las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar. Una de las marcas más evidentes de la aplicación del Modelo Neoliberal en las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar tiene que ver con la dramática disminución del Gasto Público en dicha área:

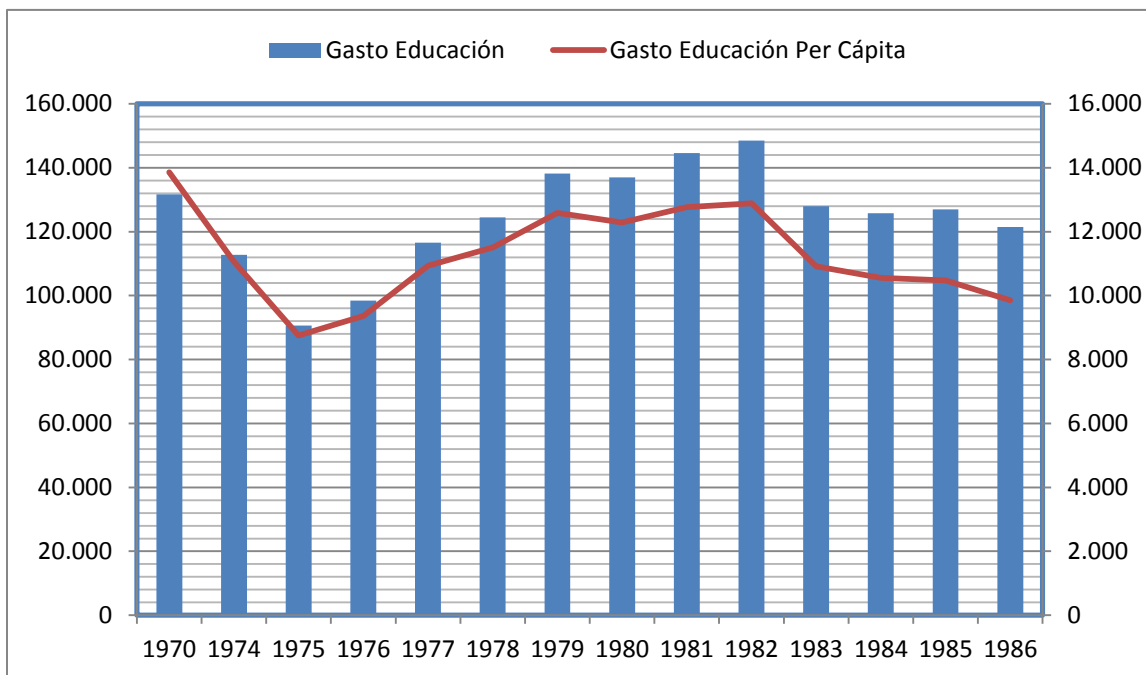


**GRÁFICO 10:** Gasto Fiscal en Educación como porcentaje de PGB y como porcentaje del Gasto Fiscal Total 1970-1988



Fuente: COX, C.; JARA, C. **Datos básicos para la discusión de políticas en educación. 1970-1988.** Santiago: CIDE / FLACSO, 1989, 74 p.

**GRÁFICO 11:** Gasto Público en Educación<sup>264</sup> y Gasto Público en Educación Per Cápita<sup>265</sup>  
1970-1988



Fuente: COX, C.; JARA, C. **Datos básicos para la discusión de políticas en educación. 1970-1988.** Santiago: CIDE / FLACSO, 1989, 74 p.

Los Gráficos anteriores tienen el limitante de no incorporar los periodos 1964-1969 y 1987-1990, como así también, en particular, el Gráfico 11 no incorpora los datos del Gasto Público en Educación durante el Gobierno de la Unidad Popular. Considerando estas limitantes, de todas formas es posible hablar de ciertas tendencias claras. Primero, tanto en el Gráfico 10 como en el Gráfico 11 es posible identificar una fuerte disminución del financiamiento público al sistema educacional en todas las variables aquí apuntadas, coincidiendo con el momento de aplicación del corte de Gasto Público (*shock*) de Abril de 1975. Segundo, durante todo el periodo presentado en el Gráfico 10 el Gasto Público en Educación como porcentaje del PGB nunca logró acercarse a la tendencia positiva al alza experimentada entre 1970-1971-1972, situándose el mismo en un nivel bajo durante los años de la Dictadura Militar. Tercero, observando el Gráfico 10, es posible sostener que el Gasto Público en Educación en relación al Gasto Público Total se mantuvo en un nivel de equilibrio durante los 10 primeros años de la Dictadura Militar, experimentando un retroceso considerable a partir de 1983 en adelante. Cuarto, el Gasto Público en Educación Per Cápita presentó una disminución radical, ubicándose durante todo el

<sup>264</sup> Calculado en millones de pesos del año 1986.

<sup>265</sup> Calculado en miles de pesos del año 1986.

periodo de la Dictadura Militar muy por debajo del Gasto Público en Educación Per Cápita alcanzado en 1970. El cuadro general del financiamiento público del sistema educacional muestra entonces una situación de profundo e intencionado retroceso de la responsabilidad estatal en dicha materia. Esta situación de intencionado retroceso del financiamiento público a la educación se vivencia a lo largo de la Dictadura Militar, no sólo en aquellos momentos más críticos producto de los procesos de recesión económica, sino que por el contrario, se presenta como una opción deliberada que es coherente con las demás Políticas Públicas Educativas centradas en el Modelo Neoliberal.

También es posible encontrar en las Actas de la Junta Militar de Gobierno fragmentos desperdigados de propuestas y/o argumentaciones sobre Políticas Públicas Educativas fundamentadas en el Modelo Neoliberal, especialmente en materia de financiamiento a la educación. Así, es posible identificar a pocos meses del Golpe de Estado la preocupación del Contraalmirante Tito Lorenzo Gotuzzo Borlando, Ministro de Hacienda, sobre el financiamiento de los Establecimientos Educativos Particulares Subvencionados Gratuitos:

Subvenciones: El Ministro de Hacienda solicita que se proporcionen subvención a todos los colegios, porque, en caso contrario, el próximo año la educación fiscal se vería muy recargada debido al alto costo de la educación privada. La Junta resuelve mantener la política de no subvencionar a la educación particular. (Junta de Gobierno, 1974, p. 6)<sup>266</sup>.

d) Los fondos decretados por el Ministerio de Hacienda para subvenciones a los Colegios Particulares, son insuficientes. Como una manera de lograr el financiamiento, propone se le autorice para cobrar cierta cantidad a aquellos colegios gratuitos que se encuentren ubicados en barrios donde sea posible efectuar este cobro. Lo que cobren se descuenta de las subvenciones, multiplicado por un factor 0.8, con lo que se incentiva al Colegio. (Junta de Gobierno, 1974, p. 2)<sup>267</sup>.

Si bien desde hace tiempo en Chile el Estado subvencionaba a Establecimientos Educativos Particulares Subvencionados Gratuitos<sup>268</sup>, fundamentalmente asociados a

---

<sup>266</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 64, Sesión Secreta 10 Enero 1974. Página 6.

<sup>267</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 88, Sesión Secreta 08 Febrero 1974. Página 2.

<sup>268</sup> Fue posible identificar los siguientes cuerpos legales que regularon esta materia: CHILE. Ley N° 9.864 otorga subvención que indica a las escuelas primarias y establecimientos de educación secundaria, profesional y normal particulares gratuitos. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 25 Enero 1951. Disponible en: <http://bcn.cl/1xyg7> Consultado en: 14 Julio 2015; CHILE. Ley N° 12.875 Dispone que los establecimientos educacionales destinados a capacitar profesionalmente, con estudios agrícolas, técnicos o industriales, que hayan sido reconocidos como cooperadores de la labor educacional del Estado gozarán de

órdenes religiosas y que no persiguieran fines de lucro, la novedad incorporada en este primer momento reside en la abertura a la posibilidad de que estas instituciones pudiesen efectuar un cobro monetario a las familias para que sus hijos puedan estudiar en ellas, sin que ello significara dejar de percibir la subvención fiscal. Esta propuesta temprana se materializó rápidamente en un cuerpo legal, el Decreto Ley N° 456 de Mayo de 1974<sup>269</sup>, que consagró legalmente esta posibilidad de ampliar la capacidad de acceder a nuevas vías de financiamiento a los Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados Gratuitos:

Artículo 16°.- Los establecimientos educacionales a que se refiere el presente decreto ley podrán percibir, en la forma y condiciones que determine el Reglamento, gastos o derechos de escolaridad. El 80 por ciento de las sumas que por tales conceptos se perciban, deberá rebajarse de la cantidad que al establecimiento le corresponda recibir por subvención. Los establecimientos que oculten o adulteren la información de los derechos o gastos de escolaridad percibidos por la aplicación de este artículo, serán sancionados con la privación de la subvención, en un monto igual al no declarado, aumentado ése en un 20 por ciento. (CHILE, 1974, p. 1).

Este incentivo a la ampliación de la base económica de los Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados Gratuitos corresponde principalmente a la temprana identificación de una nueva posición, de mayor estatus, visualizada por la Dictadura Militar para los mismos. De esta forma, se presenta una nueva disposición de parte del Estado hacia la Educación Particular, identificándola como un sector importante y complementario de la acción educacional, que por lo menos, hasta aquí, aún era identificada como de “*preferente atención*” del Estado en los considerandos del Decreto Ley N° 456:

Considerando: 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. Que la educación particular cumple una eficaz labor y complementa la acción del Estado para quien la educación es de una preferente atención. Que es de toda conveniencia propender a un adecuado financiamiento de la educación particular que no

---

los beneficios establecidos en la Ley 9.864, de 25 de enero de 1951, que otorgó una subvención por alumno de asistencia media a los establecimientos que en ella se señalan. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 12 Marzo 1958. Disponible en: <http://bcn.cl/1xyih> Consultado en: 14 Julio 2015; CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 1 – 2.155 establece normas para gozar de la subvención establecida en la Ley N° 9.864 y en el artículo 104 de la Ley N° 10.343. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 13 Mayo 1961. Disponible en: <http://bcn.cl/1xyig> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>269</sup> CHILE. Decreto Ley N° 456 Legisla sobre subvención a los establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Mayo 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1worj> Consultado en: 14 Julio 2015.

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. (CHILE, 1974, p. 1).

El impulso a los Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados Gratuitos no quedó limitado a lo anteriormente señalado, este iba de la mano con una propuesta más amplia que, poco a poco, se fue esbozando hasta llegar el año 1978. Uno de los antecedentes interesantes de señalar aquí tiene que ver con la idea de restringir el acceso a la Educación Media considerando la capacidad de pago de los postulantes:

El señor JEFE DE LA SUBJEFATURA LEGISLATIVA.- ¿Se quiere limitar el acceso a la educación media? El señor ORTUZAR.- Sí. Lo pidió especialmente el Ministro de Educación y, por eso, se agrega la frase: "atendiendo sólo a la capacidad de los postulantes". Esto, debido a que el Estado no tiene capacidad económica para dar educación media a todos aquellos que hayan egresado del nivel básico. La Comisión había contemplado esta parte sin esa limitación, pero hubo una petición expresa del señor Ministro de Educación en ese sentido. El señor GENERAL PINOCHET, PRESIDENTE DE LA JUNTA.- Aprobado. (Junta de Gobierno, 1976, p. 124)<sup>270</sup>.

Planteado de esta manera, el impulso a los Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados Gratuitos y el objetivo de restringir el acceso a la Educación Media a la población se coordinan entre sí de manera adecuada a través del establecimiento de un cobro a las familias por recibir educación. Esto fue oficializado a fines del año 1977<sup>271</sup>, cuando se dio a conocer a la opinión pública la decisión de cobrar a partir del año escolar 1978 el "*derecho a la escolaridad en educación media*" a aquellas familias que estén en condiciones de pagar<sup>272</sup>. Este cobro fue argumentado en base a la dificultosa situación económica que atravesaba el país; la gran amplitud de necesidades educacionales existentes en un contexto de restricción financiera; la urgencia de mejorar la deteriorada infraestructura de los Establecimientos Educacionales Fiscales; la necesidad de focalizar los gastos en Educación Básica y en la población más necesitada; y finalmente un argumento muy interesante para esta investigación:

---

<sup>270</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 280 A, Sesión Secreta 03 Septiembre 1976. Página 124.

<sup>271</sup> ASESORIA ECONÓMICA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. El cobro por Derecho a la Escolaridad en Educación Media. **Revista de Educación**, Santiago, n. 63, p. 9-10, Julio - Agosto 1977.

<sup>272</sup> Según el artículo antes citado de la Asesoría Económica del Ministerio de Educación, los Establecimientos Educacionales deberían aplicar una encuesta al núcleo familiar de los estudiantes para conocer el ingreso económico bruto de esta, con miras a posicionar a las familias en una de las diferentes categorías de pago existentes. El "*derecho a la escolaridad*" se pagaría en nueve cuotas mensuales, entre abril y noviembre de cada año.

Por último, cabe destacar un aspecto, no menos importante a los ya mencionados: los profesores se encuentran en una situación económica desmejorada, la que si bien no podrá solucionarse de inmediato, ya que los recursos que ello requiere están muy por encima de las posibilidades actuales, medidas como ésta y otras similares permitirán, en un futuro cercano, proporcionarles un nivel económico compatible con su productividad. (ASESORIA ECONÓMICA MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1977, p. 9).

La idea de realizar cobros a las familias de los estudiantes de Educación Media se presenta en las fuentes consultadas como una opción de racionalización financiera del Estado, que permitiría destinar los escasos recursos del mismo de manera más justa hacia aquellos sectores que efectivamente se encuentran más necesitados<sup>273</sup>. De esta forma, una medida como esta, que discrimina a los estudiantes según su capacidad de pago para definir si pueden o no acceder a la educación, fue presentada y defendida como una medida justa y democrática. En la misma línea, se presenta el argumento de destinar mayores recursos para aliviar la “desmejorada” situación económica del profesorado, buscando así conquistar el apoyo a este tipo de medidas por parte del mismo profesorado. Frente a tales argumentos, quiénes podrían oponerse a tan nobles objetivos. Lo interesante, es que finalmente la política de cobros en Educación Media fue un fracaso, terminando como una propuesta postergada y flexibilizada. Así, a fines de 1980 el mismo Augusto Pinochet Ugarte se inclina a abandonar esta propuesta debido al peligro de empeorar la desprestigiada imagen exterior del país:

El señor GENERAL PINOCHET, PRESIDENTE.- Considero que no es conveniente tratar esta ley en proyecto. Razón: en este momento estamos con un problema en el exterior y esto podría prestarse como herramienta para que haya agitación. Aunque no cambia en absoluto, servirá de pretexto para agitar la situación afuera. En consecuencia, esta materia queda en suspenso. Entretanto, se puede distribuir a los señores Miembros de la Junta la proposición que yo formulo en cuanto a modificar la ley en algunos aspectos. Es tan poco lo que aporta esta ley que, en mi opinión, no vale la pena. Cuesta 5 millones de dólares, y los pagos por la educación. (Junta de Gobierno, 1978, p. 22)<sup>274</sup>.

---

<sup>273</sup> Propuestas de la misma orientación aparecen en las Actas de la Junta Militar de Gobierno con respecto al financiamiento del Sistema Universitario, que finalmente dejará de ser gratuito a inicios de la década de 1980. Ver: JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 243 A, Sesión Secreta 30 Octubre 1975; JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 280 A, Sesión Secreta 03 Septiembre 1976; JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 328 A, Sesión Secreta 23 Noviembre 1977.

<sup>274</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 359 A, Sesión Secreta 27 Noviembre 1978. Página 13-14.

### 3.2 La Transformación Neoliberal del Sistema Educacional Chileno

A fines de la década de 1970 la Dictadura Militar comenzó a institucionalizar una serie de profundas transformaciones, las llamadas *Siete Modernizaciones*<sup>275</sup>, que harían posible reorientar la capacidad productiva de Chile hacia un nuevo lugar dentro del sistema capitalista bajo la égida del Modelo Neoliberal. En términos muy específicos, esto implicó una salida del Estado de la propiedad, oferta y gestión de diversos servicios (*derechos*) y espacios de regulación que históricamente venía asumiendo como una responsabilidad ineludible. De esta forma, se comenzó a diseñar e implementar Políticas Públicas en diversos planos, que tenían la característica común de disminuir a niveles paupérrimos el financiamiento público, incentivando el ingreso de privados a ofertar y competir en la venta de bienes y servicios a la población, dejando en la lógica del mercado la solución de amplias necesidades sociales y económicas. En el área de educación esto se mostró de manera clara con la publicación, en marzo de 1979, del documento llamado *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional*<sup>276</sup> que se constituiría en el faro orientador de una serie de Políticas Públicas Educativas de marcado corte Neoliberal. En dicho documento se proponían amplios objetivos y se comprometía una fecha específica y cercana para la realización de estudios técnicos y elaboraciones jurídicas, con miras a implementar las mismas. Iván Núñez (1982) presenta la siguiente mirada general sobre los objetivos que señalaba este documento:

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

Esta perspectiva general se condice completamente con la carta pública que Augusto Pinochet dirigió al Ministro de Educación Pública de entonces, el historiador y abogado Gonzalo Vial Correa, acompañando la *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional* (1979). En dicha carta, Augusto Pinochet le hizo saber al Ministro de Educación Pública los aspectos fundamentales contenidos en la propuesta de reorientación educacional, donde además de aquellos de orden doctrinario (guía del humanismo cristiano en la orientación

---

<sup>275</sup> El conjunto de las amplias y profundas regulaciones fundadas en principios neoliberales fueron definidas por la Dictadura Militar como las "*Siete Modernizaciones*", a saber: Plan Laboral; Reforma del Sistema Previsional; Directiva Presidencial de la Educación; Reforma del Sistema de Salud; Reforma Administrativa; Modernización del Sector Agrícola; Reforma del Sistema de Justicia.

<sup>276</sup> PINOCHET, A. **Directiva presidencial sobre la educación nacional**. Separata publicada en **Cuaderno del Profesor Rural**, Santiago, n. 17, p. I-VIII, mayo-junio 1979.

educacional) se presentaron otros novedosos y reveladores. El primero de estos aspectos fundamentales, tiene que ver con la aceptación pública de la inexistencia de una voluntad de expandir la acción del Estado en materia educacional, legitimando así el necesario y destacado nuevo rol del “*sector privado*” dentro del sistema educacional chileno:

3) La posibilidad que el Estado expanda aún más su labor educacional debe considerarse improbable, atendidas la magnitud alcanzada por aquélla, la escasez de recursos, la urgencia de emplearlos en consolidar la obra ya realizada en este campo, y la existencia de otras necesidades sociales, también prioritarias. Por consiguiente, se estimulará con energía la ayuda que el sector privado presta a la tarea educacional. (PINOCHET, 1979, p. 2).

En las palabras de Augusto Pinochet Ugarte, si el Estado no expandiría su acción en materia educacional en términos amplios, como venía ocurriendo en los Gobiernos anteriores a la Dictadura Militar, por lo menos sí se comprometía a trabajar intensivamente en desarrollar la Educación Básica, eso sí, visualizando la formación de un perfil de *chilenos* específico:

4) El Estado centrará el énfasis de la educación básica y, a cualquier costo, cumplirá su deber histórico y legal de que todos los chilenos, no sólo tengan acceso a ella sino que efectivamente la adquieran y así queden capacitados para hacer buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas. (PINOCHET, 1979, p. 2).

Considerando el compromiso de asegurar el desarrollo de la Educación Básica para la población, los siguientes niveles educacionales asumieron desde aquí un carácter abiertamente excluyente, puesto que se accedería a ellos cumpliendo algunas exigencias difíciles de alcanzar para una parte importante de la población:

5) Alcanzar la educación media y en especial, la superior, constituye una situación de excepción para la juventud, y quienes disfruten de ella deben ganarla con esfuerzo - lo cual implica un alto nivel de trabajo y exigencia compatibles con los avances científicos y tecnológicos - y además debe pagarse o devolverse a la comunidad nacional por quienes puedan hacerlo ahora o en el futuro. El que recibe gratuitamente una educación que puede pagar o no restituye su valor cuando esté ello a su alcance, priva de legítimas oportunidades educacionales a otros chilenos. (PINOCHET, 1979, p. 2).

De esta manera, mediante la *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional* (1979) se imprimió al proceso de regulación del sistema educacional chileno una impronta de abierto retroceso de la concepción de educación como derecho, en tanto el Estado justifica la reducción de su papel de financiador; posibilita el ingreso de capital privado al sistema educacional; legitima una propuesta educacional mediocre y excluyente al limitar



el acceso a la Educación Media y Educación Superior a la población, utilizando los cuestionables criterios de capacidad económica y capacidad académica.

Lo señalado hasta aquí es completamente coherente con el lugar asignado a la educación en la *Constitución Política de la República de Chile* creada en el seno de la Dictadura Militar y publicada finalmente el 24 de Octubre de 1980<sup>277</sup>. Dentro del *Título III de los derechos y deberes constitucionales* dos artículos son dedicados a la educación:

10°. El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. La educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. (CHILE, 1980, p. 1).

11°. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecer los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. (CHILE, 1980, p. 1).

El Artículo N°10 sobre el *Derecho a la Educación* es claro al asignar a “*los padres*” la responsabilidad de educar a “*sus hijos*”, lo mismo que en el Artículo 11° sobre *Libertad de Enseñanza*, donde “*los padres*” tienen el derecho de escoger dónde educar a “*sus hijos*”. Este esquema de palabras no es accidental, puesto que lo que procura es encapsular en la esfera íntima de las familias, o sea, en la esfera privada, fuera del alcance de la acción pública, el secreto del mecanismo dónde se define la organización del sistema educacional chileno. Ya no es el Estado organizando, gestionando y ofertando educación a la población, ahora el problema se reduce a decisiones de “*los padres*” sobre sus “*hijos*”. En el mismo Artículo 10°, el Estado se dibuja como un “*protector*” de este derecho de “*los padres*” de educar a “*sus hijos*”, eso sí, en un esquema de amplia e flexible *Libertad de*

---

<sup>277</sup> CHILE. Decreto Supremo N° 1.150 Constitución Política de la República de Chile. Ministerio del Interior, Santiago, 24 Octubre 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/1wb8d> Consultado en: 14 Julio 2015.

*Enseñanza* señalado en el Artículo 11°, donde “los padres” tendrán la amplia libertad de elegir entre múltiples alternativas educacionales, para “sus hijos”. En dicho esquema, se entiende el lugar reducido y pragmático asignado para que la comunidad realice su aporte al desarrollo educacional. La *Libertad de Enseñanza*, de manera aclaradora, es básicamente conceptualizada en torno a principios de propiedad: “derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”, que sólo reconocerán los límites puestos por “la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”. La *Constitución Política de la República de Chile* (1980), otorgó el cimiento jurídico a la definición educacional ya advertida en la *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional* (1979), consagrando así la idea de Estado Subsidiario y el papel preponderante del *sector privado* en la educación chilena.

Bajo este paraguas ideológico, en la *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional* (1979), Augusto Pinochet agregó un aspecto orientador directamente referido al Trabajo Docente:

7) El centro del proceso educacional es el profesor. El Estado y la comunidad nacional se empeñarán en darle una formación adecuada, una vida digna y la consideración que merece en todas las sociedades civilizadas. (PINOCHET, 1979, p. 3).

De aquí en adelante, y considerando lo anteriormente expuesto, se describirán y analizarán algunas de las Políticas Públicas Educacionales elaboradas y fundamentadas en la *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional* (1979) y la *Constitución Política de la República de Chile* (1980), que están directamente vinculadas con transformaciones en el Trabajo Docente.

### **3.2.1 La Municipalización del Sistema Escolar<sup>278</sup>**

Como se ha planteado anteriormente, la Dictadura Militar se asignó a sí misma la tarea de transformar profundamente las estructuras del país y la mentalidad de los chilenos. Una de las vías para alcanzar estos grandes objetivos fue la política de descentralización, que encontró sus canales de realización a través de sendos procesos de *Descentralización*

---

<sup>278</sup> Para acceder a una descripción y análisis profundo sobre esta materia, se recomienda consultar los siguientes trabajos: PIIE. **Las Transformaciones Educacionales bajo el Régimen Militar**. (2 volúmenes). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1984. 652 p.; LATORRE, C.; NÚÑEZ, I.; GONZÁLEZ, L.; HEVIA, R. **La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal**. Santiago: PIIE, 1991, 172 p.; ESPINOZA, O; GONZÁLEZ, L. **La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989**. Santiago: PIIE, 1993, 267 p.

*Territorial*<sup>279</sup> y *Descentralización Administrativa*<sup>280</sup>, que lograron transformar la estructura de organización del territorio nacional y la estructura de distribución del poder político administrativo. Esta tarea fue liderada por la Comisión Nacional de Reforma Administrativa (CONARA)<sup>281</sup> y se guió de manera deliberada bajo los principios de *Subsidiaridad del Estado* y de *Descentralización del Poder*<sup>282</sup>:

En virtud del principio de subsidiariedad se postuló que el Estado sólo debe asumir aquellas actividades operativas que el sector privado, una vez otorgadas las condiciones necesarias, no tenga interés o capacidad de realizar directamente y que los niveles superiores no deben inmiscuirse en las facultades propias de los niveles inferiores, salvo que condiciones excepcionales así lo exijan. Se determinó, también, que el principio de descentralización del poder, en íntima relación con el de subsidiariedad, conlleva la descentralización administrativa orientada a radicar suficientes facultades, recursos humanos y materiales en los niveles político-administrativos regionales, provinciales y comunales. (CONARA, 1981, p. 5).

Es en este contexto de *descentralización* mayor que debe entenderse el proceso de Municipalización del Sistema Escolar Público o Fiscal. En el fondo, la pregunta que enfrentaban los gestores y asesores educacionales y económicos de la Dictadura Militar era cómo implementar el proceso de *descentralización* del Sistema Escolar, considerando que ya existían, desde 1967, las *Coordinaciones Regionales de Educación*:

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

---

<sup>279</sup> CHILE. Decreto Ley N° 575 Regionalización del país. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Julio 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1vjwk> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>280</sup> CHILE. Ley N° 18.575 Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado. Ministerio del Interior – Subsecretaría del Interior, Santiago, 05 Diciembre 1986. Disponible en: <http://bcn.cl/1uvo7> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>281</sup> CHILE. Decreto Ley N° 212 Crea Comisión Nacional de la Reforma Administrativa. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Diciembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1xzup> Consultado en: 14 Julio 2015; CHILE. Decreto Ley N° 2.093 Modifica la naturaleza jurídica de la Comisión Nacional de Reforma Administrativa y fija planta de su personal. Ministerio de Hacienda, Santiago, 04 Enero 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1xzur> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>282</sup> CONARA. **Políticas de la Comisión Nacional de Reforma Administrativa, CONARA.** Santiago: CONARA, 1981, 33 p.

Con el Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063 de Junio de 1980<sup>283</sup> se legisló finalmente sobre el traspaso de los Establecimientos Educacionales Públicos o Fiscales de Educación Básica y Educación Media desde el Ministerio de Educación Pública hacia las Municipalidades. Hacia 1980 existían 6.370 Establecimientos Educacionales Públicos o Fiscales de Educación Básica y Educación Media (Científico Humanista y Técnico Profesional)<sup>284</sup> que atendían a 2.150.338 estudiantes<sup>285</sup>, bajo la administración directa del Ministerio de Educación Pública. Con el proceso de Municipalización, estos Establecimientos Educacionales, estudiantes y docentes comenzaron a ser transferidos hacia alguna de las Municipalidades de las 336 Comunas existentes en la época<sup>286</sup>. El ritmo de este proceso de transferencia tuvo distintos momentos, marcados por las posibilidades y dificultades político-económicas que la Dictadura Militar enfrentó en esta etapa:

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

Lo interesante del análisis del Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063 es que además de entregar la administración de los Establecimientos Educacionales Públicos o Fiscales a las Municipalidades, dejando de paso al Ministerio de Educación Pública sin escuelas que gestionar y abocado solamente a tareas de normalización y supervisión educacionales, abre la posibilidad legal de privatizar el sistema escolar. Uno de las formas que asumió esta posibilidad de privatización tiene que ver con la transformación de la condición laboral de las personas que se desempeñan en las Escuelas y Liceos traspasados:

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

---

<sup>283</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, de 1979. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Junio 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/pmd> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>284</sup> MALDONADO, M. **La privatización de la educación en Chile**. San José: Internacional de la Educación, 2003, 66 p.

<sup>285</sup> DÍAZ, J.; LÜDERS, R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, 780 p.

<sup>286</sup> CHILE. Decreto Ley N° 2.868 Divide las Provincias que señala del país en las Comunas que indica. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Octubre 1979. Disponible en: <http://bcn.cl/1w01b> Consultado en: 14 Julio 2015.

anterior, no le serán aplicables las normas de la legislación actual o futura que rijan las remuneraciones del sector público. Los cargos que queden vacantes en el organismo del sector público por efecto del traspaso del personal se entenderán suprimidos y, si dicha entidad tenía fijada dotación máxima de personal, ésta quedará disminuida en el número de personas que se haya traspasado. (CHILE, 1980, p. 1).

De esta manera, el proceso de Municipalización significó la pulverización final de la frágil condición de *empleado público* del profesorado<sup>287</sup>, puesto que se desvinculó al Trabajo Docente de la regulación establecida en el Estatuto Administrativo (1960), como así también, se perdió la posibilidad de entrar a otro espacio de protección laboral debido al fracaso del proceso de Carrera Docente (1978-1981) ya analizado en el Capítulo 2. De esta manera, el Trabajo Docente fue quedando crecientemente expuesto a las condiciones regresivas y flexibles del Sistema Laboral Privado<sup>288</sup>; expuesto a las arbitrariedades de las orientaciones político-administrativas de Municipios que, durante toda la Dictadura Militar, fueron liderados por Alcaldes designados y de directa confianza del Régimen; expuestos a la inexistencia de condiciones laborales similares o básicas debido a las amplias diferencias económicas, administrativas y técnico-pedagógicas presentes en los diversos Municipios y sufriendo un profundo deterioro en sus remuneraciones:

Ello implicaba que el salario sería fijado de acuerdo a condiciones de mercado y que el profesor quedaba sujeto a la posibilidad de despido por motivo de disminución de la matrícula u otra causa contemplada en la legislación. En lo referente a las remuneraciones, este traspaso a las municipalidades significó la pérdida del sistema de ascensos y de calificaciones que existía desde 1978. Adicionalmente, los docentes municipalizados perdieron la asignación de título, la seguridad del pago de sus remuneraciones durante los períodos vacacionales,

---

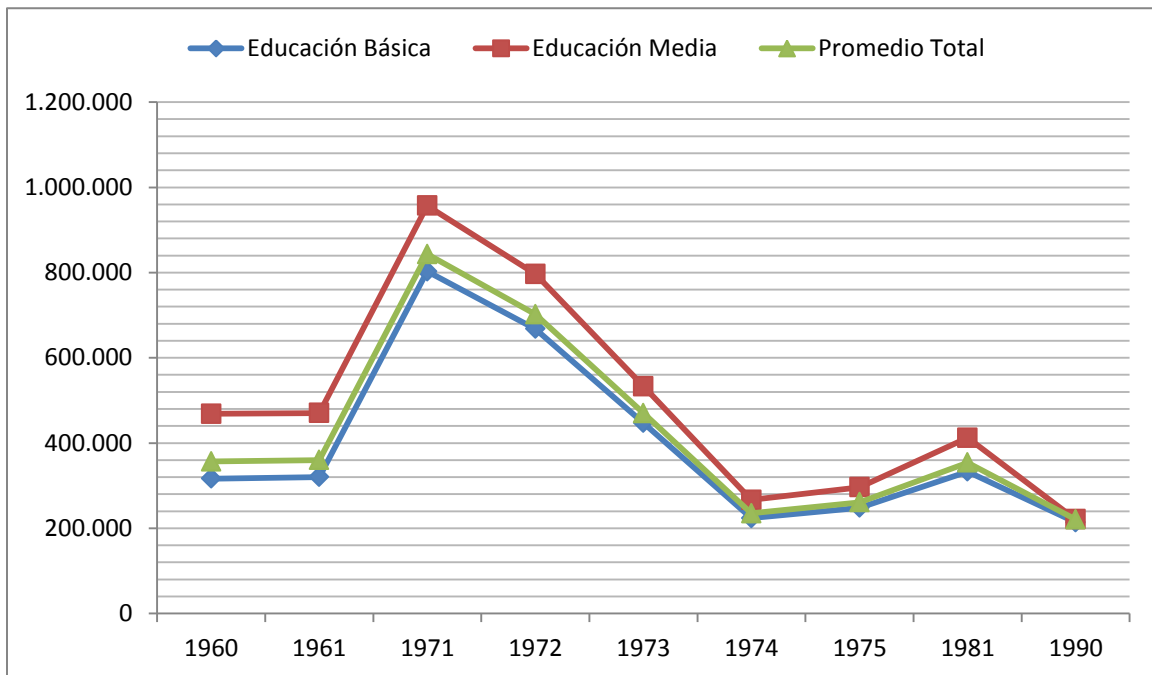
<sup>287</sup> A los docentes se les ofrecía la posibilidad de A) continuar como Funcionario Público en otra dependencia educacional aún estatal o B) pasar al régimen de Trabajador Particular como condición previa a poder desempeñarse en un Establecimiento Educacional Municipalizado, opción que habría sido inducida mediante el pago de una indemnización por la ocurrencia del término de la condición de Funcionario Público. (Patricio Rojas, p. 139).

<sup>288</sup> El Plan Laboral es la propuesta de organización de las relaciones entre Capital y Trabajo que la Dictadura Militar impuso hacia 1979. Las principales áreas de regulación establecidas en el Plan Laboral corresponden a la organización sindical y la negociación colectiva, marcadas por algunas de las siguientes características: limitar la negociación colectiva entre trabajadores y empresarios a los angostos límites de cada empresa, eliminando así la posibilidad de construir procesos de negociación a nivel de área productiva o regional/nacional; debilitar el efecto de presión de la huelga al permitir la existencia legal de reemplazantes; posibilidad de existencia de varios sindicatos o grupos de trabajadores habilitados al interior de cada empresa a negociar directamente con los empresarios; eliminar la actividad política al interior de los sindicatos. El gran artífice del Plan Laboral fue el economista José Piñera Echeñique, Ministro del Trabajo de la Dictadura Militar entre 1978 y 1980. El Plan Laboral es una de las denominadas Siete Modernizaciones de abierta orientación neoliberal impuestas por la Dictadura Militar. Ver: FUNDACIÓN SOL. **Reforma Laboral. ¿Pone fin al Plan Laboral de la Dictadura o lo consolida? Infórmate, debate, propone.** Santiago: Fundación Sol, 2015. 41 p.

y la estructura de escalafones con sus correspondientes grados en la EUR. En definitiva, cada municipalidad debía decidir en cuanto a su realidad financiera las condiciones en que dejaría a su cuerpo docente. (ROJAS, 1998, p. 139)<sup>289</sup>.

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

**GRÁFICO 12:** Remuneración Promedio Mensual Docentes (1960-1990)<sup>290</sup>



Fuente: ROJAS, P. Remuneraciones de los profesores en Chile. **Estudio Públicos**, Santiago, n. 71, p. 121-175, 1998.

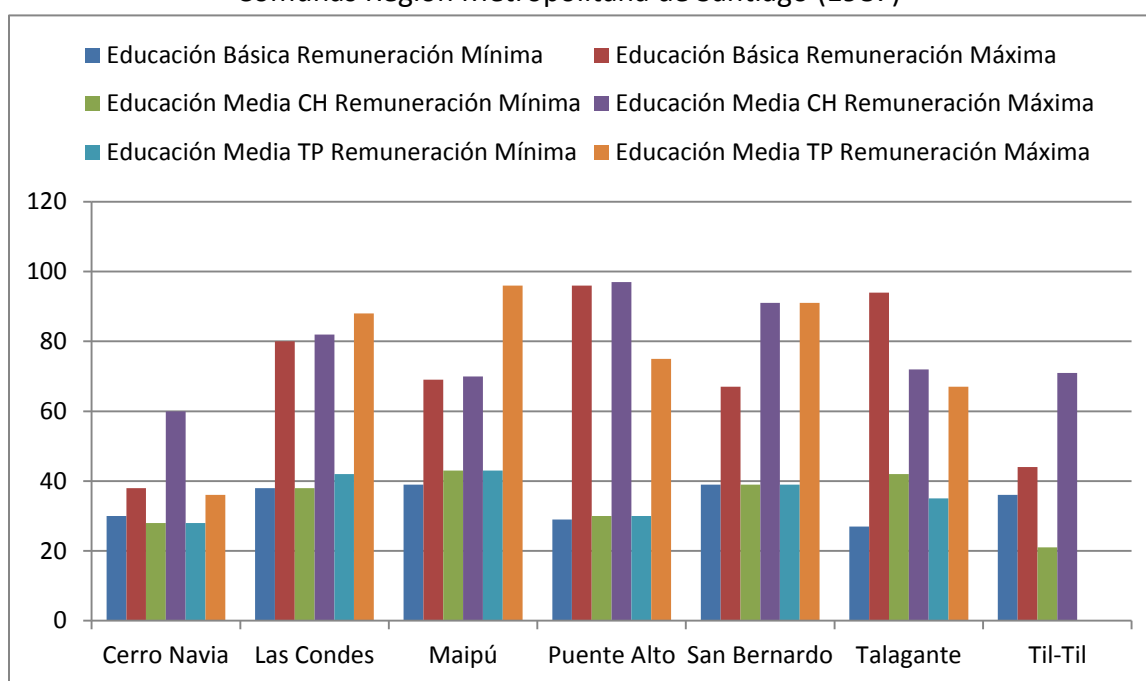
En el Gráfico 12 es posible observar una importante tendencia a la baja de la Remuneración Promedio del profesorado chileno a partir del año 1971, momento en el que alcanza su punto más alto. Lo interesante de estos datos es que muestran que durante toda la Dictadura Militar la Remuneración Promedio del profesorado no es capaz de superar el punto alcanzado hacía 1973, año marcado por una profunda convulsión política/económica, propia de los últimos momentos del Gobierno de la Unidad Popular. Además de lo anterior, es posible también señalar que en el punto más alto de la

<sup>289</sup> ROJAS, P. Remuneraciones de los profesores en Chile. **Estudio Públicos**, Santiago, n. 71, p. 121-175, 1998.

<sup>290</sup> Remuneración Promedio Mensual considerando una Jornada Completa de 44 Horas Semanales y calculada en pesos de Julio de 1997.

Remuneración Promedio alcanzado durante la Dictadura Militar (1981), apenas se llegó a marcar una superioridad marginal con respecto al año 1960-1961. Por otra parte, en este mismo Gráfico 12 se entregan datos incompletos, fundamentalmente aquellos que aquí más interesan, o sea el periodo que conforma el proceso de Municipalización (1980-1989). Patricio Rojas (1998) advierte que no es posible acceder a datos oficiales y comparables, puesto que además de la notoria pérdida del valor real de las Remuneraciones Docentes, a partir del proceso de Municipalización se generó un complejo e injusto proceso de diferenciación de Remuneraciones Docentes entre los diferentes Municipios, explicados finalmente por las evidentes diferencias económicas existentes entre estos, como así también, por las diferentes decisiones asumidas en materia educacional por parte de las nuevas autoridades educacionales de cada Municipio. En el Gráfico 13, sólo a modo de muestra, se presentan las diferencias que existían hacia 1987 en las Remuneraciones Docentes dentro de un mismo Municipio según el Profesorado se desempeñaba en un nivel o modalidad educacional, como así también, las diferencias que existían en las Remuneraciones Docentes en diferentes Municipios de una misma Región:

**GRÁFICO 13:** Remuneraciones Brutas Mínimas y Máximas Docentes Sector Municipalizado Comunas Región Metropolitana de Santiago (1987)<sup>291</sup>



Fuente: COX, C.; JARA, C. **Datos básicos para la discusión de políticas en educación. 1970-1988.** Santiago: CIDE / FLACSO, 1989, 74 p.

<sup>291</sup> Remuneraciones calculadas en miles de pesos de 1987.

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

Artículo 12.- Las Municipalidades que tomen a su cargo servicios de las áreas de educación, de salud o de atención de menores, para los efectos de la administración y operación de ellos, podrán constituir, conforme a las normas del Título XXXIII del Libro I del Código Civil, con organizaciones de la comuna, interesadas en los servicios referidos, una o más personas jurídicas de derecho privado, o podrán entregar dicha administración y operación a personas jurídicas de derecho privado que no persigan fines de lucro. En los estatutos de las personas jurídicas que constituyan las Municipalidades deberá establecerse que la presidencia de ellas corresponderá al Alcalde respectivo, quien podrá delegarla en la persona que estime conveniente y que el número de directores no podrá ser superior a cinco. Todos estos cargos serán concejiles. Autorízase a las Municipalidades que otorguen a la administración de los servicios referidos a personas jurídicas de derecho privado para entregarles en comodato los bienes inmuebles destinados a los servicios referidos, ya sean de propiedad de la Municipalidad o ésta los haya recibido, a su vez, en comodato para tales servicios. (CHILE, 1980, p. 1).

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

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

Esta modalidad de transferencia de la gestión de Establecimientos Educativos Públicos o Fiscales al mundo privado también se dio en el mismo año 1980 de una manera más directa mediante la entrega de Establecimientos Educativos Públicos de Educación



Media Técnico Profesional a diferentes Gremios Empresariales, a través del Decreto Ley N° 3.166 publicado el 06 de Febrero de 1980<sup>292</sup>. Estas transferencias se realizaron mediante la firma de convenios prorrogables en el tiempo, asegurando un sistema de financiamiento público a estas instituciones y la creación de Corporaciones de Administración Delegada por parte de los nuevos gestores. En el caso del profesorado que se desempeñaba en estos Establecimientos Educativos, al igual que en el caso del proceso de Municipalización, se vieron obligados a perder su condición de funcionarios públicos y a tener que optar por alguna de las siguientes salidas:

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

Otra forma de privatización del Sistema Escolar, asociada en parte al proceso de Municipalización, tiene que ver con la conformación de un nuevo sistema de financiamiento elaborado en 1980. Mediante el Decreto Ley N° 3.476 del 04 de Septiembre de 1980<sup>293</sup> se estableció un sistema de financiamiento posible de ser definido como de *“financiamiento a la demanda”*, en tanto se trata de una cantidad de dinero fijo que el Estado entrega a la institución gestora (*Sostenedor*) de un Establecimiento Educativo que haya sido elegido por las familias para educar a sus hijos, independientemente si la dependencia del mismo es Municipal, Particular Subvencionada o de Administración Delegada. Si bien, desde largo tiempo el Estado chileno entregaba recursos a Establecimientos Educativos Particulares Gratuitos, siempre en una cantidad inferior a la entregada a los Establecimientos Educativos Públicos o Fiscales bajo su dependencia y gestión, con el Decreto Ley N° 3.476 los aportes a Establecimientos Educativos se igualan en valor y comienzan a entregarse según un complejo

---

<sup>292</sup> CHILE. Decreto Ley N° 3.166 Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 06 Febrero 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/12sh> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>293</sup> CHILE. Decreto Ley N° 3.476 Fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado. Ministerio de Hacienda, Santiago, 04 Septiembre 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/1xivg> Consultado en: 14 Julio 2015.

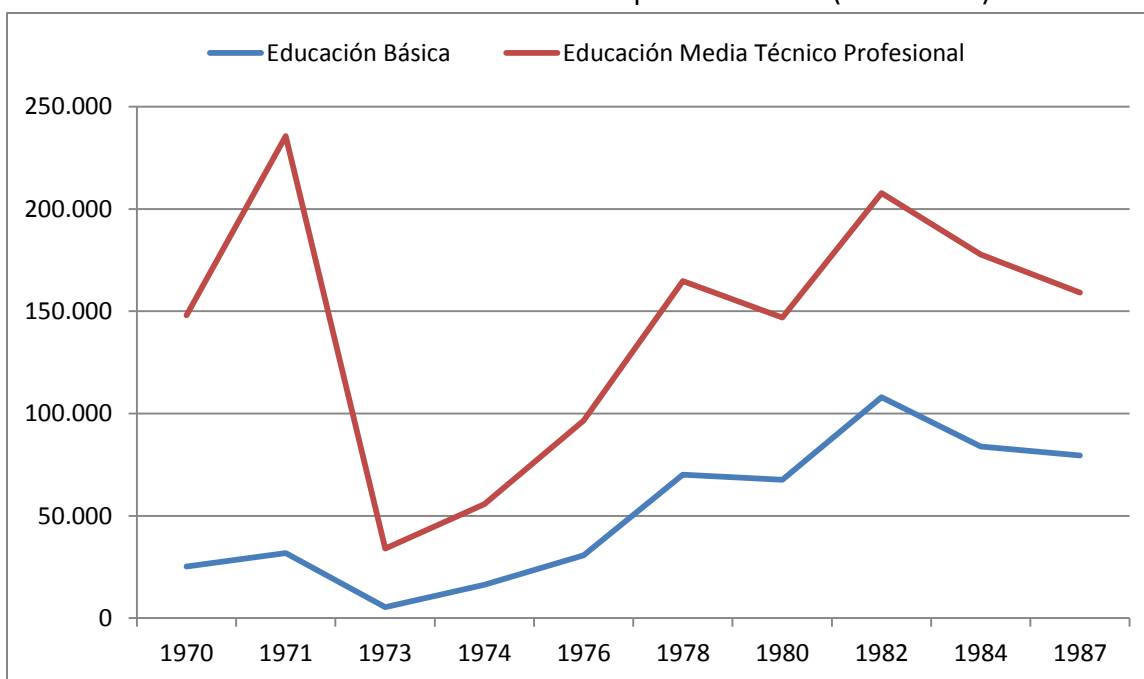
esquema<sup>294</sup> que privilegia la idea de que las familias puedan escoger dónde educar a sus hijos (*Libertad de Enseñanza*) al costo de entregar un tipo de financiamiento que no necesariamente tiene que ver con: las características específicas de cada Establecimiento Educacional y perfiles de estudiantes a atender; con el aseguramiento de condiciones materiales mínimas de infraestructura y disposición de material escolar; con el aseguramiento de condiciones materiales mínimas y homogéneas de remuneraciones del Trabajo Docente; con la articulación mínima de equipos de trabajo interdisciplinarios para la mejor atención de las comunidades escolares; entre otras.

Esta modalidad de “financiamiento a la demanda”, que crea la figura de un *cupón* o *voucher* educacional que genera la posibilidad virtual de favorecer la decisión de la familia de escoger una alternativa educacional, enfrentó serias dificultades en los primeros momentos de su implementación, debido a la pérdida de valor de la subvención establecida que se mantuvo a la baja durante la parte mayoritaria del proceso de Municipalización:

---

<sup>294</sup> Entre 1980-1987 se estableció un valor económico asociado a Unidades Tributarias Mensuales (UTM) que se actualizaba según el alza definida por el Índice de Precios al Consumidor (IPC). No obstante, debido al proceso de recesión económica a partir de 1982 el aumento del valor de las subvenciones deja de estar vinculados a las alzas del IPC, pasando a estar vinculada a los incrementos de las remuneraciones estipuladas para el sector público. A partir de 1987 se estableció un valor económico de medida denominado Unidad de Subvención Educacional (USE) que se actualizaba anualmente según los incrementos de las remuneraciones del sector público. Estos valores varían según el nivel (Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Diferenciada, Educación Media) y modalidad (sin Jornada Escolar Completa o con Jornada Escolar Completa, Educación Media Científica Humanista o Educación Media Técnico profesional, Educación de Adultos) de enseñanza de cada Establecimiento Educacional. Considerando la USE la subvención se calcula considerando la cantidad de estudiantes matriculados y la asistencia efectiva promedio de los últimos tres meses. Con posterioridad, se han agregado otros criterios para incrementar la subvención de los Establecimientos Educativos, tales como nivel de pobreza o dificultades de aprendizaje del estudiantado. (Espinoza y González, 1993).

**GRÁFICO 14:** Valor Subvención Anual por Estudiante (1970-1987)<sup>295</sup>

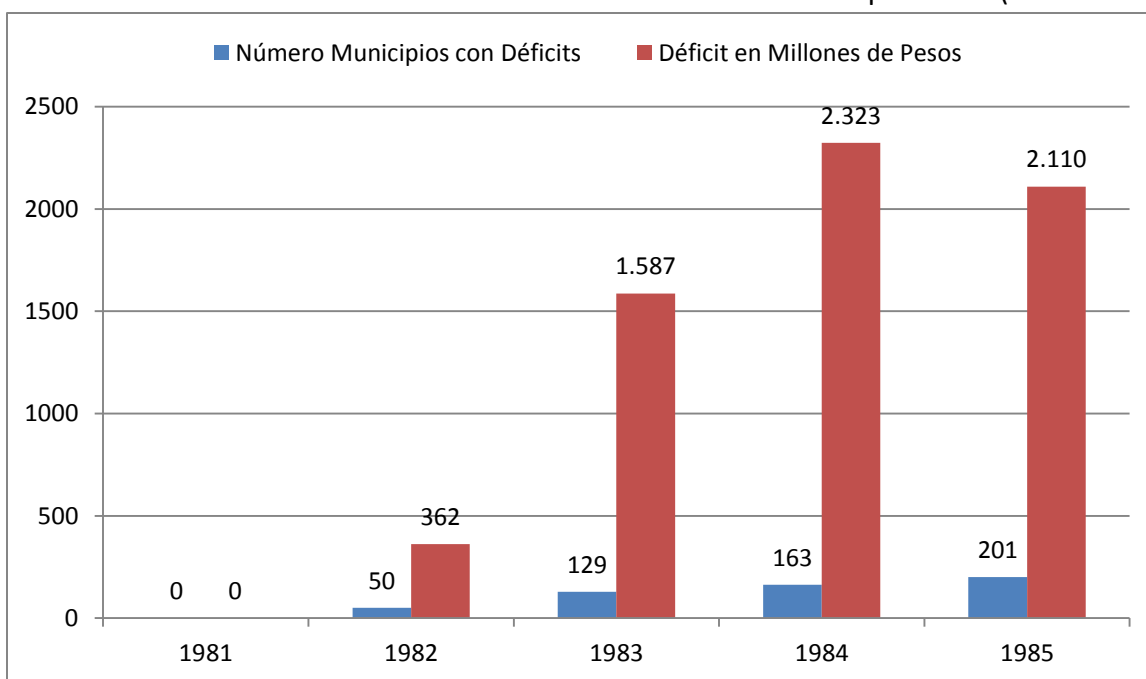


Fuente: ESPINOZA, O; GONZÁLEZ, L. **La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989**. Santiago: PIIE, 1993, 267 p.

La pérdida del valor económico de la subvención escolar, significó una paulatina pérdida de recursos disponibles para la totalidad de los nuevos órganos de administración y gestión escolar: Departamentos de Administración Educacional Municipal o Corporaciones Privadas en el caso de los Establecimientos Educacionales Municipales; Corporaciones de Administración Delegada en el caso de los Establecimientos Educacionales de Educación Media Técnico Profesional traspasados a Gremios Empresariales; Sostenedor Particular en el caso de los Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados. En el caso de los órganos de gestión y administración de Establecimientos Educacionales Municipales se fue desarrollando un profundo proceso de déficit financiero, que limitó sus posibilidades de desarrollo y obligó al Gobierno a poner a su disposición una constante ayuda e intervención financiera (Espinoza y González, 2003):

<sup>295</sup> Valor de la Subvención calculado en Pesos de 1993.

**GRÁFICO 15:** Déficit Financiero en el Área Educación de las Municipalidades (1981-1985)



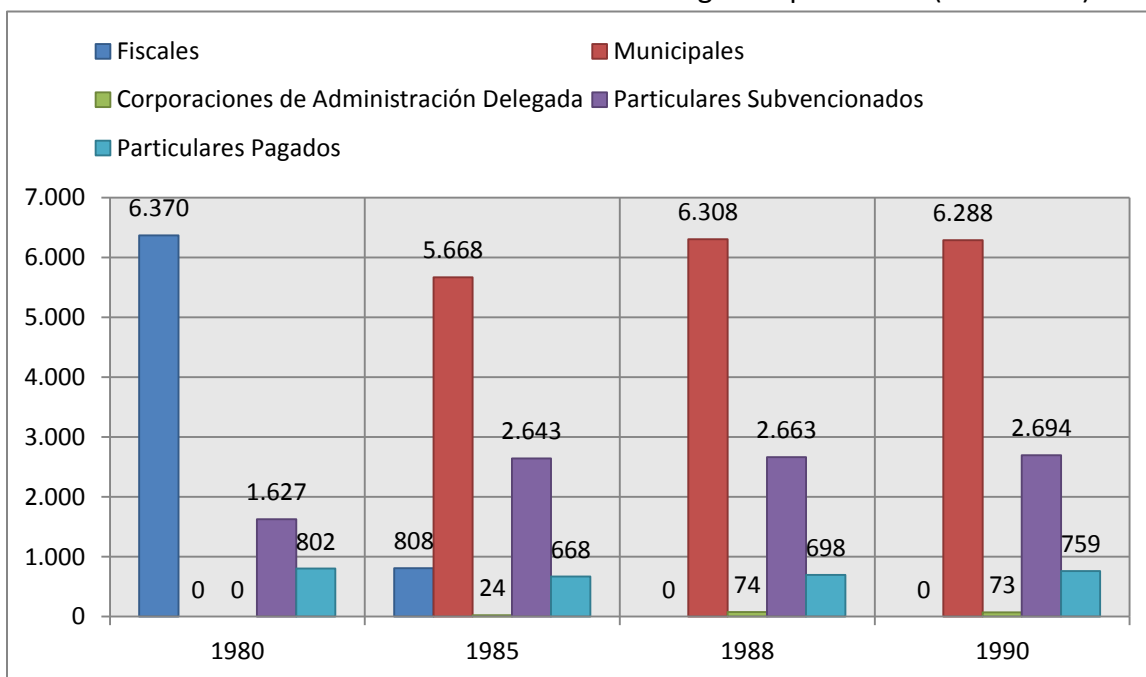
Fuente: ESPINOZA, O; GONZÁLEZ, L. **La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989**. Santiago: PIIE, 1993, 267 p.

El proceso de Municipalización junto a la nueva modalidad de financiamiento educacional, ayudaron a transformar el panorama del Sistema Escolar chileno, al hacer desaparecer la presencia directa del Estado en la tarea de administrar y gestionar Establecimientos Educacionales, junto con hacer desaparecer la figura del Estado como gran Empleador directo del Trabajo Docente. Con estas Políticas Públicas Educacionales se transformó profundamente el Sistema Escolar como espacio de desempeño laboral y como espacio de estudio. Miles de Establecimientos Educacionales, miles de docentes y millones de estudiantes fueron convidados, forzosamente, a participar de esta gran transformación.

En el caso de los Establecimientos Educacionales, desde 1980 en adelante pasan a existir cuatro diferentes tipos de Dependencia Educacional a costa de la paulatina desaparición de la figura de Establecimiento Educacional Público o Fiscal. De esta manera, pasan a existir Establecimientos Educacionales Municipales, que tal como se señaló, siguen siendo propiedad del Estado, sin embargo, su administración puede ser llevada adelante por órganos públicos o privados; Establecimientos Educacionales gestionados por Corporaciones de Administración Delegada, que siguen siendo de propiedad del Estado, no obstante, son gestionados por Gremios Empresariales; Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados de propiedad privada, que al igual que los dos anteriores,

son financiados por el Estado. Finalmente, los Establecimientos Particulares Pagados de larga existencia histórica y tradicionalmente vinculados a la formación de las elites:

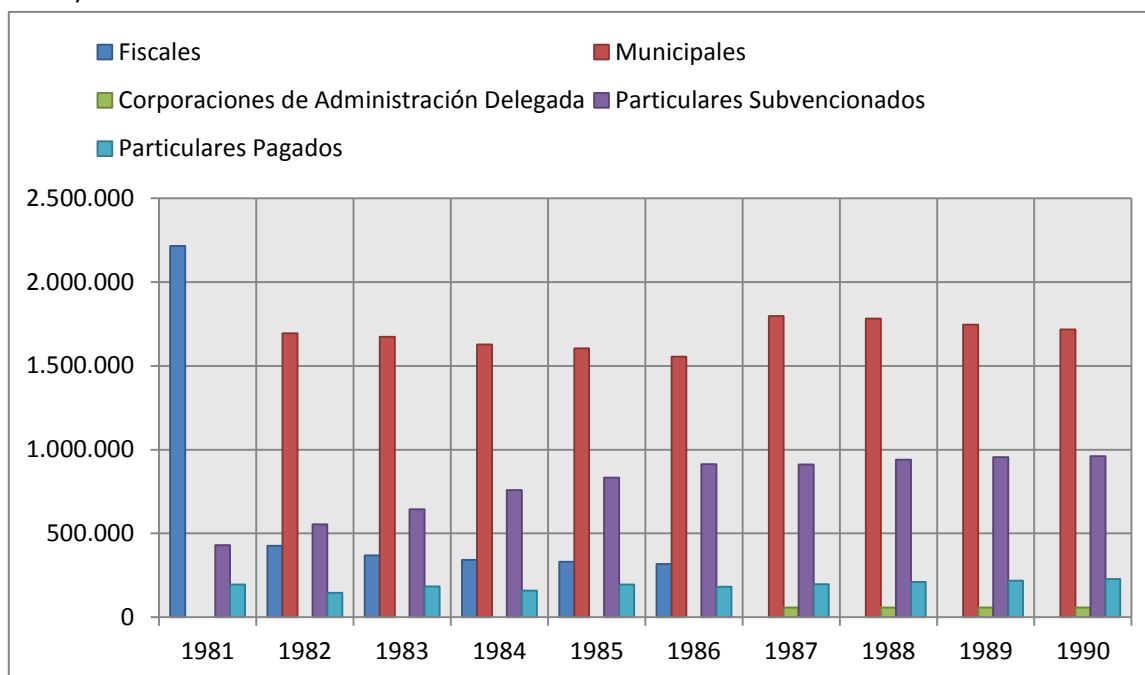
**GRÁFICO 16:** Establecimientos Educativos según Dependencia (1980-1990)



Fuente: MALDONADO, M. **La privatización de la educación en Chile**. San José: Internacional de la Educación, 2003, 66 p.

En el caso de la Matrícula Escolar, existe una correspondencia con el nuevo panorama de Establecimientos Educativos, no obstante, al observar el Gráfico 17 es posible observar una lenta y constante alza de la Matrícula Escolar en Establecimientos Particulares Subvencionados, la que no es necesariamente correlativa con las modificaciones de la cantidad de Establecimientos Educativos.

**GRÁFICO 17:** Matrícula Educación Básica y Educación Media según Dependencia (1981-1990)



Fuente: MALDONADO, M. **La privatización de la educación en Chile**. San José: Internacional de la Educación, 2003, 66 p.

### 3.2.2 Reforma Educacional Universitaria

El panorama de las Universidades en Chile sufrió un profundo proceso de transformación en su estructura durante esta etapa de la Dictadura Militar. Mediante el Decreto con Fuerza de Ley N°1, publicado el 03 de Enero de 1981<sup>296</sup>, se impuso una nueva lógica en la regulación universitaria, muy acorde con los principios del Modelo Neoliberal. En primer lugar, en dicho cuerpo legal se estableció una comprensión de la “*Libertad Académica*” anclada en conceptualizaciones ligadas a la noción de propiedad:

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

En segundo lugar, se amplió la posibilidad de creación de nuevas Universidades Privadas, facilitando el acceso al Sistema de Educación Superior a nuevos proyectos universitarios vinculados a grupos políticos, económicos y religiosos, a lo largo de la década de 1980.

<sup>296</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 1 Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 03 Enero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/12rb> Consultado en: 14 Julio 2015.

En tercer lugar, muy relacionado con lo anterior, se estableció un profundo proceso de reestructuración de las Universidades Estatales. Mediante el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, publicado el 07 de Enero de 1981<sup>297</sup>, se definió que las Universidades Estatales existentes hasta ese momento (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado<sup>298</sup>) perderían sus sedes regionales, por razones de racionalidad económica y académica, para dar paso a la creación de nuevas instituciones de Educación Superior Estatales, ya sean Universidades, Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica. De esta forma, las 2 grandes Universidades Estatales sufrieron un doloroso proceso de cercenamiento de su estructura y perdieron su valiosa presencia nacional, lo que significaba perder también históricos procesos de desarrollo y articulación académica/política/cultural a lo largo de Chile.

**Tabla 11:** Nuevas Instituciones de Educación Superior (Proceso de Reestructuración 1981)

| NOMBRE  | ORIGEN   | PROPIEDAD | CREACIÓN                  |
|---|--|-----------|---------------------------|
| Universidad de Valparaíso                             | Sede Valparaíso de la Universidad de Chile   | Estatal   | 12.02.1981 <sup>299</sup> |
| Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago | Sede Santiago del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile                  | Estatal   | 24.02.1981 <sup>300</sup> |
| Instituto Profesional de Santiago                     | Academia de Estudios Tecnológicos de la Universidad de Chile, ciudad de Santiago   | Estatal   | 20.03.1981 <sup>301</sup> |
| Instituto Profesional Iquique                         | Sede Iquique de la Universidad de Chile  | Estatal   | 20.03.1981 <sup>302</sup> |
| Universidad de Antofagasta                            | Sede Antofagasta de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado | Estatal   | 20.03.1981 <sup>303</sup> |

<sup>297</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 2 Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 07 Enero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1lts> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>298</sup> La Universidad Técnica del Estado fue objeto de una especial atención por parte de la Dictadura Militar en tanto objeto de constante intervención. Durante el Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973 la Universidad Técnica del Estado fue invadida militarmente, abriendo paso a una presencia duradera de la Dictadura Militar en su funcionamiento y organización. El 15 de Abril de 1981 la Dictadura Militar cambió su nombre por el de Universidad de Santiago de Chile. Ver: CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 23 Sustituye denominación de la Universidad Técnica del Estado. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 15 Abril 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34s> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>299</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 6 Crea la Universidad de Valparaíso. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 12 Febrero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1x6g1> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>300</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 7 Crea Instituto Profesional denominado "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago". Ministerio de Educación Pública, Santiago, 24 Febrero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1hyfe> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>301</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 8 Crea Instituto Profesional de Santiago. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3ah> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>302</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 10 Crea Instituto Profesional de Iquique. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3ag> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>303</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 11 Crea la Universidad de Antofagasta. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34t> Consultado en: 14 Julio 2015.

|   |   |         |                           |
|---|---|---------|---------------------------|
| Universidad de La Serena                                | Sede La Serena de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado                | Estatal | 20.03.1981 <sup>304</sup> |
| Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso | Sede Valparaíso del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile                             | Estatal | 20.03.1981 <sup>305</sup> |
| Instituto Profesional Chillán                           | Sede Chillán de la Universidad de Chile   | Estatal | 20.03.1981 <sup>306</sup> |
| Universidad de Bío-Bío                                  | Sede Concepción de la Universidad Técnica del Estado  | Estatal | 20.03.1981 <sup>307</sup> |
| Universidad de La Frontera                              | Sede Temuco de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado                   | Estatal | 20.03.1981 <sup>308</sup> |
| Instituto Profesional de Valdivia                       | Sede Valdivia de la Universidad Técnica del Estado  | Estatal | 20.03.1981 <sup>309</sup> |
| Instituto Profesional de Osorno                         | Sede Osorno de la Universidad de Chile y Sede Puerto Montt de la Universidad Técnica del Estado | Estatal | 20.03.1981 <sup>310</sup> |
| Universidad de Magallanes                               | Sede Punta Arenas de la Universidad Técnica del Estado  | Estatal | 26.10.1981 <sup>311</sup> |
| Universidad de Talca                                    | Sede Talca de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado                    | Estatal | 26.10.1981 <sup>312</sup> |
| Universidad de Atacama                                  | Sede Copiapó de la Universidad Técnica del Estado   | Estatal | 26.10.1981 <sup>313</sup> |
| Universidad de Tarapacá                                 | Sede Arica de la Universidad de Chile y de la Universidad del Norte                             | Estatal | 18.01.1982 <sup>314</sup> |

Fuente: BRUNNER, J. **Tendencias de cambio en el sistema de educación superior. Chile: 1973-1982.** Santiago: FLACSO, 1983, 36 p.

<sup>304</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 12 Crea la Universidad de La Serena. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34v> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>305</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 13 Crea Instituto Profesional denominado "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso". Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1jr4j> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>306</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 15 Crea Instituto Profesional de Chillán. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3ai> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>307</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 16 Crea la Universidad de Bío-Bío. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34w> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>308</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 17 Crea la Universidad de La Frontera. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1x1ah> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>309</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 18 Crease Instituto Profesional de Valdivia. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3b2> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>310</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 19 Crease Instituto Profesional de Osorno. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3b3> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>311</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 35 Crea Universidad de Magallanes. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 26 Octubre 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34x> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>312</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 36 Crea Universidad de Talca. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 26 Octubre 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34y> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>313</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 37 Crea Universidad de Atacama. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 26 Octubre 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34z> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>314</sup> CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 150 Crea Universidad de Tarapacá. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 18 Enero 1982. Disponible en: <http://bcn.cl/1y350> Consultado en: 14 Julio 2015.



Con respecto al Trabajo Docente, la transformación más relevante establecida en el Decreto con Fuerza de Ley N°1 fue el establecimiento de la idea de *exclusividad universitaria* para un grupo de 12 Carreras Profesionales<sup>315</sup>, lo que significa que sólo a través de la formación universitaria se podría acceder a dichas profesiones, debido a que estas necesitarían la obtención previa de una Licenciatura Universitaria. En este listado no se incluyó a la Pedagogía. Esta exclusión de la Pedagogía fue visualizada de forma crítica, puesto que se definía así que dicha actividad no cumplía los requisitos de complejidad e importancia para ser considerada dentro de los planes formativos de la Institución Educativa de mayor prestigio y complejidad. La Universidad fue visualizada de la siguiente manera en este cuerpo legislativo:

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

De esta manera, la formación pedagógica quedaría entregada preferencialmente a aquellas Universidades que decidieran mantener sus Carreras de Pedagogía, a pesar de que según el nuevo esquema de financiamiento<sup>316</sup> no sería muy conveniente hacerlo y también a otro tipo de Instituciones de Educación Superior de menor jerarquía creadas por la Dictadura Militar sobre la infraestructura física y académica del prestigioso Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en sus Sedes de Santiago y de Valparaíso, ahora separadas de dicha institución. Estas serían el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago y el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso respectivamente.

Esta situación de pérdida de jerarquía académica de la formación docente fue abordada de manera crítica en el seno de la Junta Militar de Gobierno en diferentes momentos. En

---

<sup>315</sup> Estas Carreras fueron las siguientes: Abogado, Arquitecto, Bioquímico, Cirujano Dentista, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Civil, Ingeniero Comercial, Ingeniero Forestal, Médico Cirujano, Médico Veterinario, Psicólogo y Químico Farmacéutico.

<sup>316</sup> El Decreto con Fuerza de Ley N° 4 de Financiamiento de las Universidades publicado el 20 de Enero de 1981, estableció una doble modalidad de financiamiento de las Universidades Públicas y Privadas Tradicionales: un Aporte Fiscal Directo (AFD) según criterios de repartición históricos y ajustados a la lógica del Estado Subsidiario y un Aporte Fiscal Indirecto (AFI) entregado a aquellas instituciones que captan a los 20.000 mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica para ingresar a la Universidad. (En 1989 se amplió a los mejores 27.500 mejores puntajes). Como históricamente, los estudiantes de Pedagogía no han obtenido los mejores puntajes en estas pruebas de selección e ingreso a la Universidad, se constituía potencialmente un incentivo para considerar *poco rentable* mantener Carreras Profesionales de formación docente en un contexto de competencia entre instituciones por estudiantes y recursos. CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 4 Fija Normas sobre financiamiento de las Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Enero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/16rht> Consultado en: 14 Julio 2015.

Julio de 1984, en el contexto de discusión de un Proyecto de Ley que buscaba establecer una relación de equivalencia entre el Título de Profesor Normalista con el Título de Profesor de Educación General Básica para que los primeros puedan optar a estudios de Magíster, el Ministro de Educación Pública, Horacio Aránguiz Donoso, y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas reconocían que en ese momento habrían pocas Universidades ofertando cursos de formación docente.

La segunda observación del Consejo de Rectores señala que no es conveniente hablar de "profesor de educación básica de las universidades", porque hoy día prácticamente son muy pocas las universidades que están otorgando cursos de profesor o la carrera docente y es más propio de otros entes de la educación superior, como las academias pedagógicas o los institutos superiores. Entonces, solicita, para una mejor claridad del proyecto que se reemplace por "entes de educación superior". (Junta de Gobierno, 1984, p. 47-48)<sup>317</sup>.

En Junio de 1985, se comenzó a deliberar sobre la posibilidad de legislar a favor de la creación de *Universidades Pedagógicas*, con miras a instalar nuevamente la formación docente en las Universidades. En ese contexto, el Almirante José Toribio Merino cuestionó la decisión de haber marginado a las Pedagogías del grupo de 12 Carreras Profesionales de *exclusividad universitaria*:

El señor ALMIRANTE MERINO.- No están, desde luego, todos los títulos más importantes que hay en este momento –en la mañana lo tratamos con el General Matthei--. No figura el título de profesor o educador secundario, o como quiera llamárselo, que es de la mayor importancia por cuanto es la persona que preparará la mente de nuestra juventud para poder recibir cualquiera de los títulos establecidos en la ley. (...). Ese cuerpo legal, que es el D.F.L. 1, no fue hecho por esta Junta de Gobierno, sino por un grupo de personas a quienes se dio la facultad para hacerlo. (Junta de Gobierno, 1985, p. 24-25)<sup>318</sup>.

En la misma Sesión Secreta del 11 de Junio de 1985 se discutió largamente sobre la viabilidad de crear *Universidades Pedagógicas* a partir de las mismas *Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas* de Santiago y Valparaíso. Un elemento relevante, tiene que ver con el ejercicio de memoria realizado por parte del General Fernando Matthei sobre el motivo de la anterior separación de los Institutos Pedagógicos de Santiago y Valparaíso de la tutela de la Universidad de Chile:

---

<sup>317</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 18, Sesión Secreta 24 Julio 1984. Página 47-48.

<sup>318</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 13, Sesión Secreta 11 Junio 1985. Página 24-25.

El señor GENERAL MATTHEI.- Creo que tal vez podríamos hacer un poco de historia. Tal como dijo el General Benavides y como recordamos, en su tiempo, estas dos Academias pertenecían a la Universidad de Chile. En un momento dado, le pareció al Gobierno que, por razones políticas, era conveniente sacarlas de la Universidad, pues a cada rato estaban en huelga. El problema era tan puntual como esto. Por ejemplo, cuando el Pedagógico estaba en huelga, era la Universidad de Chile. Para que no sucediera esto, las dos se sacaron a un lado. Recuerdo muy bien los argumentos esgrimidos en ese tiempo. Reitero: básicamente, se separaron por razones estrictamente de este tipo de política de la Universidad de Chile. El señor ALMIRANTE MERINO.- De salud política. El señor GENERAL MATTHEI.- Correcto. (Junta de Gobierno, 1985, p. 29)<sup>319</sup>.

La razón de “*salud política*” habría sido finalmente la que explicaba la separación del histórico Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, que desembocó en la dramática situación de exclusión de la Pedagogía de las Universidades. Frente a esta situación, la creación de *Universidades Pedagógicas* alcanzaba un nivel de consenso importante al interior de la discusión de la Junta Militar de Gobierno, eso sí, con ciertos límites demarcados en las palabras del Ministro de Educación Pública, Horacio Aránguiz Donoso:

Ahora, yo, efectivamente, pienso, y en el informe que se envió hace algunos días se dice para aclarar un poco más las dudas, que no pretendemos ni remotamente que se incorpore a los doce títulos de la carrera la de profesor, porque ése es un problema muy complejo, del cual, si se abre la compuerta con una, tendría que abrirse con veinte o con cincuenta. En ese sentido tengo mis ciertas dudas, porque vendrá una cantidad de gente que quedó fuera y que, como se dan las carreras en las universidades, también querrán estar dentro. No comparo con periodistas, sin duda, pero hay otros, como enfermeras, en fin. Por lo tanto, creo que es perfectamente posible crear una universidad pedagógica muy constreñida, muy circunscrita, con un articulado muy amarrado, donde no exista posibilidad alguna de que tampoco se transforme en una cosa inmensa, inmanejable, pues hay bastante con las universidades que existen. (Junta de Gobierno, 1985, p. 34)<sup>320</sup>.

En la argumentación del Ministro de Educación Pública Horacio Aránguiz Donoso hay dos movimientos importantes. Primero, cerrar la posibilidad de cualquier intento por integrar a la Pedagogía dentro de las 12 Carreras Profesionales con *exclusividad universitaria*, argumentando posibles dificultades de abertura de una expectativa similar por otros grupos. Segundo, posicionar la idea de asociar a las *Universidades Pedagógicas* a un proyecto suficientemente restringido y manejable. Para el Ministro de Educación Pública,

---

<sup>319</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 13, Sesión Secreta 11 Junio 1985. Página 29.

<sup>320</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 13, Sesión Secreta 11 Junio 1985. Página 34.

sostener esas dos argumentaciones sería totalmente viable para compensar la desmejorada situación de la formación docente vivida en aquel entonces:

Concuerdo que hay que rendirle justicia a esta gente porque están en capitis diminutio respecto de todos los demás, y como bien dice el Almirante, es la gente que tiene realmente la responsabilidad de crear conciencia en las personas. Fíjense que hay doce universidades que, por cualquier razón, quedaron con las pedagogías dentro y esa gente sí que puede tener acceso a poseer otros estudios y éstos que quedaron fuera, por otras circunstancias, como bien indicaba el General, y otros que quedaron circunscritos, realmente son parias dentro del sistema. Asimismo, no es menos cierto que el Instituto Pedagógico, con todos los problemas que tendrá, tiene --de eso no tengo la menor duda-- un cuerpo, una directiva de docentes de primerísima clase. Considero que la tradición que tiene se está perdiendo. (Junta de Gobierno, 1985, p. 34)<sup>321</sup>.

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

El señor ALMIRANTE MERINO.- No habiendo observaciones en el texto, quedaría por proponer qué nombre tendrán las universidades. Son dos. El Ejecutivo propone que una se llame "de Educación del Litoral" y, la otra, "de Educación Metropolitana". Soy de opinión que estas universidades se llamen universidades de ciencias de educación o de la educación o como quieran, ya sea de Santiago, Metropolitana, de Valparaíso, de Los Andes, de Arica, de donde sea, pero que tengan un nombre común, que sean universidades destinadas a la enseñanza de ciencias de la educación. Propongo ése como título general para este tipo de universidades tan especiales, que son sobre la educación exclusivamente. (Junta de Gobierno, 1985, p. 16)<sup>322</sup>.

El énfasis puesto por el Almirante José Toribio Merino en la perspectiva de "*Ciencias de la Educación*" como parte del nombre de las *Universidades Pedagógicas* no sería gratuito y mostraría una cercanía al lenguaje pedagógico por parte de este integrante de la Junta Militar de Gobierno:

---

<sup>321</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 13, Sesión Secreta 11 Junio 1985. Página 34.

<sup>322</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 21, Sesión Secreta 06 Agosto 1985. Página 16.

El señor ALMIRANTE MERINO.- La razón por la cual estoy proponiendo "Ciencias de la Educación" en vez de "Universidades Pedagógicas" es porque es un poco más amplio, ya que, como todos bien sabemos, la educación es una cosa interminable en el tiempo y los seres humanos vienen o han venido educándose desde que nacieron, el día que recogieron el primer palo del suelo y se transformaron en seres humanos y que seguirán educándose. Y pedagogía y educación en realidad son similares. Ahora, mi apreciación muy personal -- puede ser que esté equivocado, porque nadie tiene la palabra de Dios para hablar sobre la materia-- es que al decir "Ciencias de la Educación" amplía el horizonte de los que allí van a educarse y a medida que pase el tiempo puede ser que se incorporen a la pedagogía otras cosas que hoy día son ajenas a ella y están en otras academias o en otros institutos. Por esa razón he propuesto eso. ¿No sé si estarían de acuerdo ustedes? Ofrezco la palabra. (Junta de Gobierno, 1985, p. 16-17)<sup>323</sup>.

Finalmente, en base a la propuesta del Almirante José Toribio Merino se nombraría a las *Universidades Pedagógicas* de la siguiente manera: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación<sup>324</sup> y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación<sup>325</sup>.

Por otra parte, la situación de exclusión de la Pedagogía de aquellas 12 Carreras Profesionales con *exclusividad universitaria* cambió solamente con la inclusión a dicha condición de los Títulos de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media de Asignaturas Científico Humanistas, Título de Profesor de Educación Diferencial y Título de Educador de Párvulos, todos vinculados al Grado Académico de Licenciado en Educación, en el año 1990 a través del Artículo 52 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)<sup>326</sup> publicada el último día de ejercicio del poder de la Dictadura Militar, el día 10 de Marzo de 1990.

---

<sup>323</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 21, Sesión Secreta 06 Agosto 1985. Página 16-17.

<sup>324</sup> CHILE. Ley N° 18.433 Crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 04 Septiembre 1985. Disponible en: <http://bcn.cl/27wg> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>325</sup> CHILE. Ley N° 18.434 Crea la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 04 Septiembre 1985. Disponible en: <http://bcn.cl/27wk> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>326</sup> La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 corresponde a un amplio cuerpo legal ya anunciado en la Constitución Política de la República de Chile (1980) que tuvo como objetivo regular de manera precisa el Sistema Educacional de Chile en todo aquello que no fue detalladamente establecido en la mencionada Constitución. Justamente aquella es el motivo de existencia de las Leyes Orgánicas Constitucionales dentro de la tradición jurídica de Chile: regular importantes materias vinculadas a responsabilidades o tareas de órganos específicos del Estado. Considerando la alta importancia de las Leyes Orgánicas Constitucionales, las mismas son protegidas frente a la posibilidad de cambios recurrentes o accesibles mediante la exigencia de altos quórums parlamentarios y revisión del Tribunal Constitucional. En el caso de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) es posible señalar que se trata del cuerpo legal que tuvo como objetivo

### 3.2.3 Estatuto de los Profesores

Como ya se ha planteado anteriormente, el Trabajo Docente quedó desprovisto de una regulación jurídico/laboral propia al ser desvinculado del Estatuto Administrativo (1960) como consecuencia del proceso de Municipalización de los Establecimientos Educativos Públicos o Fiscales y del fracaso del proceso de Carrera Docente (1978-1981). De esta forma, el Trabajo Docente comenzó a vivir una nueva etapa de profunda desregulación y desprotección en el mercado laboral, independientemente de la dependencia del Establecimiento Educativo donde se desempeñaba el profesorado. Esta situación problemática no pasó inadvertida en el seno de la Junta Militar de Gobierno, puesto que a partir del año 1986 se dio paso a un interesante proceso de enfrentamiento entre quienes buscaban construir una herramienta jurídica de regulación del Trabajo Docente y entre quienes bregaban por mantener esta situación en las condiciones ya señaladas. En la Sesión Secreta de la Junta de Gobierno del 15 de Abril de 1986<sup>327</sup> se anunció el ingreso al sistema de trabajo legislativo de un Proyecto de Ley (Boletín N°739-04) que perseguía articular un *estatuto* propio para el profesorado que se desempeñaba en Establecimientos Educativos Municipales, en Establecimientos Educativos de Corporaciones de Administración Delegada y en Establecimientos Educativos Particulares Subvencionados. En la misma Sesión Secreta de la Junta de Gobierno se presentaron las características que tendría el denominado Estatuto de los Profesores:

Ahora, ¿cuáles son las normas de este estatuto que reemplazan esas disposiciones? Primero, se aplica a este grupo de personas que he señalado. En seguida, define la función docente y la reserva a profesores titulados que están movilizados de acuerdo con la ley para ejercer la función docente. Les impone una jornada ordinaria semanal de trabajo que no podrá exceder de cuarenta y cuatro horas. Establece un feriado equivalente al período de suspensión de la actividad académica del establecimiento, a menos que este período de suspensión sea inferior, caso en el cual rige la norma que da un mayor feriado al profesor. Ordena dictar un reglamento interno, con normas técnico-pedagógicas, técnico-administrativas en materias de orden, higiene y seguridad. Y dicta disposiciones generales para el personal docente de los establecimientos educativos municipales en general, de los creados por las corporaciones municipales, de los creados para administrarse por personas jurídicas sin fines de lucro, por cuenta de las municipalidades. En seguida, señala normas básicas

---

proyectar en el tiempo la obra educativa de la Dictadura Militar al diseñar una arquitectura del Sistema Educativo chileno completamente amarrada a los principios ideológicos/políticos/económicos propios del Régimen, señalando tareas y caminos rígidos a seguir a la Política Pública Educativa de los futuros Gobiernos. CHILE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 10 Marzo 1990. Disponible en: <http://bcn.cl/1p80> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>327</sup> JUNTA DE GOBIERNO. Actas Junta de Gobierno. Santiago, Acta N° 5, Sesión Secreta 15 Abril 1986. Página 3.

que dicen relación con escalafones docentes, sistemas de ingreso y ascenso, programas de perfeccionamiento, concursos, contrato indefinido, permutas y traslados. Ese es, a rasgos generales, Excma. Junta de Gobierno, el proyecto. (Junta de Gobierno, 1986, p. 4)<sup>328</sup>.

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

Hacia Noviembre de 1986<sup>329</sup> es posible identificar dos posiciones encontradas con respecto al Proyecto de Ley de Estatuto de los Profesores al interior de la Junta Militar de Gobierno. La primera posición corresponde a aquella sostenida por el Poder Ejecutivo (Augusto Pinochet y el Ministerio de Educación Pública) y por las Comisiones Legislativas 2 de la Fuerza Aérea de Chile y 4 del Ejército de Chile. En términos generales, en esta posición se ubicaban aquellos que proponían un Proyecto de Ley que estableciera algunas regulaciones mínimas y de bajo costo, que lograran mantener el estado de cosas del Trabajo Docente de la manera global en que ya se encontraba, o sea, que el profesorado continuara siendo un grupo de trabajadores particulares y que sus remuneraciones se establecieran a través de la lógica de la oferta y la demanda. La segunda posición correspondía a la sostenida por las Comisiones Legislativas 1 de la Armada de Chile y 3 de Carabineros de Chile, que proponían un nuevo Proyecto de Ley más costoso, que entre otras cosas, incorporaba un sueldo mínimo equivalente al Grado 18 de la Escala Única de Remuneraciones, proponía una jerarquización académica del profesorado y procuraba la reducción de 36 a 30 Horas Lectivas semanales. Estas dos posiciones se enfrentaron abiertamente en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 11 de Noviembre de 1986. El integrante de la Junta Militar de Gobierno y Presidente de la Comisión Legislativa 1 del Ejército de Chile, Teniente General Julio Canessa Robert, defendía su posición de la siguiente manera:

El señor TENIENTE GENERAL CANESSA.- Mi Almirante, en realidad, según los antecedentes que existen, estimo que el proyecto del Ejecutivo no ha sido estudiado. En vez de eso, se ha analizado otro proyecto. Por lo tanto, propongo que la Comisión Conjunta estudie el texto del Ejecutivo y, simultáneamente, se consulte a éste sobre el proyecto alternativo presentado por dos Comisiones, con el objeto de ver en qué cosas concuerda el Ejecutivo, cosa de, si es posible, mejorar el texto actualmente enviado por él. Hasta donde sé, el proyecto

---

<sup>328</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 5, Sesión Secreta 15 Abril 1986. Página 4.

<sup>329</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 11 Noviembre 1986. Página 16.

enviado se considera muy vago, muy general. No existe un rechazo hacia él, sino que no se lo analiza y se busca complementarlo y hacer otro mucho más completo, en el cual, naturalmente, se entra en los aspectos de gastos que, por disposiciones constitucionales, son facultad exclusiva de S. E. el Presidente de la República. En consecuencia, para evitar este rompimiento, solicitaría estudiar el proyecto y, simultáneamente mandarlo al Ejecutivo para consultar sobre qué cosas se pueden aceptar del redactado por la Primera y Tercera Comisiones, y en esa forma complementar ambas cosas y sacar algo adelante, ya que considero evidente que el Estatuto es algo necesario políticamente. Por lo menos, así lo creo y así lo estima el Ejecutivo desde el momento que mande el proyecto. (Junta de Gobierno, 1986, p. 16)<sup>330</sup>.

Frente a la acusación de falta de conocimiento y estudio adecuado del Proyecto de Ley enviado por el Ejecutivo planteada por el Teniente General Julio Canessa Robert, el integrante de la Junta Militar de Gobierno y Presidente de la Comisión Legislativa 1 de la Armada de Chile, Almirante José Toribio Merino, defendió la validez de presentar un Proyecto de Ley nuevo debido a las debilidades del anterior:

El señor ALMIRANTE MERINO.- Creo que la observación hecha por el General Canessa carece absolutamente de base por cuanto resulta un despropósito decir que no hemos estudiado el proyecto y que, en cambio, hemos presentado otro, pues para poder presentar otra iniciativa hay que estudiar la inicial, y si a esta se le han encontrado fallas y tan graves que no pueden ser resueltas, se busca otro proyecto. Pero, reitero, no puede iniciarse uno sin haber estudiado el anterior. Lo hemos hecho. Hemos analizado el anterior y por eso hemos llegado a esta conclusión. Aquí no ha habido desconocimiento del proyecto del Ejecutivo, sino que lo hemos encontrado malo, definitivamente malo, y por eso lo rechazamos y proponemos éste. (Junta de Gobierno, 1986, p. 16-17)<sup>331</sup>.

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

Al analizar el proyecto alternativo, tengo la certeza de que, en cuanto a la situación en general, éste significará costos adicionales directamente al Fisco a

---

<sup>330</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 11 Noviembre 1986. Página 16.

<sup>331</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 11 Noviembre 1986. Página 16-17.



través de lugares que éste administra vía municipalidades, e indirectamente a él a través de las subvenciones a colegios particulares que, una vez que se aplicara en estricto rigor el Estatuto que se está proponiendo, serán insuficientes. Y existe una tercera vía por la cual afectaría indirectamente al Fisco: sin duda, con estas reglas, algunas escuelas que puedan estar no subvencionadas actualmente o recibiendo un aporte adicional a la subvención para financiarse, terminarían teniendo que caer en una mayor administración fiscal, sea por la municipalidad o directamente por el Fisco. (...). Esas son las razones por las cuales finalmente en el análisis interno del Ejecutivo, se propuso un proyecto que, aunque pueda parecer quizás modesto en relación a lo que uno quisiera que tuvieran los profesores, sin embargo está reflejando lo que es posible financiar efectivamente en las condiciones económicas de un país como el nuestro. (Junta de Gobierno, 1986, p. 19-20)<sup>332</sup>.

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

Al mismo tiempo, pienso que para el sector del profesorado al final será bienvenida una cosa que, si bien no es la óptima --estamos dispuestos a reconocerlo--, sin embargo es algo que le viene a satisfacer necesidades bastante imperiosas y urgentes y, además, le daría una tranquilidad de verlas escritas y no solamente verlas cumplidas. Efectivamente, esto se está cumpliendo hoy, es decir, el Estatuto docente enviado por el Ejecutivo, pero esto se hace porque sus normas se han ido incorporando a los contratos de trabajo. Sin embargo, evidentemente, al profesorado le da mayor garantía tener una disposición legal que le asegure la permanencia de sus reglas del juego, antes que quede sujeto a lo que un día se pueda contratar con él y otro día se resuelva no contratar con él. (Junta de Gobierno, 1986, p. 23)<sup>333</sup>.

A pesar de los argumentos esgrimidos y de la aceptación del insalvable obstáculo financiero, el Almirante José Toribio Merino continuaba defendiendo la posición de establecer un Proyecto de Ley que otorgara regularidad y orientaciones específicas al Trabajo Docente, en otras palabras, un Proyecto de Ley que fuese capaz de instituir regulaciones básicas a la actividad del profesorado, inexistentes en ese entonces:

El señor ALMIRANTE MERINO.- Estoy de acuerdo en ese sentido que básicamente la parte de remuneraciones puede quedar mal, puede resultar incompleta, pero, a mi juicio, desde ya el profesor, la persona que saldrá a desempeñarse en esto debe tener una idea de qué encasillamiento tiene en la

---

<sup>332</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 11 Noviembre 1986. Página 19-20.

<sup>333</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 11 Noviembre 1986. Página 23.

Administración Pública. Entre otras cosas, nosotros dijimos que se trataba de que el servicio civil del Estado tuviera un escalafón para que supiera dónde iba, que se le diera un sueldo, etcétera. (Junta de Gobierno, 1986, p. 25)<sup>334</sup>.

En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno celebrada el 16 de Diciembre de 1986 se volvió a abordar el Proyecto de Ley de Estatuto de los Profesores. Allí se hace saber que mediante un oficio fechado el 08 de Diciembre de 1986 el Ejecutivo envió un nuevo Proyecto de Ley a la Junta Militar de Gobierno, con el que se buscó conciliar las diferentes visiones presentes en el debate, eso sí, tratando de no alterar las bases del proceso de Municipalización y el marco de la legislación laboral vigente. Se informa que dentro de los temas incorporados al nuevo Proyecto de Ley es posible destacar: la necesidad de que el contrato de trabajo exista por escrito; la definición de vacaciones en el periodo comprendido entre el fin del año escolar y el comienzo del siguiente; el derecho a percibir remuneraciones integrales en periodos de interrupción del año escolar ya sea por huelga u otras causas; la existencia de una reglamentación que regule el desahucio de docentes de Establecimientos Educativos Municipalizados y que tendría vigencia a partir del 01 de Marzo de 1988; la necesidad de tener un ingreso mediado por promoción o concurso; la proyección de 1 año para definir escalafones y un sistema de ingreso/promoción. Lo interesante del desarrollo del debate es que, más allá del alcance exitoso o fallido de algunos consensos, es posible identificar una amplia concordancia con respecto a la condición jurídica del Trabajo Docente:

También hace suya la norma que se proponía por las Comisiones Primera y Tercera relativa a establecer que la situación laboral de los docentes municipalizados se considerará siempre como derecho privado y no se aplicarán, como consecuencia, las normas que rigen a los funcionarios públicos o municipales. (Junta de Gobierno, 1986, p. 6-7)<sup>335</sup>.

En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 13 de Enero de 1987 se volvió a abordar el Proyecto de Ley de Estatuto del Profesor, alcanzando los siguientes consensos generales: el reconocimiento de la primacía del Código Laboral Privado sobre este Proyecto de Ley; la definición de vacaciones docentes; el límite de 36 horas aula semanales; la aceptación de que el desahucio anterior al término del contrato laboral de plazo fijo implica indemnización por año de servicio más pago de sueldos no percibidos en dicho plazo fijo; el aseguramiento de pago de remuneraciones entre los meses de vacaciones de Diciembre a Marzo. No obstante, más allá del alcance de estos consensos

---

<sup>334</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 11 Noviembre 1986. Página 25.

<sup>335</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 40, Sesión Secreta 16 Diciembre 1986. Página 6-7.

generales, de todas formas había algunos puntos problemáticos. Después de largos debates, quedó claro que el último desacuerdo tenía que ver con la utilización/conexión de este Proyecto de Ley con la necesidad de racionalizar el número del profesorado de los Establecimientos Educacionales Municipales, debido a la existencia de un amplio déficit presupuestario en dichas entidades, por lo mismo, se tomaron dos decisiones fundamentales: 1) establecer el inicio de la validez de la Ley para el 01 de Marzo de 1987: con miras a otorgar un tiempo adecuado a los Alcaldes para desvincular docentes mediante una notificación de 1 mes de plazo y así no pagar indemnización especial que establecía el pago del año escolar completo; 2) establecer el inicio de la validez del Artículo 10 (pago de indemnización especial a docentes desahuciados durante el año escolar que obliga al empleador a cancelar el sueldo completo de dicho periodo) a partir del 01 de Marzo de 1988 para aquellos docentes que a la fecha de publicación de esta ley tengan menos de 1 año de vinculación legal, facilitando así la desvinculación de docentes que tengan estas características sin pagar indemnización especial.

El Proyecto de Ley de Estatuto del Profesor se transformó finalmente en la Ley N° 18.602, publicada con premura el 23 de Marzo de 1987<sup>336</sup>. El proceso de transformación que vivió esta iniciativa puede ser conceptualizado con la noción de *simplificación*, ya sea en su mismo nombre, que transitó de un grandilocuente y ambicioso “*Estatuto del Profesor*” a un vago e inexpresivo “*Normas especiales para personal docente que indica*”, como también en el alcance de los problemas que intentó abordar. El mismo Almirante José Toribio Merino Castro realizó la siguiente modesta presentación de la Ley N° 18.602 durante la inauguración del periodo legislativo de 1987:

La Ley N° 18.602 dictó normas laborales especiales para el profesorado del sector municipalizado y. subvencionado, estableciendo una jornada máxima de 44 horas semanales con 36 horas de docencia de aula, además de otras normas relativas a esta relación laboral. Estamos convencidos que este conjunto normativo no es perfecto, pero sí es un primer paso para la dignificación de la carrera del maestro, pieza fundamental para la formación de las generaciones futuras. (Junta de Gobierno, 1987, p. 7)<sup>337</sup>.

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

---

<sup>336</sup> CHILE. Ley N° 18.602 Normas especiales para personal docente que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 23 Febrero 1987. Disponible en: <http://bcn.cl/1v4dc> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>337</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 1 E, Sesión Secreta 17 Marzo 1987. Página 7.

de los Establecimientos Educacionales Municipalizados y no necesariamente como una herramienta para regular y facilitar el desarrollo del Trabajo Docente. Esto fue abordado directamente en un momento de la discusión de esta iniciativa en los siguientes términos:

El señor MINISTRO DE HACIENDA.- Me agradecería precisar, Almirante, respecto a que los traspasos fueron importantes durante el año 1986. Eso es correcto, pero me gustaría que precisara el Ministerio de Educación de qué orden es. Estimo que es del 20% aproximadamente. La señora SUBSECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA SUBROGANTE.- Sí, el 20%, pero eran los colegios más grandes. Los de Santiago y de la V Región, donde estaban más sobredimensionados, por la siguiente razón. A muchos profesores que no quisieron ser traspasados en su momento, se les envió, por decir así, por diversas razones a estos colegios y se sobredimensionaron. Ahí es donde hay la mayor cantidad de profesores excedentes, que se llama, que es una palabra muy fea, pero, desgraciadamente, es verdad. Y éstos son los que tienen menos de un año. (Junta de Gobierno, 1987, p. 19)<sup>338</sup>.

De esta forma, la Ley N° 18.602 entregó las herramientas jurídicas para administrar el proceso de desahucio sin indemnización de estos profesores “*excedentes*” en un contexto de déficit financiero del área educacional de los Municipios (ver Gráfico 15). Esta perspectiva pragmática de utilización de la Ley N° 18.602 por parte de la Dictadura Militar también es posible de ser identificada en el proceso de implementación de la misma. Dicho proceso, fue marcado por una clara opción negligente con aquellos aspectos que potencialmente harían incurrir en mayores gastos a los Municipios con respecto al Trabajo Docente. Esto es posible de observar en algunas discusiones sostenidas en los últimos momentos de existencia de la Dictadura Militar. En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 31 de Octubre de 1989 aún se discutían algunas modificaciones a la Ley N° 18.602, especialmente aquella correspondiente a su Artículo 12° que establecía la obligatoriedad de creación e implementación de escalafones docentes y de un sistema de ingreso/promoción docente en los Establecimientos Educacionales Municipales. El problema es que en la Ley N° 18.602 no se estableció una fecha de creación e implementación de estos escalafones y sistemas de ingreso/promoción, por lo que dicha situación finalmente no fue abordada por la Dictadura Militar, ya que, en la misma Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 31 de Octubre de 1989, se acordó otorgar 120 días a las Municipalidades para cumplir con esta exigencia, o sea, fuera del periodo de existencia de la misma Dictadura Militar. Frente a la ausencia de estas definiciones básicas que podrían otorgar algún tipo de protección al Trabajo Docente, habría quedado ampliamente abierta la posibilidad para que los nuevos Administradores Educacionales

---

<sup>338</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 44 E, Sesión Secreta 15 Enero 1987. Página 19.

pudiesen contratar y despedir con facilidad al Profesorado de sus Establecimientos Educativos, sin considerar causales objetivas. Esta posibilidad es constatada en el siguiente intercambio de miradas desarrollado en la misma Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 31 de Octubre de 1989. Allí, en el contexto de discusión de la propuesta modificación Ley N° 18.602, el relator Miguel González Saavedra señaló que el Ministro de Educación Pública René Salamé Martín defendía la necesidad de establecer criterios objetivos para la desvinculación de docentes de los Establecimientos Educativos Municipales, a pesar de que aquello iba en contra de la definición de lo establecido en el Código del Trabajo, que permitía la desvinculación sin expresión de causa:

Finalmente, el señor Ministro de Educación, en una concurrencia a la Comisión Conjunta, dio razones de carácter ético en cuanto a que era conveniente establecer causales objetivas de terminación o despido de los profesores, en atención a que debía considerarse esencialmente el mérito académico de ellos, los aspectos de tipo académico y, además, expresó que era menester, en lo posible, tener un estructura común que permitiera una carrera docente de los profesores municipalizados. (Junta de Gobierno, 1989, p. 36-37)<sup>339</sup>.

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

El señor GENERAL MATTHEI.- Perdón. Entiendo que, por lo demás, fue una de las razones por las que se municipalizó el sistema, en el sentido de darle mayor agilidad para contratar o eliminar gente cuando faltaban o sobraban. No sé si ése fue uno de los objetivos originales. El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN.- Diría que no es uno de los objetivos centrales, pero, sin lugar a dudas, está implícito dentro del régimen administrativo que se les entregó a las municipalidades. El señor GENERAL MATTHEI.- Claro. (Junta de Gobierno, 1989, p. 37-38)<sup>340</sup>.

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

---

<sup>339</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 31 Octubre 1989. Página 36-37.

<sup>340</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 31 Octubre 1989. Página 37-38.

El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN.- El problema es que hemos asistido, y yo en algún momento se los mostré a todos los integrantes de la H. Junta, al hecho de que se han producido situaciones de injusticia y que muchas veces se ha actuado en forma arbitraria en contra de los profesores y, como muy bien lo señala el señor Relator, lo que establecía la ley N° 18.602 no lo aplicaron las municipalidades, pero ahí existen una serie de razones, además, que a nosotros nos dio la Contraloría, para no aceptar un decreto reglamentario del Presidente de la República. En todo caso, y sin lugar a dudas, es de gran importancia en cuanto a los profesores se refiere, independientemente del tipo de régimen que tengan para su control, que sean evaluados de acuerdo con la función que desempeñan y no en conformidad a situaciones de tipo subjetivo. (Junta de Gobierno, 1989, p. 38)<sup>341</sup>.

### **3.3 Los sujetos detrás de la Política Pública Educacional (1979-1990)**

Este segundo periodo de la Dictadura Militar propuesto aquí (1979-1990) comenzó con un hito político de alta relevancia, este fue la publicación de la Constitución Política de la República de Chile en Octubre de 1980. A pesar de que la elaboración de la misma no contó con ningún mecanismo de participación ciudadana democrático más allá de la articulación de comisiones integradas por personalidades políticas, académicas, intelectuales y empresariales proclives o directamente participantes de la misma Dictadura Militar<sup>342</sup> y de que fue ratificada en un cuestionable plebiscito público carente de cualquier credibilidad y resguardo electoral<sup>343</sup>, la Dictadura Militar interpretó a la Constitución Política de la República de 1980 como un paso fundamental en la legitimación jurídica y política de su accionar.

---

<sup>341</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 35, Sesión Secreta 31 Octubre 1989. Página 38.

<sup>342</sup> La Constitución Política de la República de Chile de 1980 fue construida en el seno de la Comisión de Estudios de la Nueva Constitución (coloquialmente conocida como "*Comisión Ortúzar*") y en el Consejo de Estado. Los integrantes de ambas comisiones eran personas abiertamente vinculadas a la Dictadura Militar, con especial destaque del abogado constitucionalista, profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile y líder del Movimiento Gremialista, Jaime Guzmán Errázuriz.

<sup>343</sup> Ciertamente que para la Dictadura Militar era muy importante vencer en el Plebiscito de 1980, con miras a transmitir una imagen de unidad nacional hacía el exterior y de avanzar internamente con el itinerario político/económico perseguido. Por lo mismo, es dable proponer aquí que se buscó ganar a toda costa en dicho Plebiscito, considerando que la Dictadura Militar podría movilizar todo su aparato de propaganda y represión prácticamente sin contrapeso, además, considerando las facilidades que se abrían frente a la inexistencia de Registros Electorales, puesto que los últimos fueron incinerados por la misma Dictadura Militar en el año 1973. Ver: CHILE. Decreto Ley N° 130 Declara la caducidad de todos los Registros Electorales del país. Ministerio del Interior, Santiago, 19 Noviembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rx18> Consultado en: 14 Julio 2015.

En el caso específico del trabajo legislativo, la publicación de la Constitución Política de la República de 1980 implicó la apertura de un periodo diferenciado, donde la Junta Militar de Gobierno asumió que tenía un mayor nivel de legitimidad en su actuar, atreviéndose así a ubicarse en una posición equivalente a toda la institucionalidad legislativa anterior, intentando dejar atrás la imagen de un cuerpo legislador de emergencia o de facto. Esta perspectiva es posible de ser identificada en el discurso de inauguración del trabajo legislativo del año 1981. Allí, el Almirante José Toribio Merino deslizó una visión de abierta continuidad histórica del trabajo legislativo de la Junta Militar de Gobierno con la institucionalidad legislativa del pasado, al tener, ahora, respaldo soberano a partir de la aprobación de la ciudadanía a la Constitución Política de la República de 1980:

Con la rectitud que nos impone la condición de hombres de armas, designamos a las normas jurídicas que dictamos desde el momento en que la Junta asumió los Poderes del Estado como decretos leyes. Hoy, ungidos con la aprobación ciudadana, volvemos al curso normal de toda democracia representativa y llamaremos leyes al producto del ejercicio de nuestras potestades constituyente y legislativa. Ello es consecuente con lo que Andrés Bello tradujo en el artículo 1° de su Código Civil que nos rige ya hace 135 años y que dice: "La ley es una declaración de la voluntad soberana que, manifestada en la forma prescrita por la Constitución, manda, prohíbe o permite". (Junta de Gobierno, 1981, p. 2)<sup>344</sup>.

Con la elaboración y publicación de su propia Constitución Política de la República, la Dictadura Militar dejó de producir simples Decretos Leyes y se encorajó para emitir Leyes propiamente tales, junto con asimilar su forma de Gobierno con una Democracia Representativa. Esfuerzo simbólico interesante, nuevamente, para atribuir legitimidad a todo su accionar legislativo.

También es posible hablar de un periodo diferenciado para el trabajo legislativo debido al hecho de que se avanzó hacia una separación concreta del Poder Legislativo del Poder Ejecutivo, mediante la salida del General Augusto Pinochet de la Junta Militar de Gobierno para asumir de manera exclusiva el cargo de Presidente de la República y Jefe Supremo de la Nación, además de Comandante en Jefe del Ejército de Chile, lo que de forma paralela resultó en la sustitución del mismo por otro integrante del Ejército de Chile para representar a dicha institución en la Junta Militar de Gobierno<sup>345</sup>. Esta situación produjo

---

<sup>344</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 1, Sesión Secreta 18 Marzo 1981. Página 2.

<sup>345</sup> En la Disposición Transitorio Décimo Cuarta de la Constitución Política de la República se estableció que el Presidente de la República continuaría siendo el General Augusto Pinochet Ugarte y que la Junta Militar de Gobierno continuaría siendo integrada por los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y por el General Director de Carabineros, no obstante, como Pinochet acumulaba los cargos de Presidente de la República y Comandante en Jefe del Ejército, debería nombrar a discreción al Oficial General de Armas que le siguiera en antigüedad como miembro representante del Ejército de Chile, sujeto a la posibilidad de ser

una modificación en la estructura de los integrantes de la Junta Militar de Gobierno, especialmente en la asunción del Almirante José Toribio Merino en la Presidencia de la Junta Militar de Gobierno debido a su mayor antigüedad y también con respecto a la representación del Ejército de Chile en la misma, caracterizada por sucesivas modificaciones:

**Tabla 12:** Integrantes Junta Militar de Gobierno (1973-1990)

| Institución          | Nombre                                  | Cargo              | Periodo               |
|----------------------|---|--------------------|-----------------------|
| Ejército de Chile    | Augusto José Ramón Pinochet Ugarte      | Comandante en Jefe | 11.09.1973-11.03.1981 |
|                      | César Raul Benavides Escobar            | Teniente General   | 11.03.1981-01.12.1985 |
|                      | Julio Octavio Canessa Robert            | Teniente General   | 01.12.1985-01.01.1987 |
|                      | Humberto Alfredo Guillermo Gordon Rubio | Teniente General   | 01.01.1987-30.11.1988 |
|                      | Santiago Sinclair Oyaneder              | Teniente General   | 30.11.1988-02.01.1990 |
|                      | Jorge Enrique Lucar Figueroa            | Teniente General   | 02.01.1990-11.03.1990 |
| Armada de Chile      | José Toribio Merino Castro              | Comandante en Jefe | 11.09.1973-08.03.1990 |
|                      | Jorge Martínez Bush                     | Comandante en Jefe | 08.03.1990-11.03.1990 |
| Fuerza Área de Chile | Jorge Gustavo Leigh Guzmán              | Comandante en Jefe | 11.09.1973-24.07.1978 |
|                      | Fernando Jorge Matthei Aubel            | Comandante en Jefe | 24.07.1978-11.03.1990 |
| Carabineros de Chile | César Leónidas Mendoza Durán            | General Director   | 11.09.1973-02.10.1985 |
|                      | Rodolfo Emilio Eduardo Stange Oelckers  | General Director   | 02.10.1985-11.03.1990 |

**Fuente:** Archivo Digital Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (<https://www.bcn.cl/> - <https://www.leychile.cl/>).

Esta nueva estructuración de la Junta Militar de Gobierno fue acompañada también de una nueva estructuración del trabajo legislativo a partir de la publicación de la Ley N° 17.983 el 28 de Marzo de 1981<sup>346</sup>. Si bien este cuerpo legal mantiene parte importante de la organización del trabajo legislativo señalado en el Decreto Ley N° 991 del 03 de Enero de 1976<sup>347</sup> ya analizado en el Capítulo 2, es posible identificar como su gran innovación a la configuración de nuevas Comisiones Legislativas de carácter estables y públicamente conocidas. La idea central de estas nuevas Comisiones Legislativas fue la de establecer un grupo de especialistas reconocidos bajo la dirección de cada uno de los integrantes de la Junta Militar de Gobierno, en base a grandes ámbitos de trabajo adecuadamente

---

cambiado en cualquier momento por otro Oficial General de Armas que le siguiera en antigüedad por parte del mismo Pinochet.

<sup>346</sup> CHILE. Ley N° 17.983 Establece órgano de trabajo de la Junta de Gobierno y fija normas sobre procedimiento legislativo. Ministerio de Justicia, Santiago, 28 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1xnsi> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>347</sup> Decreto Ley N° 991 Establece normas para la tramitación de decretos leyes. Ministerio del Interior, Santiago, 03 Enero 1976. Disponible en: <http://bcn.cl/1xivh> Consultado en: 14 Julio 2015.



establecidos y diferenciados. De esta forma, se constituyeron 4 Comisiones Legislativas presididas por cada uno de los integrantes de la Junta Militar de Gobierno e integradas por hasta 16 miembros (Artículo 5°) nombrados por Resolución Exenta y de exclusiva responsabilidad y confianza de estos (Artículo 12°). Para acompañar el trabajo de cada Comisión Legislativa se continuó con la idea de establecer una Secretaria de Legislación que organizara el trabajo jurídico y, además, se puso a disposición de las mismas a un amplio y preparado grupo de funcionarios de distinta naturaleza:

ARTICULO 11° Para el cumplimiento de sus funciones, las Comisiones Legislativas podrán ser asesoradas por consultores, expertos en determinadas especialidades, en el número y en las condiciones que determine el Presidente de cada una de ellas. (CHILE, 1981, p. 1).

ARTICULO 18° Los órganos de trabajo de la Junta dispondrán del siguiente personal: a) El del Senado, el de su Oficina de Informaciones, el de la Cámara de Diputados, el de la Biblioteca y el de la Imprenta del Congreso Nacional, que sea destinado a prestar servicios en ellos; b) De profesionales, técnicos y expertos altamente calificados, los que podrán atender tanto labores habituales como accidentales; c) El de la Junta de Gobierno que sea destinado a cumplir funciones en tales organismos, y d) El de otros servicios o instituciones del Estado que se envíe en comisión de servicio de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 42° de la presente ley. (CHILE, 1981, p. 1).

De esta manera, mediante la Ley N° 17.983 se constituyó un amplio y complejo equipo de trabajo para sostener la actividad legislativa de la Junta Militar de Gobierno en un momento clave de la Dictadura Militar, puesto que fue en esta etapa, iniciada con la publicación de la Constitución Política de la República de Chile, cuando se definió la organización jurídica más fundamental para los intereses del Régimen y sus apoyadores. La nueva estructura del Poder Legislativo sería la siguiente:

**TABLA 13:** Estructura del Poder Legislativo (1981-1990)

|                         |   |   |   |  |
|-------------------------|---|---|---|--|
| Potestad Legislativa    | Junta Militar de Gobierno   |   |   |  |
| Comisiones Legislativas | Primera Comisión Legislativa  | Segunda Comisión Legislativa  | Tercera Comisión Legislativa  | Cuarta Comisión Legislativa  |
|                         | Presidente: Comandante en Jefe de la Armada de Chile  | Presidente: Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea de Chile                  | Presidente: General Director de Carabineros de Chile                                      | Presidente: Oficial General de Armas de mayor antigüedad del Ejército de Chile                           |
|                         | Áreas de Trabajo: Constitución; Economía, Fomento y Reconstrucción; Hacienda y Minería.   | Áreas de Trabajo: Educación; Justicia; Trabajo y Previsión Social, y Salud. | Áreas de Trabajo: Agricultura; Obras Públicas; Bienes Nacionales, y Vivienda y Urbanismo. | Áreas de Trabajo: Interior; Relaciones Exteriores; Defensa Nacional, y Transportes y Telecomunicaciones. |
| Trabajo Jurídico        | Secretaría de Legislación   |   |   |  |
| Equipos de Apoyo        | Consultores, expertos, funcionarios del Senado (Oficina de Informaciones), funcionarios de la Cámara de Diputados, funcionarios del Congreso Nacional (Biblioteca e Imprenta) |   |   |  |

Fuente: CHILE. Ley N° 17.983 Establece órgano de trabajo de la Junta de Gobierno y fija normas sobre procedimiento legislativo. Ministerio de Justicia, Santiago, 28 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1xnsi> Consultado en: 14 Julio 2015.

En el caso específico del área de Educación, durante todo este periodo, quedó bajo la tutela de la Segunda Comisión Legislativa liderada por el Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea de Chile. Al revisar las Actas de las Sesiones Secretas de la Junta Militar de Gobierno fue posible reconstruir la siguiente conformación de la Segunda Comisión Legislativa durante el periodo 1981-1990:

**Tabla 14:** Integrantes Segunda Comisión Legislativa (1981-1990)<sup>348</sup>

| INTEGRANTES                       | FORMACIÓN           | OBSERVACIONES   | AÑOS |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------------|---------------------|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                                   |                     |   | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 |
| Alberto Varela Altamirano         | Coronel de Aviación | Jefe de Gabinete Fuerza Aérea   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Alfredo Bowen Herrera (1907-2003) | Abogado             | Asesor invitado; Profesor Titular de la Cátedra de Derecho del Trabajo y Seguridad Social de la UCH <sup>349</sup> y de la PUC <sup>350</sup> ; representante permanente de Chile ante la OIT desde 1974. |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |

<sup>348</sup> En la Tabla aparecen destacados con color verde aquellos años en que fue posible constatar alguna participación de aquellas personas en la Segunda Comisión Legislativa.

<sup>349</sup> Universidad de Chile.

<sup>350</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile.



|   |  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |  | Derecho Laboral UC.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ramón Ignacio Vega Hidalgo (1934-2014)    | General de Brigada Aérea e Ingeniero Militar                         |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ricardo Ventura-Juncá Tobar (1935- )      | Abogado  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Rolf Jürgen Lüders Schwarzenberg (1935- ) | Ingeniero Comercial (PUC, 1958); Doctor en Economía U Chicago (1968) | Ministro de Hacienda y de Economía, Fomento y Reconstrucción (30.08.1982-14.02.1983); Empresario; Profesor Universitario. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Sergio de la Cuadra Fabres (1933- )       | Ingeniero Comercial (PUC); Doctor en Economía U Chicago (1968)       | Presidente del Banco Central (1981-1982); Ministro de Hacienda (22.04.1982-30.08.1982).                                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Vicente Armando Rodríguez Bustos          | General de Brigada Aérea   | Procesado por violaciones a DDHH y tráfico de armas.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Fuente: Archivo Digital Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (<https://www.bcn.cl/> - <https://www.leychile.cl/>); VALENCIA, L. **Anales de la República**. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1986. 835 p.

El perfil de los integrantes de esta Segunda Comisión Legislativa de la Fuerza Aérea de Chile, donde quedó subsumida Educación, se caracteriza entonces por una composición hegémónicamente masculina; integrada mayoritariamente por abogados, militares e ingenieros en términos de la formación de los mismos; con destaque también de profesores universitarios, empresarios, líderes gremiales patronales y altos funcionarios de la Dictadura Militar, con respecto al desempeño laboral concreto de estos. Ciertamente, no es posible identificar en el grupo de personas identificado aquí a alguien que tenga algún tipo de formación o experiencia de desempeño laboral concreto que posibilite afirmar que se encontraba adecuadamente capacitado para aportar al área Educación desde una perspectiva académica o técnica, a pesar de que la Dictadura Militar siempre defendió la orientación fundamentalmente técnica de la conformación de sus equipos de trabajo y elaboración de Políticas Públicas. En esta misma línea, la composición de las Comisiones Legislativas fue ampliamente defendida por los integrantes de la Junta Militar de Gobierno. En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 16 de Junio de 1981, se discutió sobre la publicación de críticas en algunos periódicos a la presencia de destacados integrantes de influyentes Grupos Económicos en las Comisiones Legislativas:

El señor ALMIRANTE MERINO, MIEMBRO DE LA JUNTA. (...). Ha habido dos artículos: un editorial de El Mercurio sobre la transparencia del sistema legislativo, y otro de La Segunda sobre hasta dónde el sistema legislativo da seguridad en cuanto al resto de la ciudadanía por el conocimiento que puede tener gente interesada en algunas leyes como la que viene hoy, por ejemplo, sobre operaciones de crédito en dinero, que se está estudiando hace alrededor de un año y medio. Indudablemente, para que esta materia tenga el peso y el destino que nosotros deseamos imprimirle tenemos que tratarla con la mejor gente que hay en Chile en estos asuntos y, por lo general, la mejor gente que hay en el país sobre cualquier materia está comprometida en cualquier tipo de

negocio o cualquier tipo de operaciones que son rentables, por ser personas inteligentes y para eso les pagan. El señor TENIENTE GENERAL BENAVIDES.- Respecto de eso último, Almirante, todos estamos buscando personalidades distinguidas para integrar nuestras Comisiones. Si empezamos a eliminar a aquellos que aparentemente pudieran estar en las A.F.P., etcétera, nos quedaremos con el hombre común, con la mediocridad, con la persona que no está en ninguna parte y a ésta no la criticarán, lo que sería negativo para nosotros. (Junta de Gobierno, 1981, p. 5-6)<sup>352</sup>.

Así, el Almirante José Toribio Merino y el Teniente General César Benavides, para defender sus nominaciones de los integrantes de las Comisiones Legislativas, optan por acusar a sus críticos de tener un posible sentimiento de envidia por la opción asumida, como así también, dejan entrever su percepción elitista al defender la necesidad de contar con las personas *más inteligentes y distinguidas*, las que desde su perspectiva, casi naturalmente, se encontrarían en el mundo de la empresa privada. De esta forma, si ellos no optaran por las destacadas personalidades del mundo de la empresa privada se verían obligados a tener que trabajar con el *“hombre común”*, supuestamente hundido en la mediocridad.

Otro aspecto interesante con respecto a los actores de este segundo periodo tiene que ver con el perfil de los sujetos que lideraron la gestión del Ministerio de Educación Pública. Si bien durante el primer periodo estudiado en el Capítulo 2 existió una evidente presencia de integrantes de la Armada de Chile en los puestos de primera línea del Ministerio de Educación, durante este segundo periodo la presencia de integrantes de las Fuerzas Armadas se hizo mucho más débil:

---

<sup>352</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 16, Sesión Secreta 16 Junio 1981. Página 5-6.

**Tabla 15:** Dirección Ministerio de Educación Pública y Subsecretaría de Educación Pública (1979-1990)

| MINISTRO DE EDUCACIÓN PÚBLICA |                         |  | SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA |                         |                            |
|-------------------------------|-------------------------|--|------------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| NOMBRE                        | PERIODO                 | FORMACIÓN  | NOMBRE                             | PERIODO                 | FORMACIÓN                  |
| Gonzalo Vial Correa           | 26.12.1978 – 14.12.1979 | Abogado e Historiador                              | Alfredo Prieto Bafalluy            | 01.04.1976 – 14.12.1979 | Abogado                    |
| Alfredo Prieto Bafalluy       | 14.12.1979 – 30.08.1982 | Abogado  | Olga Silvia Peña Morales           | 14.12.1979 – 05.01.1981 | Profesora                  |
| Álvaro Arriagada Norambuena   | 30.08.1982 – 14.02.1983 | Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica | Manuel José Errázuriz Rozas        | 05.01.1981 – 08.09.1982 | Ingeniero Agrónomo         |
| Mónica Madariaga Gutiérrez    | 14.02.1983 – 18.10.1983 | Abogada  | Juan Enrique Fröemel Andrade       | 08.09.1982 - 1983       | Marino. Capitán de Fragata |
| Horacio Aránguiz Donoso       | 18.10.1983 – 29.07.1985 | Historiador  | René Salamé Martín                 | 1983 – 27.10.1988       | Profesor de Química        |
| Sergio Gaete Rojas            | 29.07.1985 – 08.07.1987 | Abogado  | Paulina Dittborn Cordua            | 27.10.1988 – 03.05.1989 | Antropóloga                |
| Juan Antonio Guzmán Molinari  | 08.07.1987 – 05.06.1989 | Ingeniero Civil Industrial                         | María Sixtina Barriga Guzmán       | 03.05.1989 – 11.03.1990 | Profesora                  |
| René Salamé Martín            | 05.06.1989 – 11.03.1990 | Profesor de Química                                |                                    |                         |                            |

Fuente: Archivo Digital Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (<https://www.bcn.cl/> - <https://www.leychile.cl/>); VALENCIA, L. **Anales de la República**. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1986, 835 p.

La transformación que representó la entrada de civiles a la dirección del Ministerio de Educación Pública, como así también la asignación del área de Educación a la Comisión Legislativa de la Fuerza Aérea de Chile, muestra una potencial marginación de los integrantes de la Armada de Chile con respecto a lo educativo para el periodo 1979-1990, a pesar de toda la experiencia ganada. ¿Cómo interpretar esta transformación? ¿A qué se debería la salida de los integrantes de la Armada de Chile de la dirección del área Educación? Una manera posible de responder a estas interrogantes tiene que ver con la creciente influencia en la Dictadura Militar del amplio y variado grupo de economistas denominados *Chicago Boys*. Como ya fue señalado en este mismo Capítulo, el periodo 1979-1990 fue marcado por la imposición a gran escala de una reorganización de la regulación jurídica educacional evidentemente fundamentada en orientaciones económico/políticas Neoliberales. Lo interesante, es que para realizar dicha gran transformación no se hizo necesario ubicar en la dirección educacional a hombres de la primera línea de los *Chicago Boys*, puesto que les bastó situarse en la dirección económica de la Dictadura Militar y desde allí hacer fluir toda su influencia para configurar de manera hegemónica la orientación política de la Dictadura Militar en sus diferentes áreas. Pero quiénes eran estos *Chicago Boys* y cuál era su pensamiento sobre educación.

### 3.3.1 Los *Chicago Boys*

La influencia de la ortodoxia de Chicago, que se expresaba sobre todo en el programa antiinflacionario, se materializaba en la presencia de un grupo de economistas chilenos – los denominados “Chicago boys” – que se había ido constituyendo a raíz de un convenio suscrito en 1955, en virtud del cual un gran número de egresados de la Escuela de Economía de la Universidad Católica hicieron sus estudios de post-grado en Chicago. Posteriormente, integrantes de esas promociones asumieron el control del Departamento de Economía de la mencionada Universidad, desde donde comenzaron a expandir su influencia en los medios políticos y empresariales y a difundir sus concepciones a través de diferentes medios de comunicación, en particular, de los comentarios económicos de *El Mercurio* y de la *Revista Qué Pasa*. En 1968, un grupo de ellos fundó el CESEC y desde allí contribuyó a la elaboración del programa de gobierno de J. Alessandri en 1970. Posteriormente, durante el gobierno de S. Allende, a petición de algunos oficiales de la Marina y de dirigentes empresariales del sector privado, prepararon un documento de cerca de 300 páginas con el programa económico para el gobierno alternativo de sustitución. Con posterioridad al golpe, un número significativo de los que colaboraron en la preparación de ese documento pasó a ocupar cargos en el equipo económico del nuevo gobierno. (VERGARA, 1985, p. 56).

El desmantelamiento del antiguo modelo de desarrollo no ocurrió de la noche a la mañana, como tampoco fue inmediata la decisión de proceder en esa dirección. Aunque el proyecto neoliberal se venía gestando desde fines de la década de 1950, y ya existía en forma impresa al momento del golpe (el denominado “ladrillo”), debieron transcurrir al menos dos años de discusiones internas e indecisión antes de que el gobierno militar se animara a aplicarlo en toda su plenitud. El temor de agudizar el descontento social en momentos en que la tarea prioritaria era consolidar el control político, además de la existencia de opiniones contrapuestas dentro de sus propias filas, actuó como un freno ante las presiones que desde Odeplan ejercieron desde un comienzo los economistas que pronto llegarían a ser conocidos como los “Chicago boys”. (SALAZAR y PINTO, 2002, p. 49-50).

La historia de los *Chicago Boys* es bastante conocida. Lo que interesa aquí es relevar la capacidad que tuvieron estos actores para influir en la escena pública de manera efectiva, en base a la posesión/aplicación de un programa económico/político de acción concreto, que tuvo la fortaleza de ir *conquistando* adeptos dentro de los altos mandos de las Fuerzas Armadas, hasta llegar a constituirse en la ideología económico/política más global y articulada de la Dictadura Militar. Ciertamente, esto no ocurrió en un espacio de tiempo breve y sin dificultades. Tal como señala Pilar Vergara (1985), al igual que Gabriel Salazar y Julio Pinto (2002), la propuesta Neoliberal de los *Chicago Boys* se venía articulando desde la década de 1950, esperando su oportunidad para influir en la definición de las Políticas

Públicas al más alto nivel. En las propias palabras de uno de los *Chicago Boys* más influyentes, Sergio de Castro Spíkula (1992)<sup>353</sup>, la primera oportunidad habría venido en los años 1969-1970, cuando fue posible que un grupo de los *Chicago Boys* participara en la elaboración del programa económico de la campaña presidencial del candidato de derecha Jorge Alessandri:

Un grupo de profesionales inició la elaboración de un programa económico y social para ser presentado al entonces candidato don Jorge Alessandri. En torno al Centro de Estudios Socio-Económicos (CESEC), dirigido por Emilio Sanfuentes Vergara, se iniciaron la elaboración del programa y los estudios de respaldo de éste. Encargado de la coordinación y dirección de los profesionales dedicados a esta labor estuvieron Sergio de Castro, Pablo Baraona y Emilio Sanfuentes. Se creó un departamento de estudios al cual se integraron Sergio de la Cuadra, Adelio Pipino y Juan Carlos Méndez en el sector económico, y José Garrido y Armando Dussillant en el sector agrícola. En más de una oportunidad participó activamente en la discusión de documentos Manuel Cruzat. (DE CASTRO, 1992, p. 8).

Las recomendaciones realizadas por este equipo de economistas al candidato presidencial Jorge Alessandri, de apertura económica, desarticulación de los monopolios, liberalización de precios, de crear un mercado de capitales, entre otras, no habrían logrado los efectos esperados, tanto porque el equipo de campaña del candidato no se habría mostrado muy abierto a las mismas, como también, por el final fracaso de Jorge Alessandri en las elecciones presidenciales de 1970. (Sergio de Castro, 1992). Una nueva oportunidad habría llegado con el Gobierno de la Unidad Popular, momento en que los *Chicago Boys* habrían visto la necesidad de retomar sus propuestas, para elaborar un programa económico que lograra *subsanan* los efectos de la política económica implementada durante la Presidencia de Salvador Allende Gossens:

Sin embargo, tres años después el persistente deseo de un Chile mejor impulsó a un grupo de académicos a intentar la elaboración de un programa de desarrollo económico. Nuestro norte fue entregar recomendaciones con el propósito de ayudar a sacar al país de la postración económica en que se había sumido: ¡de la desesperanza y de la pobreza generalizadas en que nos estaba envolviendo y encarcelando el régimen de la Unidad Popular! (DE CASTRO, 1992, p. 8).

En dicha ocasión, considerando la dimensión del desafío a abordar, los *Chicago Boys* articularon un amplio equipo de trabajo:

---

<sup>353</sup> DE CASTRO, S. "El Ladrillo". **Bases de la política económica del gobierno militar chileno**. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1992. 193 p.



Nuevamente Emilio Sanfuentes Vergara nos hizo ver la necesidad de reeditar los análisis del año 1969 a la luz de tantos acontecimientos ocurridos y vividos en los años inmediatamente posteriores. Inicialmente trazaron las líneas generales Emilio Sanfuentes, Sergio de Castro, Pablo Baraona, Manuel Cruzat y Sergio Undurraga. Era obvio que la tarea era inmensa y superaba con creces a este pequeño grupo. A inicios de 1973 decidimos ampliar el grupo de participantes y así entraron, como miembros permanentes de los temas de discusiones, Juan Braun, Rodrigo Mujica, Álvaro Bardón, Juan Carlos Méndez, Juan Villarzú, José Luis Zavala y Andrés Sanfuentes. A partir de marzo de 1973, las reuniones fueron, por lo general, una vez a la semana en horario vespertino. Lugar: Suecia 286. A medida que transcurría el tiempo aumentó la periodicidad y también se incorporó más gente al análisis, la discusión y elaboración de documentos. Se integraron José Luis Federici, Ernesto Silva, Enrique Tassara y Julio Vildósola, quienes asistían esporádicamente y en virtud de los temas que se les encomendaba analizar para ser discutidos en las reuniones ampliadas. No fueron pocas las oportunidades en que Jaime Guzmán Errázuriz participó de estas reuniones, enriqueciéndolas con su natural simpatía y genial inteligencia. (DE CASTRO, 1992, p. 9-10).

En este animo colaborativo y de camaradería académica/intelectual se habría elaborado el documento *Programa de Desarrollo Económico* (coloquialmente conocido como “*El Ladrillo*” por su gran envergadura física) que sería tempranamente conocido por integrantes del alto mando de la Armada de Chile y después por los integrantes de la Junta Militar de Gobierno en su conjunto. Sergio de Castro Spíkula (1992) presenta la siguiente perspectiva con respecto al por qué dicho *Programa de Desarrollo Económico* fue finalmente incorporado e implementado por la Dictadura Militar:

Muchos se extrañan y se preguntan cómo fue posible que el Gobierno de las Fuerzas Armadas aplicara un programa libertario tan ajeno a los conceptos de extrema centralización con que éstas operan. Nuestra respuesta es que ello se debió a la visión de que hicieron gala los Comandantes en Jefe de cada una de las Instituciones Armadas. El caos sembrado por el gobierno marxista de Allende, que solamente aceleró los cambios socializantes graduales que se fueron introduciendo en Chile ininterrumpidamente desde mediados de la década de los 30, hizo fácil la tarea de convencerlos de que los modelos socialistas siempre conducirían al fracaso. El modelo de una economía social de mercado propuesto para reemplazar lo existente tenía coherencia lógica y ofrecía una posibilidad de salir del subdesarrollo. Adoptado el modelo y enfrentado a las dificultades inevitables que surgen en toda organización social y económica, no cabe duda que el mérito de haber mantenido el rumbo sin perder el objetivo verdadero y final corresponde enteramente al entonces Presidente de la República. (DE CASTRO, 1992, p. 12).

En las Actas de las Sesiones Secretas de la Junta Militar de Gobierno es posible identificar una temprana presencia de los *Chicago Boys*. Así, ya en la Sesión Secreta del 13 de

Septiembre de 1973, el Almirante José Toribio Merino hace saber a los demás integrantes de la Junta Militar de Gobierno de la existencia de estos actores y de su voluntad de ponerse a disposición de las nuevas autoridades:

22.- El Sr. Almirante MERINO informó que un grupo de 30 estudiantes y profesionales técnicos en economía ofrecen sus servicios para cooperar a la Junta de Gobierno, acordándose ponerlos a disposición del Ministro del Ramo. (Junta de Gobierno, 1973, p. 4)<sup>354</sup>.

En la Sesión Secreta del 19 de Septiembre ya es posible identificar la presencia de los *Chicago Boys* en el seno mismo de la Junta Militar de Gobierno, exponiendo las recomendaciones económicas de “*El Ladrillo*” a los presentes:

16.- El Sr. Ministro de Economía con sus asesores Sres. De Castro y Lackington, hacen una exposición sobre problemas trascendentales nacionales de estas materias basado en un estudio al respecto elaborado durante un año por un grupo de economistas. (Junta de Gobierno, 1973, p. 2)<sup>355</sup>.

Esta temprana presencia y creciente influencia fue derivando en un amplio y constante ingreso de integrantes de los *Chicago Boys* a diferentes puestos de destaque dentro de la gestión de la política económica de la Dictadura Militar a lo largo de toda su existencia:

**Tabla 16:** Presencia de *Chicago Boys* en la gestión de la política económica de la Dictadura Militar (1973-1990)

| NOMBRE   | FORMACIÓN   | CARGO  | PERIODO         |
|--|---|--|-----------------|
| Álvaro Bardón Muñoz<br>(05.10.1940-<br>12.02.2009)   | Ingeniero Comercial (UCH, 1962)<br>Master en Economía (U Chicago)             | Presidente Banco Central                             | 1977-1981       |
|  |   | Subsecretario Economía                               | 1982-1983       |
|  |   | Presidente Banco del Estado                          | 1988-1990       |
| Álvaro Donoso Barros<br>(19.02.1951- )               | Ingeniero Comercial<br>Master en Economía (U Chicago)                         | Subdirector ODEPLAN                                  | 12.1978-12.1980 |
|  |   | Ministro Director ODEPLAN                            | 12.1980-12.1981 |
| Álvaro Andrés Saieh Bendeck<br>(14.09.1949- )        | Ingeniero Comercial (UCH)<br>Master y Doctorado en Economía (U Chicago, 1976) | Gerente de Estudios del Banco Central                |                 |
| Andrés Vicente Sanfuentes Vergara<br>(09.09.1939- )  | Ingeniero Comercial (UCH)<br>Master y Doctor en Economía (U Chicago)          | Asesor del Banco Central                             |                 |
|  |   | Asesor Dirección de Presupuestos                     |                 |
| Cristián Patricio Larroulet Vignau<br>(26.07.1953- ) | Ingeniero Comercial (PUC, 1976)<br>Master en Economía (U Chicago, 1980)       | Asesor de ODEPLAN                                    |                 |
|  |   | Asesor Ministerio Economía, Fomento y Reconstrucción |                 |
|  |   | Jefe Gabinete Ministerio de Hacienda                 | 1985-1989       |
| Francisco Javier Rosende Ramírez<br>(1956-2016)      | Ingeniero Comercial (UCH)<br>Master en Economía (U Chicago)                   | Jefe Departamento Estudios Banco Central             | 1985-1986       |
|  |   | Gerente de Estudios del Banco Central                | 1986-1990       |

<sup>354</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 2, Sesión Secreta 13 Septiembre 1973. Página 4.

<sup>355</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 5, Sesión Secreta 19 Septiembre 1973. Página 2.

|  |  |   |                           |
|--|--|---|---------------------------|
| Joaquín Lavín Infante<br>(23.10.1953- )                      | Ingeniero Comercial (PUC, 1976)<br>Master en Economía (U Chicago, 1979)                | Asesor de ODEPLAN                                 | 1975-1977                 |
|  |  | Asesor Ministro del Trabajo y Previsión Social    | 03.1981-05.1981           |
| Jorge Constantino<br>Demetrio Selume<br>Zaror (05.09.1951- ) | Ingeniero Comercial (UCH)<br>Master en Economía (U Chicago)                            | Economista ODEPLAN                                | 1976-1980                 |
|  |  | Director de Presupuestos                          | 1985-1989                 |
| José Álvaro Vial Gaete                                       | Ingeniero Comercial (UCH)<br>Master en Economía (U Chicago)                            | Director Instituto Nacional de Estadística        | 1984-1990                 |
| José Luis Zabala<br>Ponce (02.01.1943-<br>10.10.2006)        | Ingeniero Comercial (UCH)<br>Postgrado en Economía<br>(U Chicago)                      | Jefe Departamento Estudios Banco Central          |                           |
| Juan Andrés Fontaine<br>Talavera<br>(21.05.1954- )           | Ingeniero Comercial (PUC)<br>Master en Economía (U Chicago)                            | Gerente de Estudios del Banco Central             |                           |
| Juan Carlos Méndez<br>González (04.11.1945-<br>06.02.1013)   | Agrónomo (PUC)<br>Magíster en Economía Agraria (PUC)<br>Master en Economía (U Chicago) | Director de Presupuesto                           | 1975-1981                 |
| Juan Rodolfo Villarzú<br>Rohde (16.05.1944- )                | Ingeniero Comercial (UCH)<br>Contador Auditor (UCH)<br>Master en Economía (U Chicago)  | Director de Presupuesto                           | 1973-1975                 |
| Julio Cristóbal<br>Dittborn Cordua<br>(19.10.1951- )         | Ingeniero Comercial (PUC)<br>Master en Economía (U Chicago, 1978)                      | Subdirector de ODEPLAN                            | 12.1978-08.1983           |
|  |  | Director de Promoción de Exportaciones (PROCHILE) | 1983-1985                 |
|  |  | Agregado Comercial Embajada de Chile en Argentina | 1987-1988                 |
| María Teresa Infante<br>Barros                               | Ingeniera Comercial (PUC)<br>Master en Economía (U Chicago)                            | Asesora de ODEPLAN                                |                           |
|  |  | Subsecretaria de Previsión Social                 | 18.03.1985-<br>11.03.1990 |
|  |  | Ministra del Trabajo y Previsión Social           | 17.08.1989-<br>11.03.1990 |
| Martín Ignacio<br>Costabal Llona<br>(28.07.1949- )           | Ingeniero Comercial (PUC, 1971)<br>Master en Economía (U Chicago, 1974)                | Asesor Ministro de Economía                       | 1974-1979                 |
|  |  | Director de Presupuesto                           | 1981-1984                 |
|  |  | Ministro de Hacienda                              | 07.12.1989-<br>11.03.1990 |
| Miguel Kast Rist<br>(18.12.1948-<br>18.09.1983)              | Administrador de Empresas (PUC, 1971)<br>Master en Economía (U Chicago, 1974)          | Subdirector ODEPLAN                               | 1976-11.1978              |
|  |  | Ministro Director de ODEPLAN                      | 26.12.1978-<br>29.12.1980 |
|  |  | Ministro del Trabajo y Previsión Social           | 29.12.1980-<br>22.04.1982 |
|  |  | Presidente del Banco Central                      | 23.04.1982-<br>02.09.1982 |
| Pablo Antonio<br>Baraona Urzúa<br>(22.06.1935- )             | Ingeniero Comercial (PUC)<br>Master en Economía (U Chicago)                            | Asesor Ministerio de Agricultura                  |                           |
|  |  | Vicepresidente Banco Central                      | 1974-1975                 |
|  |  | Presidente del Banco Central                      | 1975-1976                 |
|  |  | Ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción    | 1976-1978                 |
|  |  | Ministro de Minería                               | 06.10.1988-<br>05.06.1989 |
| Ricardo Silva Mena   | Ingeniero Comercial (PUC)<br>Master en Economía (U Chicago)                            | Jefe Cuentas Nacionales del Banco Central         |                           |
|  |  | Jefe Departamento Estudios ODEPLAN                |                           |
| Rolf Jürgen Lüders<br>Schwarzenberg<br>(1935- )              | Ingeniero Comercial (UC, 1958)<br>Doctor en Economía U Chicago (1968)                  | Ministro de Hacienda                              | 30.08.1982-<br>14.02.1983 |
|  |  | Ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción    | 30.08.1982-<br>14.02.1983 |
| Sergio de Castro<br>Spíkula<br>(25.01.1930- )                | Ingeniero Comercial (PUC)<br>Doctor en Economía (U Chicago)                            | Asesor Ministerio de Economía                     | 14.09.1973-1974           |
|  |  | Ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción    | 14.04.1975-<br>27.12.1976 |
|  |  | Ministro de Hacienda                              | 31.12.1976-<br>22.04.1982 |
| Sergio de la Cuadra<br>Fabres<br>(1933- )                    | Ingeniero Comercial (PUC)<br>Doctor en Economía (U Chicago, 1968)                      | Presidente del Banco Central                      | 1981-1982                 |
|  |  | Ministro de Hacienda                              | 22.04.1982-<br>30.08.1982 |

Fuente: DÉLANO, M.; TRASLAVIÑA, H. **La herencia de los Chicago Boys**. Santiago: Las Ediciones del Ornitorrinco, 1989. 209 p.

Es importante constatar que de esta abultada lista de integrantes de los *Chicago Boys*, ninguno ocupó algún cargo de destaque en la gestión del área Educación durante la Dictadura Militar, aunque no hay que olvidar que Rolf Jürgen Lüders Schwarzenberg y Sergio de la Cuadra Fabres fueron integrantes de la Segunda Comisión Legislativa encargada de estudiar y elaborar la regulación educacional, entre varias otras áreas. De esta forma, la ausencia de los *Chicago Boys* en cargos de destaque de la gestión educacional durante la Dictadura Militar no fue un obstáculo, tal como ya ha sido abordado, para que la Política Pública Educacional construida durante el periodo 1979-1990 estuviese profundamente fundamentada en las rígidas orientaciones económicas de este grupo de actores. ¿Cómo comprender esta situación?

Una primera vía para comprender este avance de la perspectiva de los *Chicago Boys* en la Política Pública Educacional reside en el reconocimiento del irrestricto apoyo que estos actores consiguieron de parte de diferentes grupos dentro de la Dictadura Militar, con especial destaque del General Augusto Pinochet Ugarte, a pesar de las tempranas e indisimuladas críticas que otros integrantes de las Fuerzas Armadas dirigieron a sus propuestas. Estas críticas se encuentran desperdigadas a lo largo de las Sesiones Secretas de la Junta Militar de Gobierno. Así, en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 08 de Octubre de 1974, el Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, cuestionaba de la siguiente manera la contracción del presupuesto para su cartera ministerial estipulada para el año 1975:

También, como política, queremos mejorar la eficiencia administrativa. A ello tiende la reforma administrativa, el cambio de organización del Ministerio de Educación. El Gobierno tiene políticas de regionalización y de descentralización. Todas estas políticas son las que se desean implantar combinando todos los factores que ya mencioné, toda la gente que está involucrada en el problema y dentro de todo esto y al final, también se tiene que disminuir el gasto público para evitar y bajar la inflación. A este respecto, mi pregunta es: ¿son conciliables todas estas cosas: estas políticas de mejorar la educación, la deserción, la repitencia, la extrema pobreza y, a pesar de todo, bajar el gasto público? El señor PRESIDENTE DE LA JUNTA DE GOBIERNO.- Le contesto inmediatamente, Ministro: Ahí está el arte. (Junta de Gobierno, 1974, p. 3-4)<sup>356</sup>.

---

<sup>356</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 160 A, Sesión Secreta 08 Octubre 1974. Página 3-4.

En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 29 de Julio de 1976, el General César Mendoza cuestionaba los nefastos efectos de la política de reducción del gasto público en alimentación escolar de la siguiente manera:

El señor GENERAL MENDOZA, MIEMBRO DE LA JUNTA.- Y vamos a volver a lo mismo de antes: qué se saca con subir los sueldos si va a aumentar el precio del pan y todos los derivados que vienen después, y seguramente subirá el transporte y otras cosas indispensables. En la actualidad, tenemos realidades tan reales --valga la redundancia-- como el caso del Norte Chico. Acabo de saber que los muchachos se están muriendo de hambre, porque ocurre que había 20 mil raciones escolares y a comienzos de este año se redujeron a 7.600 y ahora, a principios de este semestre, se rebajarán a 4 mil. En este momento están quedando de 15 mil a 16 mil niños sin comer, porque sus padres no tienen recursos. Son pirquineros, agricultores; constituyen una escala ínfima en una región donde hay ganado caprino, etc. (Junta de Gobierno, 1976, p. 17)<sup>357</sup>.

En la Sesión Secreta del 03 de Septiembre de 1976, el General Gustavo Leigh cuestionaba en los siguientes términos la concepción de "*Libertad de Enseñanza*" que se venía perfilando en el interior del equipo de trabajo que estaba preparando el proyecto de la futura Constitución Política de la República, que finalmente terminó manteniendo dicha conceptualización y asignando un lugar estelar a la misma:

El señor GENERAL LEIGH, INTEGRANTE DE LA JUNTA.- Honestamente, yo me opongo a esto por encontrarlo lo más peligroso que pueda haber. Con esto estamos retrocediendo a la época de las cavernas respecto de educación en Chile. El sistema educacional que ha habido hasta ahora en nuestro país constituye un orgullo para el Estado y para el Gobierno chileno. Es prestigiado, ampliamente idóneo y objetivo; sin ningún criterio sectario, ni dogmático ni partidista. Pero con el hecho de que ahora vayamos a privar al Estado de su derecho, a mi juicio inalienable, por ser el responsable de la educación en Chile, de establecer sus programas, de fijar los sistemas y de velar por su control, con esto se puede llegar --con lo que está redactado más adelante-- a la venta de títulos como sucedía en el siglo pasado. Aquí estamos dando autoridad para que cualquier colegio de un señor cualquiera, o de monjas o curas, venda títulos de cualquier naturaleza, porque el Estado quita sus manos de esto con este principio de subsidiariedad que, en este caso, a mi juicio, está mal entendido. Con la redacción propuesta, se quiere llevar a la educación realmente a un estado de privatización que lo considero de alta gravedad, y que sería una materia de profundo análisis en esta Acta. (Junta de Gobierno, 1976, p. 125)<sup>358</sup>.

---

<sup>357</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 276 A, Sesión Secreta 29 Julio 1976. Página 17.

<sup>358</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 280 A, Sesión Secreta 03 Septiembre 1976. Página 125-126.

En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 24 de Mayo de 1988, el Almirante José Toribio Merino defendió, de manera infructuosa finalmente y frente al equipo económico liderado por el Ministro de Hacienda Hernán Büchi Buc, la necesidad de vincular el aumento del valor de la subvención estatal a Establecimientos Educativos Particulares Subvencionados a un aumento obligatorio a las remuneraciones del profesorado que se desempeñaba en los mismos:

El señor ALMIRANTE MERINO.- Muchas gracias. La causa por la cual estimo que este artículo es necesario, a pesar de la opinión del Ministerio de Hacienda, es porque el personal docente de los establecimientos educacionales particulares, por lo general, en este caso de estos reajustes, recibe lo que quiera darle el director o el dueño del establecimiento. No hay ningún establecimiento particular que no haga negocio con esto. Es un negocio como cualquier otro, es una empresa de educación. Por lo tanto, los profesores que están en estos establecimientos quedan al margen de cualquier beneficio y totalmente sujetos a la acción del director del establecimiento. En el caso particular que estamos tratando, no se trata de intervenir en la acción de los establecimientos particulares, sino que sencillamente son fondos que da el Estado. (Junta de Gobierno, 1988, p. 16)<sup>359</sup>.

Estos ejemplos puntuales de oposición de algunos integrantes de las Fuerzas Armadas, y de la misma Junta Militar de Gobierno, a Políticas Públicas de orientación Neoliberal o a efectos de las mismas, permiten pensar en la existencia de obstáculos concretos que fueron enfrentados por los *Chicago Boys* para llevar adelante su programa económico en el área Educación, dificultad que habría sido sorteada por el apoyo del General Augusto Pinochet Ugarte y de otros integrantes de la Dictadura Militar que fueron *ganándose* en el camino.

Una segunda vía posible de ser transitada con el objetivo de comprender el avance de la perspectiva de los *Chicago Boys* en la Política Pública Educativa, se encuentra en cierta capacidad para hacer *transitar* sus ideas mediante otros actores en el espacio público, a modo de una amplia operación ideológica de multiplicación del valor y legitimidad del Proyecto Neoliberal al interior de los intersticios de la Dictadura Militar. Un ejemplo de esto es posible de identificar en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 25 de Abril de 1975. Allí, el Contralor General de la República, Héctor Humeres Magnan, al momento de entregar los resultados del Balance Nacional de 1974 a la Junta Militar de Gobierno incorpora en su discurso argumentos y recomendaciones económicas rescatadas por él mismo de palestras de destacados académicos neoliberales extranjeros, a modo de

---

<sup>359</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 12, Sesión Secreta 24 Mayo 1988. Página 16.

un nuevo y validado referente a ser movilizad o entre los funcionarios de la Dictadura Militar:

Ahora bien, yo no soy economista, muy lejos estoy de serlo; sin embargo, he estado estudiando la situación desde un punto de vista práctico, desde aquel en que debe intervenir la Contraloría como observadora del devenir nacional. También estuve pendiente de las conferencias que ofrecieron en Chile los señores Langoni, Halberger y Friedman y lo que ellos dijeron principalmente podría resumirse en que señalaron que la inflación era, como dijeron ellos, un producto "made in Chile", un producto nacional; que sus causas --esto también lo aseguran todos los economistas, incluso los de casa-- son la emisión inorgánica. Puntualizaron que debía acentuarse el régimen del libre mercado, liberando precios y salarios de todo control. (...). Como remedio para evitar las emisiones sí estuvieron todos de acuerdo en que había que reducir el gasto público y que esto no debía hacerse en forma gradual, sino con el sistema de shock que habían empleado los alemanes y los japoneses después de la Segunda Guerra Mundial. (Junta de Gobierno, 1975, p. 2)<sup>360</sup>.

Otro ejemplo se encuentra en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 30 de Octubre de 1975, cuando un entusiasta Jorge Claro Mimica<sup>361</sup>, Asesor Económico del Ministerio de Educación Pública, propuso y justificó un amplio sistema de cobro de mensualidades a los estudiantes de las Universidades chilenas, sistema que finalmente se instauró a inicios de la década de 1980 con algunas modificaciones, rompiendo con la amplia y valorada tradición de gratuidad de acceso y permanencia en dichas instituciones:

El señor ASESOR ECONOMICO DE EDUCACIÓN explica cómo opera el sistema en la práctica, en el cual el alumno firma pagarés reajustables, con intereses, con fechas determinadas. Aclara que la idea ha sido no subsidiar a través del interés, sino que subsidiar directamente a regiones o profesiones. Agrega que, firmado el pagaré a un plazo equis, posteriormente el alumno, en el año que egresa, comienza a pagarlo al Banco del Estado después de tres años de gracia y el Banco, mediante un programa de caja que realiza el Ministerio de Hacienda, le entrega mensualmente a la Universidad los recursos obtenidos por este concepto. Destaca que lo interesante es que la Universidad recibe exactamente la misma cantidad que habría recibido sin este proyecto, o sea desde el punto de

---

<sup>360</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 195 A, Sesión Secreta 25 Abril 1975. Página 2.

<sup>361</sup> (Santiago, 19.05.1943- ). Ingeniero Comercial e Ingeniero Civil de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC); Profesor Investigador de la Facultad de Economía de la PUC desde 1971; Vicerrector Económico de la PUC (1974-1975); Asesor Económico del Ministerio de Educación; Presidente de la Fundación Club Deportivo de la Universidad Católica (1994-1996); Asesor de Empresas y posteriormente Empresario Deportivo y Televisivo.

vista financiero, no pasa absolutamente nada, excepto el 10% de reducción que estaba ya decidido. (Junta de Gobierno, 1975, p. 13)<sup>362</sup>.

No obstante lo anterior, quizás el ejemplo más importante de esta operación ideológica de multiplicación del valor y legitimidad del Proyecto Neoliberal al interior de la Dictadura Militar puede ser la visita de Profesores de la Universidad de Chicago a Chile, especialmente la de Milton Friedman. Si bien los *Chicago Boys* fueron formados, o tuvieron contacto con un amplio número de académicos en su paso por la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago (Tabla 17), fue Milton Friedman el que habría alcanzado un mayor nivel de influencia en ellos y habría establecido una relación político/académica más duradera e intensa.

**Tabla 17:** Profesores de los *Chicago Boys* en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago

| NOMBRE   | PAÍS           | FORMACIÓN  | VINCULO ACADÉMICO  | NOBEL DE ECONOMÍA |
|--|----------------|--|--|-------------------|
| Arnold Carl Harberger (27.07.1924- )               | Estados Unidos | Economista (U Johns Hopkins, 1941-1943 / U de Chicago 1946-1949)<br>Master en Relaciones Internacionales (U de Chicago, 1947)<br>Doctor en Economía (U de Chicago, 1950) | U Johns Hopkins (1949-1953)<br>U de Chicago (1953-1991)<br>U de California (1984- )  |                   |
| David Gale Johnson (10.07.1916-13.04.2003)         | Estados Unidos | Economista (U del Estado de Iowa ( -1938)<br>Doctor en Economía (U del Estado de Iowa, 1945).  | U del Estado de Iowa (1941-1944)<br>U de Chicago (1944-2003).  |                   |
| Earl Jefferson Hamilton (1899-07.05.1989)          | Estados Unidos | Historiador  | U de Duke (1927-1944)<br>U Northwestern (1944-1947)<br>U de Chicago (1947-1967)<br>U del Estado de Nueva York (1966-1969).   |                   |
| Friedrich August von Hayek (08.05.1899-23.05.1992) | Austria        | Economista (U de Viena)  | U de Viena (1929-1931)<br>Escuela de Economía y Ciencia Política de Londres (1931-1950)<br>U de Chicago (1950-1962)<br>U de Friburgo (1962-1969)<br>U de Salzburgo (1969-1977) | 1974              |
| Gary Stanley Becker (02.12.1930-03.05.2014)        | Estados Unidos | Economista (U de Princeton, 1951)<br>Doctor en Economía (U de Chicago (1955).  | U de Columbia (1957-1968)<br>U de Chicago (1968-2014)  | 1992              |
| George Joseph Stigler (17.01.1911-01.12.1991)      | Estados Unidos | Economista (U de Washington, 1931)<br>MBA (U de Northwestern, 1932)<br>Doctor en Economía (U de Chicago (1938).  | U del Estado de Iowa (1931-1938)<br>U de Minnesota (1938-1946)<br>U de Brown (1946-1947)<br>U de Columbia (1947-1958)  | 1982              |

<sup>362</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno.** Santiago, Acta N° 243 A, Sesión Secreta 30 Octubre 1975. Página 13.



|   |                |  |  |      |
|---|----------------|--|--|------|
|   |                |  | U de Chicago (1958-1991)   |      |
| Larry Sjaastad (1934-02.05.2012)                | Estados Unidos | Economista (U de Chicago, 1957)<br>Doctor en Economía (U de Chicago, 1961)   | U de Minnesota<br>U de Chicago (1962-2004)   |      |
| Martin J. Bailey (1927-26.06.1997)              | Estados Unidos | Economista (U de California, 1951)<br>Master en Economía (U Johns Hopkins, 1953)<br>Doctor en Economía (U Johns Hopkins, 1953) | U de Chicago   |      |
| Milton Friedman (31.07.1912-16.11.2006)         | Estados Unidos | Economista (U Estatal de Nueva Jersey, 1932)<br>MBA (U de Chicago, 1933)<br>Doctor en Economía (U de Columbia, 1946)           | U de Columbia (1937-1941; 1943-1945; 1964-1965)<br>U de Wisconsin (1940)<br>U de Chicago (1946-1977) | 1976 |
| Robert Emerson Lucas Jr. (15.09.1937- )         | Estados Unidos | Historiador (U de Chicago, 1959)<br>Doctor en Economía (U de Chicago, 1964)  | U Carnegie-Mellon (1967-1974)<br>U de Chicago (1975- )   | 1995 |
| Simon Rottenberg (22.08.1916-22.01.2004)        | Estados Unidos | Economista   | U Massachusetts<br>U de Chicago<br>U de Duke   |      |
| Theodore William Shultz (30.04.1902-26.02.1998) | Estados Unidos | Economista (U Estatal de Dakota del Sur, 1921-1927)<br>Doctor en Economía (U de Wisconsin, 1930)                               | U del Estado de Iowa (1930-1943)<br>U de Chicago (1943-1972)   | 1979 |
| Tom E. Davis                                    | Estados Unidos | Doctor en Economía (U Johns Hopkins, 1956)   | U. de Cornell<br>U de Chicago  |      |

Fuente: EMMETT, R. **The Biographical Dictionary of American Economists**. New York: Continuum Publishing, 2006. 1.000 p.; VALDÉS, J. **Pinochet's economists. The Chicago School in Chile**. New York: Cambridge University Press, 1995. 352 p.

Quizás la visita más importante fue la desarrollada en Marzo de 1975, en el contexto del // *Ciclo de Conferencias Sobre Economía Social de Mercado* organizada por la Fundación de Estudios Económicos BHC y financiada por distintos Gremios Empresariales. En esta actividad, además de las conferencias<sup>363</sup> también se desarrollaron entrevistas con la prensa y reuniones lideradas por economistas de la Universidad de Chicago, tales como Arnold Carl Harberger y Milton Friedman, como así también por parte del economista brasileño Carlos Geraldo Langoni, Doctor en Economía por la misma institución. El economista Emilio Sanfuentes Vergara (1975)<sup>364</sup> entregó el siguiente relato sobre las conferencias:

<sup>363</sup> La Fundación de Estudios Económicos BHC publicó en formato de libro la conferencia dictada por Milton Friedman el 26 de Marzo de 1975 en el Edificio Diego Portales, incluyendo la exposición del economista y también al posterior intercambio sostenido entre el público y el mismo. Ver: S/I. **Milton Friedman en Chile. Bases para un desarrollo económico**. Santiago: Fundación de Estudios Económicos BHC, 1975. 71 p.

<sup>364</sup> SANFUENTES, E. Langoni, Harberger, Friedman. **Qué Pasa**, Santiago, n. 206, p. 16, 16 Abril 1975.

He asistido la semana pasada - devotamente, debería señalar- a las magníficas conferencias dictadas por los economistas Langoni, Harberger y Friedman. Porque conozco el impacto que los conceptos escuchados produjeron en el enorme público asistente creo necesario efectuar un muy apretado resumen de las principales conclusiones que ellos expresaron sobre la actual situación económica chilena: 1. Los principales problemas que enfrenta nuestro país son fundamentalmente dos: terminar con la inflación e implantar un sistema económico más libre, en base al amplio uso de las fuerzas del mercado y centrado en la actividad privada. (SANFUENTES, 1975, p. 16).

Frente a estos dos problemas, en palabras de Emilio Sanfuentes Vergara, la recomendación de los economistas fue la siguiente:

6. Habiendo optado los especialistas norteamericanos por el “shock treatment”, recomiendan explícitamente: a) Reducir el gasto fiscal en un 25 por ciento mediante la postergación de todo gasto postergable y de parte de los gastos “impostergables” (...). b) Terminar con los subsidios de cualquier naturaleza. c) Reajustar las tarifas o precios de los servicios y bienes de las empresas estatales en forma expedita y oportuna. f) Fijar tasas de interés reales, es decir, tasas al menos ligeramente superiores a la tasa de inflación. e) Cambiar la unidad monetaria nacional. f) Evitar los controles de precios por ser los mejores agentes de inflación y el excelente caldo de cultivo de las mismas actividades monopólicas que se pretende controlar. (SANFUENTES, 1975, p. 16).

Estas recomendaciones, además de ser entregadas en las conferencias y entrevistas periodísticas a un público amplio, Milton Friedman tuvo la posibilidad de entregárselas personalmente al General Augusto Pinochet en una breve reunión sostenida el 21 de Marzo de 1975. Un mes después, el 21 de Abril de 1975, Milton Friedman escribió una carta<sup>365</sup> al General Augusto Pinochet con el objetivo de expresar de una manera más adecuada sus recomendaciones para controlar la inflación y ampliar la libertad de la economía nacional con liderazgo de la iniciativa privada, centradas fundamentalmente en la aplicación de un radical corte del gasto público y en una apertura amplia al mercado internacional. Milton Friedman, después de entregar una serie de medidas para aplicar de buena manera su enfoque de shock económico, donde incluyó un llamativo apelo por “(...) *las providencias necesarias para aliviar cualquier caso de real dificultad y severa angustia que se dé entre las clases más pobres*” (Milton Friedman *et al*, 2012, p. 69) terminó su carta de la siguiente manera:

---

<sup>365</sup> FRIEDMAN, M. *et al*. **Un legado de libertad Milton Friedman en Chile**. Santiago: Instituto Democracia y Mercado /Atlas Economic Research Foundation / Fundación Jaime Guzmán / Fundación para el Progreso, 2012. 104 p.

Quisiera concluir esta carta diciendo que estoy seguro que Chile tiene un gran potencial. Ha sido un pueblo capaz, letrado, creativo y lleno de energía, que tiene una larga historia y tradición de orden y paz social. Hace unos cuarenta años atrás, Chile, como muchos otros países, incluyendo el mío, se encauzó en la ruta equivocada – por buenas razones y sin maldad, ya que fueron errores de hombres buenos y no malos. El mayor error, en mi opinión, fue concebir al Estado como el solucionador de todos los problemas, de creer que es posible administrar bien el dinero ajeno. Si Chile toma hoy la senda correcta, creo que puede lograr otro milagro económico: despegar hacia un crecimiento económico sostenido que proveerá una ampliamente compartida prosperidad, Pero para aprovechar esta oportunidad, Chile deberá primero superar un muy dificultoso periodo de transición. (FRIEDMAN *et al*, 2012, p. 70-71).

Lo interesante de toda esta visita es que se desarrolló en un momento muy especial de la historia económica de Chile: semanas antes de la aplicación del shock económico de Abril de 1975 por parte del equipo económico de la Dictadura Militar.

Si Milton Friedman fue finalmente un actor importante en esta operación ideológica de multiplicación del valor y legitimidad del Proyecto Neoliberal al interior de la Dictadura Militar, por lo mismo, es de altísimo interés recorrer algunas de sus ideas con respecto a la educación y el Trabajo Docente.

En el libro *“Capitalismo e liberdade”*<sup>366</sup>, publicado originalmente en 1962, Milton Friedman escribió el Capítulo VI denominado *“Papel do Governo na Educação”*. Allí, el autor cuestiona la naturalización vivenciada en Estados Unidos con respecto a la creciente aceptación del financiamiento estatal de la educación, lo que habría provocado una amplia extensión de la responsabilidad del Estado en dicha área. Para Milton Friedman (1984) esta situación podría ser comprensible, en parte, debido a la necesidad de compartir colectivamente, a través del Estado, el costo de financiar lo que él denomina como *“educação geral dos cidadãos”*:

Uma sociedade democrática e estável é impossível sem um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a ampla aceitação de algum conjunto de valores. A educação pode contribuir para esses dois objetivos. Em consequência, o ganho com a educação de uma criança não é desfrutado apenas pela criança ou por seus pais mas também pelos outros membros da sociedade. A educação do meu filho contribui para o seu bem-estar em termos de promoção de uma sociedade estável e democrática. Não é

---

<sup>366</sup> FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1984. 187 p.

possível identificar aos indivíduos particulares (ou famílias) que se beneficiam em tal caso e taxa-los por serviços usufruídos. Há, portanto, substancial “efeito lateral”. (FRIEDMAN, 1984, p. 83-84).

Frente a la aceptable necesidad de trabajar colectivamente por desarrollar la denominada “*educação geral dos cidadãos*”, para Milton Friedman (1984), podría caer al Estado el papel de hacer exigible a las personas tener un nivel mínimo de instrucción, que tuviese un contenido producido a partir de un fácil consenso. No obstante, la forma de financiamiento más adecuada de esta instrucción mínima sería la siguiente:

Se o custo financeiro imposto pela exigência da instrução fosse compatível com a situação da grande maioria das famílias de uma comunidade, ainda poderia ser factível e desejável solicitar que os pais arcassem diretamente com a despesa. Casos extremos poderiam ser resolvidos por subsídios especiais para famílias necessitadas. (FRIEDMAN, 1984, p. 84).

Si bien el autor despliega un conjunto de argumentos para defender esta propuesta, se lamenta por el hecho de que dicha idea no haya sido adoptada en Estados Unidos, donde por el contrario, el Estado habría venido financiando enteramente la instrucción mínima (educación primaria) señalada, como así también, niveles de instrucción ubicados mucho más allá de aquel nivel mínimo (educación secundaria y postsecundaria). Esta centralidad del financiamiento estatal de la educación en Estados Unidos, habría ido de la mano también con una centralidad del Estado como administrador de la educación, situación problemática para el autor, que podría ser solucionada a partir de la siguiente propuesta:

Como vimos, tanto a imposição de um nível mínimo de instrução pelo Estado quanto o funcionamento de tal instrução pelo Estado podem ser justificadas pelos “efeitos colaterais” da instrução. O terceiro passo, isto é, a administração das instituições educacionais pelo governo, a “nacionalização” de boa parte da “indústria da educação”, já é mais difícil de justificar em tal base ou, até onde posso imaginar, em qualquer outra. A conveniência de tal nacionalização foi raramente examinada de modo explícito. (...). Os dois passos, porém, poderiam ser facilmente separados. O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma anual por filho, a ser utilizada por em serviços educacionais “aprovados”. Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição “aprovada” de sua propria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições operando sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas. (FRIEDMAN, 1984, p. 86).

De esta manera, Milton Friedman (1984) presenta su propuesta de *vouchers* a ser utilizados por los padres para *comprar* educación en cualquier tipo de institución *aprobada*. Si bien los argumentos de orden financiero<sup>367</sup> aparecen como las justificaciones rápidamente vinculadas a esta propuesta, es el argumento de empoderamiento de los padres de familia (como principal decisor en torno a qué tipo de educación tendrán sus hijos y en qué institución aquello ocurrirá) la central justificación de la legitimidad/necesidad de los *vouchers*:

Em termos das consequências, a desnacionalização das escolas daria maior espaço de escolha aos pais. Se, como acontece atualmente, os pais podem mandar os filhos a escolas públicas sem qualquer pagamento especial, muito poucos os mandariam a outras escolas a não ser que também fossem subvencionadas. As escolas paroquiais ficam em desvantagem por nada receberem dos fundos públicos destinados à educação, mas têm a vantagem de ser administradas por instituições dispostas a subvencioná-las e podem levantar fundos para isso. Há poucas outras fontes de subsídios para as escolas particulares. Se os investimentos atuais em instrução fossem postos à disposição dos pais independentemente de para onde enviassem seus filhos, ampla variedade de escolas surgiria para satisfazer a demanda. Os pais poderiam expressar sua opinião ao respeito das escolas diretamente, retirando seus filhos de uma escola e mandando-os para outra – de modo muito mais amplo do que é agora. (FRIEDMAN, 1984, p. 87).

Planteado de esta manera por Milton Friedman (1984), los *vouchers* permitirían a los padres de familia tener la capacidad de escoger dónde estudiarían sus hijos dentro de un abanico de posibilidades mayor del conocido hasta ese momento. Además, generando un mercado diversificado de nuevas escuelas privadas que ingresarían a ofertar educación en un contexto de amplia competencia con las escuelas públicas y privadas ya existentes. Sería esta competencia entre escuelas, donde teóricamente algunas tendrían éxito y otras fracasarían en atraer y mantener estudiantes para lograr financiarse y existir, el nuevo indicador que ayudaría a distinguir entre un adecuado e inadecuado desempeño educacional, asimilando así una decisión parental con la idea de calidad educacional.

---

<sup>367</sup> Milton Friedman (1984) argumenta que el valor de estos *vouchers* sería igual o inferior al valor que el Estado gasta por cada estudiante en las escuelas públicas, dinero que tendría origen en el bolsillo de los mismos contribuyentes, en otras palabras, el *voucher* estaría ya financiado por los mismos padres de los estudiantes y significaría un ahorro de dinero público de aquellos que no tienen hijos pero que de todas formas se encontrarían obligados a financiar con sus impuestos a las escuelas públicas. Otro argumento de orden financiero asociado al *voucher* apunta al efecto que tendría el proceso de “*desnacionalización*” (léase privatización) del sistema educacional de disminución de empleados públicos destinados a la administración del mismo.

En el caso del Trabajo Docente, Milton Friedman (1984) identifica las siguientes dificultades:

Com relação ao salário dos professores, o principal problema não é o de serem em média tão baixos – eles podem até mesmo ser muito altos em média – mas o de serem demasiado uniformes e rígidos. Professores de nível baixo têm salários muito altos, e bons professores têm salários muito baixos. Os níveis salariais tendem a ser uniformes e determinados por tempo de serviço, diplomas obtidos em cursos – mais do que por mérito. Isso também, em grande parte, é o resultado do atual sistema de administração governamental das escolas, e torna-se mais grave à medida que a área sobre a qual o governo exerce controle torna-se maior. Aliás, esse é o motivo por que as organizações educacionais profissionais são tão entusiasticamente favoráveis ao alargamento desta área – da escola distrital local ao Estado, do Estado ao Governo Federal. Em toda organização burocrática, as escalas de salários padronizados são quase inevitáveis: é praticamente impossível estimular uma competição capaz de levar a diferenças significativas nos salários baseados no mérito. Os educadores, o que significa os próprios professores, passam a exercer o controle principal. A comunidade local passa a exercer controle menor. (FRIEDMAN, 1984, p. 91).

Planteado de esta manera, Milton Friedman (1984) identifica en la conformación “uniforme y rígida” de los salarios docentes el gran problema del Trabajo Docente, reduciendo toda la complejidad de un grupo laboral a su tipo de estructura de ingresos. Además de sostener una visión evidentemente reduccionista del Trabajo Docente, cuestiona la legítima y democrática capacidad del profesorado de influir en la conformación de su estructura salarial, como así también deslegitima criterios históricamente contruidos y validados para organizar al Trabajo Docente, tales como la antigüedad y la obtención de certificados académicos, sin proponer ninguna alternativa concreta de reemplazo. Lo interesante de la argumentación de Milton Friedman (1984) es aquella tradicional estrategia discursiva de separar entre *buenos* y *malos* al interior del profesorado, asignando, inclusive, características psicológicas a unos y otros según su conveniencia y rígida mirada:

Se alguém quisesse organizar um sistema para reclutar e pagar professores, deliberadamente concebidos para repelir os imaginativos, autoconfiantes e ousados a atrair os medíocres, tímidos e fracos, não precisaria fazer outra coisa sino imitar o sistema de requerer certificados de cursos e pôr em vigor estruturas de salários padronizadas – como é feito atualmente nos sistemas adotados pelas metrópoles e pelos Estados. O sistema alternativo resolveria esses problemas e permitiria que a competição regulasse a questão do mérito e atraísse bons profissionais para o magistério. (FRIEDMAN, 1984, p. 91).

¿Cómo este autor vincula su propuesta de transformación con la historicidad concreta de la educación de Estados Unidos? ¿Sobre qué herencia educacional se está moviendo? La respuesta a esto es un enorme vacío y conjeturas sin valor empírico alguno:

Por que a intervenção do governo na instrução desenvolveu-se desse modo nos Estados Unidos? Não tenho o necessário conhecimento detalhado da história da educação para dar resposta definitiva a essa pergunta. Algumas conjeturas poderiam, com tudo, ser uteis para sugerir os tipos de considerações que podem alterar a política social apropriada. Antes do grande desenvolvimento dos transportes, o argumento do “monopólio técnico” era bem mais poderoso. Também era importante, nos Estados Unidos do século XIX e de principio do século XX, não promover a diversidade, mais criar uma base de valores comuns e essenciais a uma sociedade estável. Correntes substancias a emigrantes estavam chegando de todas as partes do mundo aos Estados Unidos, falando línguas diferentes e obedecendo a diferentes costumes. Era preciso introduzir um mínimo de conformidade e lealdade a valores comuns. (FRIEDMAN, 1984, p. 91-92).

En el libro *“Liberdade de escolher. O novo liberalismo econômico”*<sup>368</sup>, publicado por primera vez en 1980, Milton Friedman (1980) dedicó nuevamente una parte a educación, específicamente el Capítulo 6 denominado *“O que há de errado com nossas escolas?”*. Este texto puede ser caracterizado como una versión más profunda y desarrollada de las mismas ideas planteadas en el escrito anterior. Eso sí, un cambio notable reside en que en esta ocasión, 18 años después de escribir su obra anterior, Milton Friedman (1980) presenta una perspectiva específica sobre la historia de la educación estadounidense compatible con sus diagnósticos y propuestas:

A educação sempre foi um dos principais componentes do Sonho Americano. Na Inglaterra puritana, rapidamente surgiram as escolas, primeiramente como anexos à Igreja. Mais tarde, foram encampadas pelas autoridades seculares. Após a abertura do Canal Erie, os fazendeiros que trocaram as pedregosas colinas da Nova Inglaterra pelas planícies férteis do Centro-Oeste abriram escolas em todos os lugares aonde iam, não apenas primarias e secundarias, mas também seminários e escolas preparatórias. Uma boa parte dos imigrantes que cruzaram em grande número o Atlântico na segunda metade do século XIX chegou com sede de educação. Entusiasticamente, aproveitaram as oportunidades disponíveis nas metrópoles e nas grandes cidades, onde a maioria se instalou. No inicio as escolas eram privadas e de frequência absolutamente voluntaria. Mas, cada vez mais, o governo veio a desempenhar

---

<sup>368</sup> FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **Liberdade de escolher. O novo liberalismo econômico**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980. 317 p.

um papel mais ativo, primeiro contribuindo com apoio financeiro e, mais tarde, criando-as e administrando-as. (FRIEDMAN, 1980, p. 153).

La visión de Milton Friedman (1980) sobre la historia de la educación estadounidense puede ser definida como un calculado relato que identifica una *edad de oro* caracterizada por la hegemonía de la educación en manos de la Sociedad Civil y, posteriormente, una pérdida gradual e inacabada de dicha hegemonía debido al ingreso creciente del Estado en educación. Sin embargo, dicho relato no solamente señala aquellos puntos de inicio y de llegada, sino que atribuye además un grosero calificativo a los mismos, donde el papel creciente del Estado es asimilado a un efecto negativo de las “*filosofías autoritarias e socialistas*”:

A educação constitui outro exemplo ainda, como a Previdência Social, do elemento comum às filosofias autoritárias e socialista. A Prússia aristocrática e autoritária e a França imperial foram as pioneiras do controle da educação pelo Estado. Intelectuais de inclinações socialistas nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e, mais tarde, na França republicana foram os principais defensores do controle estatal em seus países. O estabelecimento do sistema escolar nos Estados Unidos, como uma ilha de socialismo num mar de livre empresa, refletiu apenas em grau muito pequeno a emergência antiga, entre os intelectuais, de desconfiança do mercado e da troca voluntária. Na maior parte, refletiu simplesmente a importância atribuída pela comunidade ao ideal de igualdade de oportunidade. A capacidade de Horace Mann e seus colegas de explorar esse profundo sentimento deu-lhes meios para obter sucesso na cruzada. (FRIEDMAN, 1980, p. 157).

En esta lineal y limitada perspectiva de la educación estadounidense, Milton Friedman (1980) identifica a los padres de familia como aquellos potencialmente más afectados por el creciente papel del Estado en educación:

No tocante à escolarização, a doença tomou a forma de negar a numerosos pais o controle do tipo de aprendizado recebido pelos filhos, seja diretamente através da escolha e pagamento de anuidades às escolas onde estudam, seja indiretamente através de atividade política local. O poder, em vez disso, gravitou para os educadores profissionais. O mal agravou-se com a centralização e a burocratização crescentes das escolas, especialmente nas grandes cidades. (FRIEDMAN, 1980, p. 154-155).

Lo interesante de esta argumentación, tiene que ver con los grandilocuentes efectos que supuestamente tendría la opción de entregar un mayor control de la educación a los padres de familia. La ampliación de la capacidad de selección de escuela para los hijos aparece entonces como la palanca que mágicamente lograría mejorar los resultados



académicos de los estudiantes, ahorrar dinero público y, quién sabe, quizás volver a la *edad de oro* de la educación de los Estados Unidos:

Uma das maneiras de conseguir um grande melhoramento, de trazer de volta o aprendizado para a sala de aula, especialmente para os hoje mais desprivilegiados, é dar aos pais maior controle sobre a educação dos filhos, um controle semelhante ao que temos agora, os das classes de renda mais altas. De um modo geral, os pais têm maior interesse pela educação dos filhos e conhecimento mais íntimo de suas capacidades e necessidades do que qualquer outra pessoa. Os reformadores sociais, e os reformadores educacionais em particular, amiúde farisaicos, têm certeza de que os pais, especialmente os que são pobres e, eles mesmos com pouca educação, pouco interessa sentem pela educação dos filhos e nenhuma competência possuem para escolher por eles. Isso é um insulto gratuito. Com frequência, esses pais tiveram oportunidade limitada de escolher. Não obstante, a história americana demonstra à sociedade que, dada a oportunidade, eles amiúde se dispõem a sacrificar muito, e assim fizeram, sabiamente, pelo bem-estar dos filhos. (...). Uma maneira simples e eficaz de dar aos pais maior liberdade de escolher enquanto, ao mesmo tempo, se retêm as atuais fontes de financiamento, seria um plano de cupões. (FRIEDMAN, 1980, p. 162).

Con respecto al Trabajo Docente, en las argumentaciones de Milton Friedman (1962, 1980) el Profesorado es caracterizado como un grupo laboral centralmente interesado en su propio beneficios mediante la procura de: a) un creciente e incuestionable control del sistema educacional; b) mayores niveles de salarios; c) salarios seguros y homogéneos a pesar de la existencia de diferentes *performances* docentes; d) mayores niveles de protección estatal a su actividad. Para este autor, esta situación se constituiría en un obstáculo evidente a su propuesta de *vouchers* y ampliación del control de los padres de familia en educación, por tanto, dichos objetivos del profesorado necesariamente deberían ser fuertemente atacados. En otras palabras, para que las propuestas de este autor consiguieran alcanzar el éxito, necesariamente deberían ser destruidas en el Trabajo Docente las nociones de estabilidad, carrera profesional, remuneración regulada y creciente, valor de la antigüedad y los certificados académicos, sindicatos, profesionalidad, entre otras.

Finalmente, los *Chicago Boys* incorporaron al pie de la letra lo fundamental de las propuestas de Milton Friedman (1962, 1980) en su texto denominado "*El Ladrillo*"<sup>369</sup>, puesto que allí se propuso focalizar el esfuerzo estatal en desarrollar "*niveles mínimos de*

---

<sup>369</sup> DE CASTRO, S. "*El Ladrillo*". *Bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1992. 193 p.

*educación de forma gratuita*”, estableciendo a los niveles superiores el peso de ser costeados por las mismas familias:

Otro aspecto de innegable y reconocida importancia es la educación. La política educacional debe garantizar niveles mínimos de educación en forma gratuita, pues a través de ellos se alcanza la formación básica ciudadana que permite la participación seria y responsable, en la vida social y política de un país. (...). Los niveles superiores de educación -técnica y profesional- representan un beneficio directo y notorio para los que lo obtienen, de modo que no se justifica en absoluto la gratuidad de este tipo de educación; de hecho, ni siquiera se justifica el subsidio parcial que hoy reciben pues él accede principalmente a los grupos de mayor poder económico. (DE CASTRO, 1992, p. 145-146).

En el mismo documento se acusó de al sistema educacional con hegemonía estatal de tener excesiva *“ineficiencia”* y *“burocratismo”*, características problemáticas que atentarían contra un nivel adecuado de control de los padres sobre la educación de sus hijos:

Uno de los sectores más ineficientes del sector público es el área de la educación donde, aparte del extremo burocratismo, no existen mecanismos para que el usuario del servicio (padres y alumnos) pueda controlar la calidad y el tipo de educación que se está implantando. (DE CASTRO, 1992, p. 148).

Finalmente, se propuso la realización de una *“drástica descentralización”* del sistema educacional estatal, con miras a alcanzar objetivos beneficiosos:

Se estima que la forma más adecuada de abaratar el costo y mejorar la calidad de la educación es una drástica descentralización de la actual estructura, de manera que sea la comunidad local quien pase directamente a administrar la unidad escolar respectiva. (...). El Estado, a través del Ministerio de Educación, sólo tendría a su cargo la formulación de la política general, el control de los requisitos mínimos de promoción y currículum y la obligación de financiar el costo mínimo de cada uno que se estuviere educando; para ello traspasará a las Municipalidades los fondos respectivos para que estos centros comunales los administraran. (DE CASTRO, 1992, p. 148-149).

Tal como fue revisado a lo largo de este Capítulo N° 3, finalmente estas propuestas de los *Chicago Boys* tuvieron una repercusión potente en la fundamentación, elaboración e implementación de la Política Pública Educacional y en la definición política de lo educativo en la sociedad chilena a través de la Constitución Política de la República de 1980. Esta constatación permite sostener que la operación ideológica de multiplicación del valor y legitimidad del Proyecto Neoliberal al interior de la Dictadura Militar fue amplia, exitosa y dolorosamente eficaz, por lo menos, a lo que atinge al área de Educación en general y al Trabajo Docente en particular.

#### CAPÍTULO 4. POLÍTICAS PÚBLICAS *NO PÚBLICAS* SOBRE EL TRABAJO DOCENTE (1973-1990): REPRESIÓN Y VIGILANCIA HACIA EL PROFESORADO.

La Dictadura Militar, tal como ya fue analizado con anterioridad<sup>370</sup>, llevó adelante un rápido y agresivo proceso de desarticulación y articulación institucional con el objetivo de asegurarse un amplio *poder político* mediante el uso abusivo e inconsulto de los diferentes espacios de decisión y representación democráticos. Una tarea paralela a esta dimensión institucional fue la de buscar destruir militarmente a los diferentes actores y grupos visualizados como potenciales opositores, y de paso, amedrentar al conjunto de la sociedad en los mismos términos, intentando con esto inhibir cualquier emergencia de posiciones de resistencia o cuestionamiento desde el interior de aquella. Lo llamativo de esto, es que para llevar adelante parte de esta tarea, la Dictadura Militar también utilizó la vía institucional, al diseñar e implementar una vasta legislación represiva, a saber: declaración del Estado de Sitio<sup>371</sup>; declaración del Estado de Emergencia<sup>372</sup>; legislación que establece la pena de exilio y la prohibición de retornar al país<sup>373</sup>; modificaciones a la Ley

---

<sup>370</sup> Ver Capítulo 2.

<sup>371</sup> El mismo 11 de Septiembre de 1973 se declaró el Estado de Sitio en todo el territorio nacional, situación que es equivalente a la declaración de un *Estado de Guerra* que legitima el traspaso del control del país a las Fuerzas Armadas para hacer frente a un potencial ataque militar extranjero o conmoción interior. El Estado de Sitio tuvo como resultados la suspensión de garantías constitucionales de la población; la entrega al Presidente de la República de la facultad de trasladar personas en el territorio y recluir personas en sus casas o en otros centros diferentes a las cárceles; la entrega de la jurisdicción sobre delitos asociados al Estado de Sitio a los “*tribunales militares en tiempos de guerra*” pertenecientes a la Justicia Militar. De esta forma, el Estado de Sitio amplió la capacidad de control sobre el territorio y la población a nivel nacional, como así también, entregó atribuciones militares y jurídicas a las Fuerzas Armadas para perseguir sus objetivos. El Estado de Sitio se inició el 11 de Septiembre de 1973 y terminó el 10 de Marzo de 1978, siendo nuevamente accionado en otros momentos por la Dictadura Militar. CHILE. Decreto Ley N° 3 Declara Estado de Sitio. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaría de Guerra, Santiago, 18 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rwzr> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>372</sup> El 11 de Septiembre de 1973 también se declaró Estado de Emergencia en una serie de Provincias y Departamentos del país, asignando a un Jefe Militar el control de la misma. Dicho Jefe Militar tendría además las siguientes atribuciones: posesión el mando directo sobre todos los integrantes de las Fuerzas Armadas y de Orden presentes en dichos territorios; la capacidad de prohibir la circulación de informaciones militares; reprimir propaganda antipatriótica; reglamentar la posesión/uso de armas entre la población; controlar el movimiento de la población; dictar bando; entre otras. CHILE. Decreto Ley N° 4 Declara en Estado de Emergencia las Provincias y Departamentos que indica. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaría de Guerra, Santiago, 18 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rx13> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>373</sup> CHILE. Decreto Ley N° 81 Fija, por razones de seguridad del estado, sanciones; para las personas que desobedezcan el llamamiento; público que indica del gobierno. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaría de Guerra, Santiago, 06 Noviembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1yjo5> Consultado en: 14 Julio 2015; CHILE. Decreto Ley N° 604 Prohíbe el ingreso de personas al territorio nacional en los casos que

de Seguridad del Estado<sup>374</sup>; modificaciones a la Ley de Control de Armas<sup>375</sup>; dictación de la Ley de Amnistía<sup>376</sup>; dictación de la Ley Antiterrorista<sup>377</sup>; entre otras. Toda esta legislación tuvo en común el objetivo de legitimar jurídicamente la persecución y el castigo dirigido hacia opositores de la Dictadura Militar, generando un espacio de nuevas posibilidades de represión dentro de la estructura jurídica nacional, las que facilitaron la ampliación de la violencia estatal en un contexto de profunda degradación de los equilibrios democráticos y amplia impunidad. En otras palabras, dicha legislación represiva, construida y utilizada por la Dictadura Militar, facilitó la persecución/eliminación de los opositores del Régimen por fuera de todo canal institucional hasta entonces conocido, además, sin la posibilidad de que los mismos pudiesen defenderse por vías institucionalmente reconocidas. La nueva legislación represiva abrió la puerta a un vendaval de violencia estatal contra enemigos políticos específicos y contra la sociedad chilena en su conjunto. Ciertamente, al abordar la violencia estatal en Chile no es adecuado sostener perspectivas ingenuas, tales como que la misma hubiese sido inaugurada por la Dictadura Militar que aquí se aborda, por el contrario, existen muchos antecedentes históricos que muestran como la violencia estatal, o la violencia política por el control del Estado, han jugado un papel de primera importancia en la experiencia histórica de Chile<sup>378</sup>. No obstante lo anterior, es en la

---

indica. Ministerio del Interior, Santiago, 10 Agosto 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1weka> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>374</sup> La denominada Ley de Seguridad Interior del Estado fue creada originalmente en 1958. La Dictadura Militar realiza algunas modificaciones a la misma, fundamentalmente una presentación más explícita sobre los tipos de delitos posibles de ser sancionados, como así también, una elevación de las penas a cumplir, alcanzando incluso la pena capital. CHILE. Decreto N° 890 Fija texto actualizado y refundido de la Ley 12.927, sobre Seguridad del Estado. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Agosto 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1v181> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>375</sup> CHILE. Decreto N° 400 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 17.798, sobre control de armas. Ministerio de Defensa Nacional, Santiago, 13 Abril 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1v2mw> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>376</sup> CHILE. Decreto Ley N° 2.191 Concede amnistía a las personas que indica por los delitos que señala. Ministerio del Interior, Santiago, 19 Abril 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1v3xd> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>377</sup> La denominada Ley Antiterrorista identifica una serie de conductas terroristas, desde aquellas que tienen que ver con atentar contra la vida de autoridades, hasta aquellas que tienen que ver con el atentar contra la población en general. Lo interesante de esta ley es que asigna un espacio especial a la tarea de definir como conductas terroristas a acciones de abierta orientación política de oposición al Estado. CHILE. Ley N° 18.314 Determina conductas terroristas y fija su penalidad. Ministerio del Interior, Santiago, 17 Mayo 1984. Disponible en: <http://bcn.cl/1v1bp> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>378</sup> La violencia estatal se ha hecho patente de formas diferentes y en disímiles coyunturas: en el proceso de formación estatal independentista contra el Imperio Español (1810-1818), en guerras contra fuerzas estatales externas (Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana 1836-1839; Guerra contra España 1865-1866; Guerra del Pacífico o del Salitre contra Perú y Bolivia 1879-1883); en el disciplinamiento militar de los Movimientos Étnicos, Sociales y Laborales (Ocupación Militar y Genocidio de la Araucanía 1861-1883; masacre del mitin de la carne 1905; matanza de Plaza Colón en Antofagasta 1906; matanza de la Escuela Santa María de Iquique 1907; masacre de la Federación Obrera de Magallanes 1920; matanza de San

Dictadura Militar aquí estudiada cuando la violencia estatal asume una dimensión profundamente protagónica en la administración de las acciones y conflictos del Régimen, ya sea en sus medios, en sus finalidades y en sus fundamentos.

Siguiendo la idea anterior, a pesar de la existencia de una compleja legislación represiva construida por la propia Dictadura Militar, caracterizada por tener amplios límites y difusos contornos, la violencia estatal sobrepasó largamente a todo lo prescrito y surcó la geografía nacional de manera brutal, acrecentando la máscara del Terrorismo de Estado<sup>379</sup> como una de las facetas más visibles del Estado de Chile durante este periodo. Planteado así, la sociedad chilena en su conjunto comenzó a convivir durante la Dictadura Militar de manera cada vez más recurrente y sistemática con las prácticas propias del Terrorismo de Estado, a saber: asesinatos; desapariciones forzadas; torturas; violencia sexual; detenciones injustificadas; vigilancia y amedrentamiento; prisión política; secuestros; confinamientos; allanamientos; exilio; entre otras, cometidas por diferentes agentes del Estado y también por particulares simpatizantes del Régimen.

Un perfil de Fuente adecuada para intentar dimensionar el impacto del Terrorismo de Estado durante la Dictadura Militar en la sociedad chilena corresponde a los diferentes Informes de Derechos Humanos construidos en la Post-Dictadura. El primero de estos es el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación publicado el 08 de Febrero

---

Gregorio 1921; masacre de Marusia 1925; masacre de La Coruña 1925; masacre de Ránquil 1934; matanza del Seguro Obrero 1938; masacre de la Plaza Bulnes de Santiago 1946; matanza de la Población José María Caro 1962; masacre de El Salvador 1966; masacre de Puerto Montt 1969 y el Terrorismo de Estado desplegado a gran escala contra la población durante la Dictadura Militar 1973-1990; entre muchos otros ejemplos<sup>378</sup> y coyunturas de transformación y ajuste del Estado (Guerra Civil de 1829 que dio paso al Estado Oligárquico-Liberal; Guerras Civiles de 1851 y 1859 contra el Estado centralizado en Santiago; Guerra Civil de 1891; la crisis de construcción del Estado Democrático Liberal 1920-1938; la construcción del Estado Neoliberal a partir del Golpe de Estado de 1973). Ver: Ver: MANNS, P. **Las grandes masacres**. Santiago: Editora Nacional Quimantú, 1972. 95 p.; GARCÉS, M. **Crisis social y motines populares en el 1900**. Santiago: LOM, 2003. 258 p.

<sup>379</sup> Siguiendo la perspectiva de Ernesto Garzón Valdés (1989), por Terrorismo de Estado se entenderá aquí a un tipo específico de sistema político cuyos aspectos más representativos son: a) la aplicación de severas medidas coercitivas que sobrepasan ampliamente la legalidad vigente asumiendo así un perfil de violencia estatal clandestina e ilegal; b) direccionar la violencia estatal contra una parte de la población que es difícil de identificar con precisión, que es acusada de ser un enemigo interno que se distribuye por toda la extensión de la sociedad, que amenaza los valores defendidos por las autoridades que poseen el poder político y que sería merecedor del despliegue de toda la fuerza destructiva del Estado en su contra; c) generar condiciones políticas para evitar el funcionamiento adecuado del sistema judicial, situación que favorece una acción del Gobierno ilimitada en la búsqueda de la ampliación/mantenimiento de su poder, gozando el mismo de una abierta condición de impunidad en su actuar. GARZÓN, E. El terrorismo de Estado. (El problema de su legitimación e ilegitimidad). **Revista de Estudios Políticos**, Madrid, n. 65, p. 35-55, Julio-Septiembre 1989.

de 1991<sup>380</sup> y coloquialmente conocido como *Informe Rettig*<sup>381</sup>. La Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, fue creada por el primer Presidente de la República electo después del fin de la Dictadura Militar, el demócratacristiano Patricio Aylwin Azócar, mediante el Decreto Supremo 355 promulgado el 25 de Abril de 1990<sup>382</sup>. Según dicho cuerpo legal, el objetivo principal de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación fue el de ayudar a esclarecer las *más graves* violaciones a los Derechos Humanos cometidas por la Dictadura Militar en los siguientes términos:

Para estos efectos se entenderá por graves violaciones las situaciones de detenidos desaparecidos, ejecutados y torturados con resultado de muerte, en que aparezca comprometida la responsabilidad moral del Estado por actos de sus agentes o de personas a su servicio, como asimismo los secuestros y los atentados contra la vida de personas cometidos por particulares bajo pretextos políticos. En cumplimiento de su cometido la Comisión procurará; a) Establecer un cuadro lo más completo posible sobre los graves hechos referidos, sus antecedentes y circunstancias; b) Reunir antecedentes que permitan individualizar a sus víctimas y establecer su suerte o paradero. c) Recomendar las medidas de reparación y reivindicación que crea de justicia; y d) Recomendar las medidas legales y administrativas que a su juicio deban adoptarse para impedir o prevenir la comisión de los hechos a que este artículo se refiere. (CHILE, 1990, p. 1).

Con respecto a la identificación de las *más graves* violaciones a los Derechos Humanos y a la identificación de las víctimas de las mismas, el trabajo de la Comisión de Verdad y Reconciliación arrojó los siguientes resultados<sup>383</sup>:

---

<sup>380</sup> COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN. **Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación**. Santiago: Secretaria General de Gobierno - Secretaría de Comunicación y Cultura, 1991, 2 Tomos 3 Volúmenes.

<sup>381</sup> Dicho nombre se explica porque el Profesor Normalista, Abogado y Político Raúl Rettig dirigió los trabajos de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Los otros integrantes de la misma fueron las siguientes personas: Jaime Castillo Velasco (Abogado y Filósofo); José Luis Cea Egaña (Abogado); Mónica Jiménez de La Jara (Trabajadora Social); Ricardo Martín Díaz (Abogado); Laura Novoa Vásquez (Abogada); Gonzalo Vial Correa (Abogado e Historiador); José Fernando Zalaquett Daher (Abogado).

<sup>382</sup> CHILE. Decreto Supremo N° 355 Crea Comisión de Verdad y Reconciliación. Ministerio del Interior - Subsecretaría del Interior, Santiago, 09 Mayo 1990. Disponible en: <http://bcn.cl/1ykpm> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>383</sup> Con respecto a este ejercicio de cuantificación y caracterización de las víctimas, tanto de violencia política y de violaciones a los Derechos Humanos, realizado por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación es importante apuntar algunas observaciones. La primera tiene que ver con que la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación conoció durante sus actividades otros 641 casos en los que la misma no consiguió *formarse convicción*, o sea, que en base a los antecedentes recopilados hasta el momento de la publicación del Informe no les fue posible acreditar a aquellos como parte del universo de casos que estaban orientados a analizar y que, por lo mismo, era necesario seguir estudiándolos. La segunda observación tiene que ver con la necesidad de comprender que el trabajo de cuantificación e identificación de las víctimas de la

**Tabla 18:** Número de Víctimas según Tipo de Violencia identificadas en el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991)

| VÍCTIMAS SEGÚN TIPO DE VIOLENCIA <sup>384</sup> | CLASIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA   |                | N° TOTAL DE VÍCTIMAS | CORRECCIÓN N° TOTAL VÍCTIMAS <sup>385</sup> |
|---|---|----------------|----------------------|---|
|   | TIPO  | N° DE VÍCTIMAS |                      |   |
| Víctimas de Violencia Política                  |   | 164            | 164                  | 168   |
| Víctimas de Violaciones a los Derechos Humanos  | Muertos por Agentes del Estado o por personas a su servicio               | 1.068          | 2.115                | 2.130<br>(979 Detenidos Desaparecidos)      |
|   | Detenidos por Agentes del Estado y Desaparecidos                          | 957            |                      |   |
|   | Muertos por atentados cometidos por particulares bajo pretextos políticos | 90             |                      |   |
|   | <b>TOTAL</b>  |                | <b>2.279</b>         | <b>2.298</b>                                |

Fuente: COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN. **Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación.** Santiago: Secretaria General de Gobierno / Secretaría de Comunicación y Cultura, 1991, 2 Tomos 3 Volúmenes.

Posteriormente fue creada la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación mediante la Ley N°19.123 publicada el 08 de Febrero de 1992<sup>386</sup>. A la misma se le

Dictadura Militar corresponde a un proceso dinámico e inconcluso. Dinámico, porque al avanzar las investigaciones se va contando con información mayor y más compleja, que permite corregir y potencialmente ampliar la cantidad de casos acreditados en dicho Informe. Inconcluso, porque el horizonte de término de las investigaciones sobre la violencia ejercida por la Dictadura Militar es difícil de establecer con precisión, en tanto no es sencillo definir una cantidad *final* de casos de violencia política y de violaciones a los Derechos Humanos, como así también, la situación de escaso avance en la solución de los casos de víctimas de desaparición forzada ha ayudado a oscurecer la posibilidad de un ejercicio de cuantificación *final* o *completo*. La tercera observación corresponde justamente a que la cuantificación de las víctimas ha venido sufriendo modificaciones.

<sup>384</sup> Para la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación existirían 2 tipos de víctimas: víctimas de violencia política y víctimas de violaciones a los Derechos Humanos. Como víctimas de violencia política se incluyeron casos de muertes de personas ocurridas en situaciones de contienda política (muertes producidas durante el Golpe de Estado del 11.09.1973 y días posteriores entre combatientes de ambos grupos; suicidios cometidos bajo presión del contexto de enfrentamiento; muertes accidentales producidas por el enfrentamiento armado; muertes de personas que se produjeron en enfrentamientos armados con aparatos de represión). Como víctimas de violaciones a los Derechos Humanos se incluyeron casos de muertes de personas en las siguientes circunstancias: desaparición forzada después de una detención; ejecución; uso excesivo de fuerza; abuso de poder; tortura; atentados contra la vida cometidos por particulares con pretextos políticos. Ver: (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 21-23).

<sup>385</sup> En la edición de 1996 del Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación se presentan estas cifras corregidas. En la misma edición se señala que el número de casos en que no fue posible *formarse convicción* es de 634 personas. Además de lo anterior, también se señala que la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación conoció otros 515 casos que por sus características estaban fuera del mandato de la misma y otros 473 casos en que se entregó información incompleta (sólo 1 nombre) para comenzar las correspondientes investigaciones. Ver: COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN. **Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación.** Santiago: Secretaria General de Gobierno / Secretaría de Comunicación y Cultura, 1996, 2 Tomos 3 Volúmenes.

encomendó llevar adelante las recomendaciones del Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, especialmente con lo que tiene que ver con la implementación de las políticas de reparación y la continuación del trabajo de investigación para la cuantificación e identificación de víctimas. Sobre este último punto, la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación publicó el Informe Sobre Calificación de Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos y de la Violencia Política en el año 1996<sup>387</sup>. El universo de casos con que fue construido dicho Informe estuvo compuesto por 2.188 casos desglosados de la siguiente manera: casos en que la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación no consiguió *formarse convicción* sobre su potencial situación de víctima<sup>388</sup>; casos en que la misma Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación no logró llevar adelante una investigación debido a la ausencia de información suficiente<sup>389</sup> y los casos que emergieron a partir de nuevas denuncias no investigadas con anterioridad<sup>390</sup>. Finalmente, el resultado de las investigaciones emprendidas por la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación arrojó el siguiente número de nuevos casos de víctimas de la Dictadura Militar, tanto de violencia política como de violaciones a los Derechos Humanos:

---

<sup>386</sup> CHILE. Ley N° 19.123 Crea Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, establece pensión de reparación y otorga otros beneficios en favor de personas que señala. Ministerio del Interior, Santiago, 08 Febrero 1992. Disponible en: <http://bcn.cl/1vuwr> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>387</sup> CORPORACIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. **Informe Sobre Calificación de Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos y de la Violencia Política**. Santiago: La Corporación, 1996. 635 p.

<sup>388</sup> Según las dos versiones del *Informe Rettig* el número de casos en que la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación no consiguió *formarse convicción* alcanzaría el siguiente número: 641 casos en 1991 y 634 casos en 1996. En el Informe de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación se señalan 623 casos de este tipo.

<sup>389</sup> En el Informe de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación se señalan 365 casos de este tipo.

<sup>390</sup> La Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación conoció 645 nuevos casos recepcionados entre el 15 de Julio de 1992 y el 13 de Octubre de 1992 y otros 555 nuevos casos recepcionados entre el 19 de Abril de 1993 y el 18 de Junio de 1993.



**Tabla 19:** Número de Víctimas según Tipo de Violencia identificadas en el Informe Sobre Calificación de Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos y de la Violencia Política (1996)

| VÍCTIMAS SEGÚN TIPO DE VIOLENCIA <sup>391</sup> | CLASIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA   |                | N° TOTAL DE VÍCTIMAS |
|---|---|----------------|----------------------|
|   | TIPO  | N° DE VÍCTIMAS |                      |
| Víctimas de Violencia Política                  | Muertos   | 248            | 255                  |
|   | Desaparecidos   | 7              |                      |
| Víctimas de Violaciones a los Derechos Humanos  | Ejecutados al margen del debido proceso   | 81             | 644                  |
|   | Detenidos Desaparecidos   | 166            |                      |
|   | Uso indebido de la fuerza   | 124            |                      |
|   | Abuso de poder  | 31             |                      |
|   | Tortura o malos tratos con resultado de muerte  | 65             |                      |
|   | Atentados contra la vida cometidos por particulares bajo pretextos políticos          | 13             |                      |
|   | Interrupción de la vida intrauterina  | 4              |                      |
|   | Suicidio como secuela de torturas, malos tratos o privaciones arbitrarias de libertad | 10             |                      |
| <b>TOTAL</b>                                    |   |                | <b>899</b>           |

Fuente: CORPORACIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. **Informe Sobre Calificación de Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos y de la Violencia Política.** Santiago: La Corporación, 1996. 635 p.

Con posterioridad, fueron realizados esfuerzos para analizar casos vinculados a violaciones a los Derechos Humanos no investigados de manera sistemática por el Estado. En esta línea es posible entender la creación de la Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura por parte del Presidente Ricardo Lagos Escobar a través del Decreto 1.040 publicado el 11 de Noviembre de 2003<sup>392</sup>. El objetivo de dicha Comisión<sup>393</sup> fue justamente

<sup>391</sup> Para la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación existirían 2 tipos de víctimas: víctimas de violencia política y víctimas de violaciones a los Derechos Humanos. Como víctimas de violencia política se incluyeron casos de muertes de personas ocurridas en situaciones de contienda política (muertes producidas durante el Golpe de Estado del 11.09.1973 y días posteriores entre combatientes de ambos grupos; suicidios cometidos bajo presión del contexto de enfrentamiento; muertes accidentales producidas por el enfrentamiento armado; muertes de personas que se produjeron en enfrentamientos armados con aparatos de represión). Como víctimas de violaciones a los Derechos Humanos se incluyeron casos de muertes de personas en las siguientes circunstancias: desaparición forzada después de una detención; ejecución; uso excesivo de fuerza; abuso de poder; tortura; atentados contra la vida cometidos por particulares con pretextos políticos. Ver: (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 21-23).

<sup>392</sup> CHILE. Decreto N° 1.040 Crea Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura, para el esclarecimiento de la verdad acerca de las violaciones de Derechos Humanos en Chile. Ministerio del Interior / Subsecretaría del Interior, Santiago, 11 Noviembre 2003. Disponible en: <http://bcn.cl/1wne8> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>393</sup> Coloquialmente la Comisión Sobre Prisión Política y Tortura ha sido conocida como *Comisión Valech*, a partir del apellido del Presidente de la misma: Sergio Valech Aldunate (Sacerdote). Los demás integrantes de la Comisión fueron las siguientes personas: Miguel Luis Amunátegui Monckeberg (Abogado), Luciano Fouilloux Fernández (Abogado), José Antonio Gómez Urrutia (Abogado), Elizabeth Lira Kornfeld (Psicóloga),

abordar violaciones a los Derechos Humanos relacionadas con prisiones y torturas realizadas por cuestiones políticas durante la Dictadura Militar y también elaborar propuestas de reparación a los sobrevivientes de las mismas. El resultado del trabajo realizado se plasmó en el Informe de la Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura<sup>394</sup> que fue dado a conocer a la opinión pública a fines de Noviembre de 2004. Finalmente, en dicho documentó se reconoció a 27.255 personas la calidad de víctima.

**Tabla 20:** Número de Víctimas reconocidas por la Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura (2005)

| TIPO DE VIOLENCIA          | N° DE CASOS PRESENTADOS | N° VÍCTIMAS RECONOCIDAS | N° VÍCTIMAS RECONOCIDAS PROCESO DE RECONSIDERACIÓN <sup>395</sup> | N° VÍCTIMAS RECONOCIDAS TOTAL |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------|---|-------------------------------|
| Prisión Política y Tortura | 36.035                  | 27.255                  | 1.204   | 28.459                        |

Fuente: COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA. **Informe de la Comisión Nacional Sobre la Prisión Política y Tortura.** Santiago: La Comisión, 2005. 777 p.

Un nuevo trabajo de investigación sobre violaciones a los Derechos Humanos fue realizado por la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura<sup>396</sup> creada mediante el Decreto 43 publicado el 13 de Febrero de 2010<sup>397</sup> bajo el mandato de la

María Sepúlveda Edwards (Asistente Social), Lucas Sierra Iribarren (Abogado), Álvaro Varela Walker (Abogado).

<sup>394</sup> COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA. **Informe de la Comisión Nacional Sobre la Prisión Política y Tortura.** Santiago: La Comisión, 2005. 777 p.

<sup>395</sup> Los trabajos de la Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura tuvieron 6 meses de duración a contar de la fecha de su creación (11.11.2003). Posteriormente, entre Noviembre de 2004 y Mayo de 2005 se abrió un proceso de reconsideración de casos, donde los postulantes pudieron entregar mayores antecedentes sobre sus casos.

<sup>396</sup> Coloquialmente la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura ha sido conocida como *Comisión Valech II*, a partir del apellido del Presidente de la misma: Sergio Valech Aldunate (Sacerdote) y porque continua con los trabajos de la Comisión Nacional Sobre la Prisión Política y Tortura. Los demás integrantes de la Comisión fueron las siguientes personas: Miguel Luis Amunátegui Monckeberg (Abogado), Luciano Fouillioux Fernández (Abogado), Mario Papi Beyer (Abogado), Elizabeth Lira Kornfeld (Psicóloga), María Sepúlveda Edwards (Asistente Social), Lucas Sierra Iribarren (Abogado), Edgardo Riveros Marín (Abogado). María Sepúlveda Edwards asumió como Presidente debido al fallecimiento de Sergio Valech Aldunate ocurrida el 24.11.2010. (COMISIÓN PRESIDENCIAL ASESORA PARA LA CALIFICACIÓN DE DETENIDOS DESAPARECIDOS, EJECUTADOS POLÍTICOS Y VÍCTIMAS DE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA, 2011).

<sup>397</sup> CHILE. Decreto N° 43 Establece Comisión Asesora para la calificación de detenidos desaparecidos, ejecutados políticos y víctimas de prisión política y tortura entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de

Presidenta Michelle Bachelet Jeria. El objetivo que se persiguió con la creación de esta Comisión fue el de crear una instancia para ampliar las investigaciones ya realizadas por las Comisiones anteriores, mediante la apertura de un nuevo plazo<sup>398</sup> de recepción de antecedentes para calificar casos no reconocidos con anterioridad. Los resultados del trabajo de calificación de víctimas presentados en el Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura Comisión<sup>399</sup> fueron los siguientes:

**Tabla 21:** Número de Víctimas reconocidas por la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura (2011)

| TIPO DE VIOLENCIA                              | N° DE CASOS PRESENTADOS | N° VÍCTIMAS RECONOCIDAS |
|--|-------------------------|-------------------------|
| Prisión Política y Tortura                     | 31.831                  | 9.795                   |
| Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos | 622                     | 30                      |

Fuente: COMISIÓN PRESIDENCIAL ASESORA PARA LA CALIFICACIÓN DE DETENIDOS DESAPARECIDOS, EJECUTADOS POLÍTICOS Y VÍCTIMAS DE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA. **Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura.** Santiago: La Comisión, 2011. 55 p.

En estos Informes de Derechos Humanos, como así también en otras instancias de trabajo en torno al Terrorismo de Estado desplegado durante la Dictadura Militar, hayan sido implementadas durante la existencia de la misma o durante la Post-Dictadura, es posible identificar esfuerzos importantes para dimensionar el alcance de la violencia estatal. Es importante considerar a estos esfuerzos de una manera alargada y compleja, más allá de una caracterización simple, como si fuese una *estadística de la muerte*, y más allá de una comprensión *acabada*. El ejercicio necesario y fundamental de cuantificar las víctimas, identificar las circunstancias en que fueron victimadas, identificar a los victimarios, referenciar los lugares de reclusión y tortura, diseñar e implementar medidas de

---

marzo de 1990. Ministerio del Interior - Subsecretaría del Interior, Santiago, 13 Febrero 2010. Disponible en: <http://bcn.cl/1ym1f> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>398</sup> El plazo de recepción de nuevos antecedentes se extendió por 6 meses, comprendidos entre el 17.02.2010 y el 17.08.2010. El plazo para la realización del trabajo de calificación de las víctimas se extendió entre el 17.08.2010 y el 17.08.2011.

<sup>399</sup> COMISIÓN PRESIDENCIAL ASESORA PARA LA CALIFICACIÓN DE DETENIDOS DESAPARECIDOS, EJECUTADOS POLÍTICOS Y VÍCTIMAS DE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA. **Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura.** Santiago: La Comisión, 2011. 55 p.

reparación a los sobrevivientes y familiares de los ejecutados y detenidos desaparecidos, entre otras, es sólo una parte del trabajo que la sociedad chilena debe llevar a cabo para ir juntando las piezas del complejo mosaico de la experiencia del Terrorismo de Estado en Chile. Un punto fundamental de esta tarea, posible de ser identificado en la estructura de los Informes de Derechos Humanos aquí brevemente señalados, lo constituye la clara y contundente constatación de la existencia de la figura de Terrorismo de Estado para conceptualizar la forma en que la Dictadura Militar chilena se relacionó con sus opositores y con la sociedad en general:

Al presentar los resultados de su trabajo, y a la luz de los antecedentes que ha conocido, esta Comisión expresa, tal como lo hicieron sus antecesoras, la convicción de que las graves violaciones de derechos humanos ocurridas en Chile entre 1973 y 1990 tuvieron un carácter institucional y constituyeron una política de Estado, definida e impulsada por las autoridades de la época, y que para su diseño y ejecución se destinó personal y recursos fiscales, dictándose al efecto decretos leyes y, luego, leyes que las posibilitaron. (COMISIÓN PRESIDENCIAL ASESORA PARA LA CALIFICACIÓN DE DETENIDOS DESAPARECIDOS, EJECUTADOS POLÍTICOS Y VÍCTIMAS DE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA, 2011, p. 1-2).

En el caso del Trabajo Docente es posible afirmar que en los Informes de Derechos Humanos su presencia es bastante importante. Pamela Sánchez (2013) realizó el trabajo de identificar a Profesoras y Profesores en los registros de los Informes de Derechos Humanos, eso sí, sosteniendo una comprensión amplia sobre quiénes integrarían el Trabajo Docente:

Buscando recopilar una nómina que se acerque más a la realidad educacional chilena del periodo contemplado, se han considerado profesores y profesoras a aquellas personas que trabajaron como docentes, en cualquier nivel educativo, también a los que fueron estudiantes de pedagogía y a los que sin ejercer la docencia tenían el título de profesores. Esta recopilación contempla profesores básicos, normalista, universitarios, parvularios profesionales y técnicos que ejercían docencia y los que sin tener título de profesores, enseñaban. (SÁNCHEZ, 2013, p. 11).

Considerando dicha opción asumida, el resultado de la investigación de Pamela Sánchez (2013) arroja el impresionante registro de 64 Profesoras y Profesores Detenidos Desaparecidos y 70 Detenidos Ejecutados. Una aproximación al ejercicio de dibujar el perfil de estas personas es posible de ser presentada en el siguiente cuadro:

**Tabla 22:** Perfil Profesoras y Profesores Detenidos Desaparecidos y Detenidos Ejecutados (1973-1990)

| CARACTERÍSTICAS  |                                 | DETENIDOS<br>DESAPARECIDOS | DETENIDOS<br>EJECUTADOS |
|--|---------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Sexo   | Mujer                           | 8                          | 8                       |
|  | Hombre                          | 56                         | 62                      |
| Edad   | Entre 20 y 29 años              | 28                         | 28                      |
|  | Entre 30 y 39 años              | 20                         | 29                      |
|  | Entre 40 y 49 años              | 13                         | 12                      |
|  | 50 años o más                   | 3                          | 1                       |
| Militancia Política  | Militancia Política conocida    | 55                         | 57                      |
|  | Militancia Política desconocida | 9                          | 13                      |
| Nacionalidad   | Chilena                         | 61                         | 67                      |
|  | Extranjera                      | 3 <sup>400</sup>           | 3 <sup>401</sup>        |
| Fecha Detención y Desaparecimiento o Detención y Ejecución | 1973                            | 27                         | 44                      |
|  | 1974                            | 21                         | 5                       |
|  | 1975                            | 6                          | 8                       |
|  | 1976                            | 9                          | 2                       |
|  | 1979                            |                            | 2                       |
|  | 1980                            |                            | 1                       |
|  | 1981                            | 1                          | 2                       |
|  | 1984                            |                            | 2                       |
|  | 1985                            |                            | 2                       |
|  | 1986                            |                            | 2                       |
| Lugar Detención y Desaparecimiento o Detención y Ejecución | Santiago                        | 33                         | 24                      |
|  | Regiones                        | 29                         | 44                      |
|  | Fuera de Chile                  | 2                          | 2                       |

Fuente: SÁNCHEZ, P. **Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990.** Santiago: Editorial ARCIS, 2013. 423 p.

Puesta la información de esta manera, el perfil más representativo de las víctimas del Terrorismo de Estado ejercido por la Dictadura Militar hacía los integrantes del Trabajo Docente estaría compuesto por las siguientes características: ser mayoritariamente hombres jóvenes y de mediana edad; sostener una militancia política abiertamente reconocida; ser en su mayoría de nacionalidad chilena; ser desaparecidos y ejecutados de forma mayoritaria en los primeros momentos de existencia de la Dictadura Militar (1973-1974) y de manera más recurrente en la ciudad de Santiago. De esta forma, siguiendo la lógica de identificar las *más graves* violaciones a los Derechos Humanos cometidas por la Dictadura Militar contra los integrantes del Trabajo Docente, es posible sostener una línea

<sup>400</sup> Luiz Carlos de Almeida (brasileño, 25 años); Bernardo Mario Lejderman Konujowska (argentino, 30 años); Patricio Biedma Schadewaldt (argentino, 31 años).

<sup>401</sup> Nelson de Souza Kohl (brasileño, 33 años); Michael Roy Woodward Iriberry (chileno-británico, 42 años); Nenad Nesko Teodorovic Sertic (austriaco, 24 años).

de continuidad con el perfil de las demás víctimas del Terrorismo de Estado pertenecientes a otros grupos laborales: ser personas que, por diferentes circunstancias de la vida, de manera directa o indirecta, se habrían vinculado a proyectos políticos orientados hacia la transformación social y que se desenvolvían en los más diferentes espacios de la vida económica, social o cultural. Así planteado, no hay que dejar de mencionar que evidentemente el poder prepotente y avasallador del Terrorismo de Estado fue mayoritaria e intencionalmente orientado hacia los integrantes de los Partidos Políticos de izquierda, fuesen integrantes o no integrantes de la Unidad Popular. El poder destructor de la Dictadura Militar no fue ciego ni dejado al azar. La adscripción política a proyectos de corte transformador fue asumida por la Dictadura Militar como una afronta insoportable, tanto así que la misma significó para muchas y muchos docentes la justificación esgrimida para dar fin a su existencia.

¿Cómo hablar sobre el asesinato y desaparición de profesoras y profesores en manos de agentes del Estado? ¿Qué palabras son las adecuadas para contornar situaciones que arrasan de manera cobarde con la dignidad humana? ¿Cómo sería adecuado poner en palabras la eliminación física y alevosa de personas que no tuvieron ninguna posibilidad de defenderse institucionalmente y que no tenían herramientas para enfrentar a *profesionales de la muerte*? Quizás la forma importa menos frente al fondo, aquel que alerta sobre la necesidad de reiterar una y otra vez lo acontecido.

Dentro de los 64 casos de profesoras y profesores Detenidos Desaparecidos es posible mencionar algunos, como el del Profesor Normalista Óscar Omar Sanhueza Contreras (23 años) entonces Director de la Escuela N° 45 de San Rosendo, que fue arrestado en el hogar que compartía con su madre el día 15 de Septiembre de 1973 por efectivos de Carabineros de Laja. La madre de Óscar Omar Sanhueza Contreras fue testigo presencial del arresto del mismo, ocasión en que pudo reconocer entre los captores al Carabiniero Florencio Olivares Dades, antiguo compañero de la Educación Secundaria de su hijo. Finalmente, el 18 de Septiembre de 1973, el Profesor Normalista Óscar Omar Sanhueza Contreras y otros detenidos fueron ejecutados por Carabineros y enterrados clandestinamente en el Fundo San Juan, para posteriormente ser desenterrados y vueltos a enterrar en el Cementerio de Yumbel. (SÁNCHEZ, 2013).

Otro es el caso del Profesor de Educación General Básica Cristián Víctor Cartagena Pérez (40 años), Director de la Escuela N° 38 de Chada y militante del Partido Comunista. Fue arrestado el 18 de Septiembre de 1973 en su domicilio, ubicado en el mismo Establecimiento Educacional en que trabajaba, en las siguientes circunstancias:

Aproximadamente a las 6 de la mañana de ese día se sintieron fuertes golpes en la puerta de calle del domicilio de Cartagena Pérez, este quedaba en el mismo edificio de la Escuela Básica. “Abran en nombre de la ley” fueron las primeras palabras que se escucharon. Inmediatamente, el profesor Cartagena bajó las escaleras y abrió la puerta ingresando un pelotón de policías que procedieron a allanar el domicilio, revisando cajones, levantando las tablas del piso y haciendo disparos al aire. Se le dijo al dueño de casa que se le acusaba de ser jefe de guerrilla y tener armamento oculto por lo que había orden de detenerlo. Sin embargo no se mostró la orden correspondiente a lo que hacían referencia. (SÁNCHEZ, 2013, p. 61).

El 18 de Septiembre fue el último día en que Cristián Víctor Cartagena Pérez fue visto con vida. Después de ser detenido por Carabineros y por civiles opositores a la Unidad Popular, el Profesor Cartagena fue llevado junto a otros prisioneros a la Subcomisaría de Paine, lugar desde el que finalmente es hecho desaparecer.

Otro es el caso de María del Carmen Arriagada Jerez (40 años), Profesora Normalista que se desempeñaba en el Internado Escuela N° 31 de Chilpaco, Dirigente Gremial del Magisterio en Lonquimay y Militante del Partido Comunista. Los captores de la Profesora Arriagada eran integrantes de la Fuerza Aérea de Chile, la detuvieron el 27 de Septiembre de 1973 al interior del Internado Escuela N° 31 de Chilpaco donde se ubicaba su hogar, en las siguientes circunstancias:

Los efectivos de la FACH arribaron al lugar en un helicóptero de la Base Aérea de Maquehua, y al cual fue subida junto a otro profesor de apellido Durán, en presencia de su familia y de sus colegas. Fue trasladada a Lonquimay, en donde se le mantuvo recluida durante tres días en el Retén de Carabineros, siendo visitada por una amiga que le llevó alimentos. Posteriormente fue trasladada al Cuartel de Carabineros de Curacautín y luego a la Base Aérea de Maquehua, desde donde desaparece todo rastro de ella. (SÁNCHEZ, 2013, p. 77).

El Profesor de Música y Militante del Partido Comunista Arturo Barría Araneda (38 años) fue detenido el 28 de Agosto de 1974 cuando se presentó a la Escuela de Suboficiales del Ejército de Chile luego de ser citado por el Capitán Luis Pavez, Rector Delegado del Liceo Darío Salas donde trabajaba. El motivo de dicha citación fue el siguiente:

Esta citación se debió a que el día 26 de agosto de ese año se realizaron los funerales de un alumno del Colegio, en donde se había cantado “La Internacional” y gritado consignas políticas. El Capitán Pavez fue informado de estos hechos por la Directora del Liceo y el Inspector Paradocente Mario. Por tal razón, citó verbalmente a los profesores Nieves Piedad Pizarro del Río, Rosa Amelia Camacho Parra y la víctima, más el alumno de 4° Medio de ese Liceo,

Roberto Meneses Gaete, para presentarse ese día a las 14:30 horas, al recinto militar indicado anteriormente. (SÁNCHEZ, 2013, p. 153).

El grupo de docentes y el estudiante fueron interrogados, torturados y trasladados a diferentes centros de detención. El estudiante secundario Roberto Meneses recuperó la libertad el 12 de Septiembre de 1974, las Profesoras Nieves Pizarro y Rosa Camacho permanecieron varios meses más recluidas y el Profesor Arturo Barría Araneda permanece hasta ahora como Detenido Desaparecido.

José Patricio del Carmen León Gálvez (29 años), ex Presidente Nacional de la Acción Católica Universitaria, Profesor Primario y Militante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria, vivió situaciones complejas durante la Dictadura Militar. En Marzo de 1974 fue exonerado de su cargo de Profesor de la Escuela Consolidada Especial de Experimentación Juan Antonio Ríos por parte de la Comisión de Despidos del Sector Público. Posteriormente, su familia se enteró de que fue detenido por desconocidos en las siguientes circunstancias:

El 7 de enero de 1975, Bernardo León Gálvez, hermano de la víctima, fue visitado en su lugar de trabajo por una persona que no se identificó, quien le informó que su hermano José Patricio León había sido detenido en la vía pública el día anterior, a las 16:00 horas. Bernardo León fue a verificar esta situación a la casa de su hermano, donde supo, por intermedio de la esposa de este, que José Patricio no había vuelto a su hogar desde el día anterior y que ella estaba muy preocupada. (SÁNCHEZ, 2013, p. 205).

El Profesor José Patricio León fue visto por varias personas en el Centro de Detención Villa Grimaldi, ubicado en la ciudad de Santiago, lugar del que habría sido retirado el 18 de Enero de 1975 para nunca más ser visto.

Situación similar vivió José Manuel Guggiana Espoz (40 años), Profesor de Educación General Básica y ex Secretario Regional del Partido Comunista en Antofagasta, quien pasó por más de una situación de enfrentamiento a la violencia del aparato de represión de la Dictadura Militar:

(...) Guggiana Espoz había sido ya detenido en octubre de 1973. El 4 de octubre de ese año, alrededor de las 10 de la mañana, militares llegaron hasta su domicilio ubicado en Villa Toconce, en Antofagasta para preguntar por el afectado. Nancy Figueroa cónyuge de la víctima señaló que los uniformados, movilizados en un vehículo del Regimiento y en un auto particular, fuertemente armados y entre los que iban un Capitán y un Teniente, al no encontrarlo se dirigieron a la Escuela N° 34, en donde él era profesor. Desde allí lo sacaron en



presencia de los alumnos, lo condujeron hasta su hogar, allanaron el domicilio sin encontrar nada y después se lo llevaron al Regimiento de Antofagasta. José Manuel Guggiana quedó en libertad ese mismo día como a las 19:00 horas. (SÁNCHEZ, 2013, p. 223).

José Manuel Guggiana Espoz trabajó como Profesor y vivió en Antofagasta hasta Julio de 1974, debido a que su seguridad corría serio peligro puesto que continuaba asumiendo responsabilidades de reorganización del Partido Comunista. El 07 de Mayo de 1976 fue arrestado en la ciudad de Santiago en el contexto de una fuerte persecución a la estructura del Partido Comunista por parte del aparato de represión de la Dictadura Militar. Desde ese momento su paradero es desconocido.

Juan Antonio Gianelli Company (29 años), Profesor Normalista, Militante del Partido Comunista, Dirigente Gremial de diferentes organizaciones del Profesorado (Asociación de Profesores Experimentales, Unión de Profesores de Chile, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación) fue detenido el 26 de Julio de 1976 de la siguiente manera:

Ese día 26 de Julio de 1976 en el transcurso de la mañana, el afectado concurrió hasta las oficinas donde trabajaba su cónyuge, Anita Altamirano, en el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio. Ella recuerda que en la oportunidad Juan Gianelli le señaló que tenía fundados temores de ser detenido por agentes de seguridad del Régimen Militar. Luego, se retiró del lugar pasado el mediodía ya que debía hacer clases en la Escuela de Independencia, quedando de encontrarse con ella nuevamente a las 18:00 horas. Esa misma mañana, al igual que en oportunidades anteriores, dos sujetos de civil y sin identificarse, se presentaron en las dependencias de la Escuela Mixta N° 24 de San Miguel, donde preguntaron insistentemente a la Directora del Establecimiento por la dirección particular del afectado, la que no les fue entregada. Sin embargo, ella le señaló a los individuos que podrían encontrar al profesor Gianelli Company en la Escuela de Niñas N° 24 de Independencia. Hasta dicho lugar llegaron los mismos sujetos quienes luego de preguntar por el profesor, se quedaron esperándolo ya que se les comunicó que llegaría cerca de las 13:00 horas. Juan Gianelli llegó como de costumbre al establecimiento educacional, firmó el libro de clases y se reunió con sus alumnas a las que les dijo que “no podría hacerles clases porque algunos amigos lo esperaban afuera por algo urgente”. Eran las 13:30 horas. Desde esa oportunidad el afectado permanece en calidad de detenido desaparecido. (SÁNCHEZ, 2013, p. 233-235).

Los temores del Profesor Juan Gianelli eran profundamente entendibles, puesto que venía siendo seguido, vigilado y hostigado en su espacio laboral, debido a su reconocida actuación pública de orientación política y gremial:

Antes de ser detenido, el profesor Gianelli Company fue objeto de diversas acciones de hostigamiento y acosos para impedir su eficiente cumplimiento como docente. A partir del Golpe de Estado de septiembre de 1973 su domicilio fue allanado por militares, además de ser obligado a múltiples traslados por las autoridades educacionales. Al momento de su detención había sido trasladado cinco veces de lugar de trabajo. A la fecha del Golpe de Estado el afectado se desempeñaba como Subdirector de la Escuela N° 3 de San Miguel; en noviembre de ese año es trasladado como Subdirector a la Escuela N° 24 de San Miguel. En octubre de 1974 es enviado al Centro Cultural Alejandro del Río con el grado de profesor. El 11 de septiembre de 1975, de forma verbal, lo trasladan a la Dirección Local de Educación como profesor agregado, en espera de que se resolviera su situación, según se le dijera. Entre septiembre y noviembre de 1975 debió trabajar como portero, encargado de bodegas y materiales en dicha repartición. En noviembre de ese año fue trasladado a la Escuela N° 6 de Santiago, donde se le asignaron diversas labores, bajo la estricta vigilancia del Director. En abril de 1976 fue trasladado a la Escuela de Niñas N° 24, donde fue detenido por agentes del Comando Conjunto que lo hacen desaparecer. (SÁNCHEZ, 2013, p. 236).

Los 70 casos de Profesoras y Profesores Detenidos Ejecutados muestran toda la crudeza del Terrorismo de Estado desplegado por la Dictadura Militar hacia el Trabajo Docente en una versión “*más completa*”, puesto que fue posible recuperar los cuerpos de las y los docentes victimados y leer en los mismos los feroces mensajes inscritos por sus asesinos. Infelizmente, por cuestiones de espacio no es posible describir los 70 casos, no obstante, se han seleccionado tres casos que aquí serán sucintamente descritos.

El primero de estos casos corresponde al de Lumi Videla Moya (26 años), Profesora de Filosofía, Estudiante de Sociología y Dirigente del Movimiento de Izquierda Revolucionaria, quien fue detenida el 21 de Septiembre de 1974 por efectivos de la DINA en la vía pública<sup>402</sup>. En el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991) se presenta la siguiente descripción de las condiciones de su detención y asesinato:

El 3 de noviembre Lumi Videla murió en una sesión de tortura a la que era sometida en el recinto de José Domingo Canas. Según el informe de autopsia, la causa precisa de la muerte fue la asfixia producto de una obstrucción de la boca y la nariz estando el cuerpo en decúbito ventral. (...). El 4 de noviembre de 1974 se encontró el cadáver de Lumi Videla en el lado interior de una pared del jardín

---

<sup>402</sup> El marido de Lumi Videla Moya, Sergio Alfredo Pérez Molina (31 años), Estudiante de Pedagogía y también Dirigente del Movimiento de Izquierda Revolucionaria, fue arrestado por integrantes de la DINA en su hogar el día 22 de Septiembre de 1974, estuvo prisionero en el Centro de Detención José Domingo Cañas donde fue visto por {ultima vez y hasta hoy engrosa el listado de Detenidos Desaparecidos. (SÁNCHEZ, 2013).

de la embajada de Italia, en la comuna de Providencia. La prensa de la época informó que habría sido víctima de los asilados que se encontraban en la embajada, en el marco de una orgía. La embajada, por su parte, desmintió que Lumi VIDELA se hubiera encontrado asilada en el recinto. La Comisión llegó a la convicción de que Sergio Pérez desapareció por acción de agentes de la DINA, y que Lumi Videla murió por efecto de la tortura que le infligieron agentes del mismo organismo, en violación de los derechos humanos de ambos. (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 516).

El hecho de que Lumi Videla Moya tuviese altas responsabilidades en la organización del Movimiento de Izquierda Revolucionaria, al igual que su marido, habría sido fundamental para comprender el tiempo que permaneció prisionera y el alto nivel de violencia al que fue sometida. La decisión de lanzar su cadáver a la Embajada de Italia tendría que ver con la potencial intención de desmoralizar a dicha representación diplomática que venía acogiendo en su interior a numerosas personas que habían solicitado asilo político<sup>403</sup>, como al mismo tiempo, dicho acto brutal puede visualizarse como una estrategia para atemorizar a los mismos asilados políticos, muchos de ellos integrantes del mismo Movimiento de Izquierda Revolucionaria. Uno de los aspectos más lamentables de este brutal acto, tiene que ver con la forma en que se intentó mostrar a través de la prensa colaboradora con la Dictadura Militar, en tanto un asesinato perpetuado por los mismos asilados políticos, estrategia ampliada simbólicamente mediante la publicación de ofensivas caricaturas que festinaban con la imagen del asesinato de Lumi Videla Moya:

---

<sup>403</sup> Para acceder a perspectivas sobre el trabajo de la Embajada de Italia en Chile durante los primeros de la Dictadura Militar se pueden revisar los siguientes trabajos: DE VERGOTTINI, T. **Miguel Claro 1359: recuerdos de un diplomático Italiano en Chile 1973-1975**. Santiago: Atena, 1991. 319 p.; BARBARANI, E. **Chi ha ucciso Lumi Videla? Il golpe Pinochet, la diplomazia italiana e i retroscena di un delitto**. Milán: Ugo Mursia Editore, 2012. 312 p.

**IMAGEN 1:** Circo Internacional (Renzo Pecchenino “Lukas”)



Fuente: El Mercurio (07.11.1974)

**IMAGEN 2:** La Familia Mengano (Mauricio Misraji “Fulano”)



Fuente: La Segunda (07.11.1974)

En ambas caricaturas, publicadas a sólo tres días del descubrimiento del cadáver de Lumi Videla Moya al interior de la Embajada de Italia, se presentan miradas odiosas y burlescas sobre los hechos. En la Imagen 1 del caricaturista Renzo Pecchenino, más conocido como “Lukas”, titulada como “*Circo Internacional*” y publicada en el periódico El Mercurio, se presenta un cuestionamiento a la idea de que Lumi Videla Moya efectivamente haya sido victimada y posteriormente arrojada al interior de la Embajada de Italia, intentando de esta forma, legitimar la versión de la Dictadura Militar en torno a que el asesinato de esta persona ocurrió dentro de dicha representación diplomática y en manos de asilados políticos. La idea de “*Circo Internacional*” posiblemente festina con el papel que jugó la valiosa y vigorosa oposición internacional hacía la Dictadura Militar, articulada por diversas instituciones interesadas en la protección a los Derechos Humanos y también por

chilenas y chilenos en el exilio. Es posible pensar entonces, que la sola idea de que Lumi Videla Moya fuese una víctima de la Dictadura Militar en las circunstancias ya mencionadas, para el caricaturista Renzo Pecchenino y El Mercurio se trataría simplemente de otro intento, de cierta parte de la comunidad internacional, de atacar al Gobierno de Augusto Pinochet Ugarte. En todas estas posibilidades, es finalmente el cuerpo de la Profesora Lumi Videla Moya el que es retratado surcando el cielo en dirección a la Embajada de Italia, imagen acompañada de una burlesca y ofensiva nota al pie que señala lo siguiente: *-¡El fantástico número del proyectil humano disparado por sobre los muros de una Embajada!*

En la Imagen 2, del caricaturista Mauricio Misraji, más conocido como “Fulano”, correspondiente a la serie *La Familia Mengano* publicada en el periódico La Segunda, se presenta a un transeúnte que queda sorprendido al ver a una persona barriendo osamentas humanas hacía la calle desde la puerta de la Embajada de Italia. Lo indignante de la caricatura radica en el ofensivo tratamiento dado a la muerte de la persona de Lumi Videla Moya, como así también, en la banalización de la ocurrencia de la muerte transmitida a través de dicha imagen. En otras palabras, en un contexto de amplísima persecución y represión política, desplegada en los primeros momentos de la Dictadura Militar, con experiencias concretas y conocidas de atentados contra la dignidad humana, a través de dicha caricatura se transmitió una mirada desprovista de cualquier cuidado con el sufrimiento de amplios sectores de la población chilena. Lumi Videla Moya aparece en la caricatura de Mauricio Misraji como una osamenta humana, asimilada finalmente a basura que está siendo barrida hacía la vía pública por un tranquilo personaje, quizás un funcionario de la Embajada de Italia, que sin cualquier cuidado o afectación, cumple la tarea de deshacerse de un objeto molesto, sin valor. El juego morboso y ofensivo con la vida y el cuerpo de Lumi Videla Moya presente en dicha caricatura es evidente.

El segundo caso de profesoras y profesores Detenidos Ejecutados que aquí se revisa es el de Marta Lidia Ugarte Román (42 años), Profesora Primaria, Modista, integrante del Comité Central del Partido Comunista, quien además, durante el Gobierno de la Unidad Popular, se desempeñó como Encargada Nacional de Educación del Partido Comunista, Jefa Provincial en Santiago Junta de Abastecimientos y Precios (JAP) de DIRINCO y Secretaria de la Diputada y Ministra del Trabajo Mireya Baltra, también militante del Partido Comunista. En el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991) se presenta la siguiente descripción las circunstancias en que Marta Lidia Ugarte Román fue detenida, torturada, asesinada y posteriormente encontrada:

El mismo 9 de agosto de 1976 fue detenida por agentes de la DINA la militante del PC y miembro de su Comité Central, Marta Lidia UGARTE ROMAN. Según

testigos, la afectada permaneció recluida en el sector denominado La Torre de Villa Grimaldi, muriendo posteriormente a consecuencia de las torturas de que fue objeto. Su cadáver fue arrojado por sus captores al mar, pero, no obstante las precauciones que éstos tomaron para evitarlo, fue encontrado semidesnudo y dentro de un saco amarrado a su cuello con un alambre, el 9 de septiembre de ese año en la playa La Ballena, ubicada en Los Molles. Según el informe de la autopsia, la afectada sufrió en vida una luxa fractura de columna, traumatismo tóraco abdominal con fracturas costales múltiples, ruptura y estallido del hígado y del bazo, luxación de ambos hombros y cadera y una fractura doble en el antebrazo derecho, habiendo fallecido el 9 de septiembre de 1976. La Comisión llegó a la convicción de que Marta Ugarte fue detenida y hecha desaparecer forzosamente por agentes del Estado, quienes violaron así sus derechos humanos, lo que se confirma por el hecho de que fortuitamente haya aparecido su cadáver que sus captores intentaron ocultar arrojándolo al mar. (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 551).

Con respecto a las “precauciones” que tomaron los captores para evitar que el cuerpo de la Profesora Marta Lidia Ugarte Román fuese encontrado, hay que señalar que se trataba de la opción de amarrar el cuerpo de las víctimas con alambres a un trozo de riel, con el objetivo de que el mismo se sumergiera hasta las profundidades del mar. Este mismo método de desaparecimiento de personas habría sido utilizado por la Dictadura Militar, a través la DINA y el Comando de Aviación del Ejército de Chile, con parte importante de las personas que hasta hoy día forman parte del grupo de Detenidos Desaparecidos. Como ya se sabe, a pesar de las “precauciones” tomadas, el cadáver de la Profesora Marta Lidia Ugarte Román se libró de parte de sus ataduras y terminó siendo encontrado en la Playa La Ballena, permitiendo así comenzar a visualizar, desde temprano, el posible destino de las personas asesinadas por la Dictadura Militar. Al igual que en el caso de Lumi Videla Moya, el caso de Marta Lidia Ugarte Román tuvo una vergonzosa cobertura de los principales medios de prensa escritos colaboradores con la Dictadura Militar, abordándolo como un “*crimen pasional*”<sup>404</sup>.

El tercer y último caso de Profesoras y Profesores Detenidos Ejecutados aquí abordado es el de Manuel Leonidas Guerrero Ceballos (31 años), Profesor e Inspector del Colegio Latinoamericano de Integración, Dirigente de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) y militante del Partido Comunista. Durante el Gobierno de la Unidad Popular estuvo a la cabeza de la Organización Nacional de los Trabajos Voluntarios. Ya en

---

<sup>404</sup> Para conocer detalles de la cobertura al asesinato de Marta Lidia Ugarte Román por parte de los periódicos pertenecientes a la empresa *El Mercurio* S.A.P., propiedad del empresario y periodista Agustín Iván Edmundo Edwards Eastman (1927- ), se recomienda revisar el documental “*El Diario de Agustín*” (2008) del Director chileno Ignacio Agüero.

la Dictadura Militar, el Profesor Manuel Guerrero fue detenido el 14 de Junio de 1976 en la calle por integrantes del Comendo Conjunto, quienes lo hirieron de bala y lo mantuvieron prisionero. Después de ser interrogado bajo severas torturas y de pasar por diferentes Centros de Detención bajo la dirección de diversos organismos de represión, recobró su libertad el 19 de Noviembre de 1976<sup>405</sup>.

Después de vivir en el exilio junto a su familia entre Noviembre de 1976 y Noviembre de 1982, el Profesor Manuel Leonidas Guerrero Ceballos retornó a Chile para continuar sus actividades políticas, gremiales y docentes, viéndose obligado a hacerlas compatibles con extensos y peligrosos momentos de obligada clandestinidad para sobrevivir a una insistente persecución. Esta situación de dificultosa reincorporación a sus actividades en Chile se vio violentamente interrumpida a finales de Marzo de 1985 cuando fue secuestrado por ex integrantes del Comando Conjunto. El Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991) describe de la siguiente manera la situación represiva sufrida por el Profesor Manuel Leonidas Guerrero Ceballos:

Encontrándose el país bajo la vigencia del estado de sitio, el 28 de marzo de 1985 fue secuestrado en la vía pública en el sector alto de la capital Santiago NATTINO ALLENDE, publicista de militancia comunista, sin cargos conocidos dentro de esa agrupación. Al día siguiente, a tempranas horas de la mañana fue secuestrado en momentos en que llevaba a su hija al colegio Latinoamericano de Integración, José Manuel PARADA MALUENDA, quien se desempeñaba como Jefe del Departamento de Análisis de la Vicaría de la Solidaridad. En esa misma oportunidad fue secuestrado Manuel Leonidas GUERRERO CEBALLOS, profesor e inspector del mismo colegio, dirigente de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech), quien era amigo desde hacía largos años de José Manuel Parada. En los dos operativos los secuestradores actuaron con gran disponibilidad de medios. En el caso de Santiago Nattino, señalaron a viva voz que eran policías y que detenían a la víctima por problemas económicos. En el otro secuestro hay testigos que indican la presencia de un helicóptero en los hechos y de desvíos de tránsito en el sector. Esta acción fue cruenta, ya que se le disparó a quemarropa a un profesor que intentó impedir el hecho. (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 650).

El despliegue y ostentación de poder de los aparatos de represión de la Dictadura Militar utilizado para secuestrar al Profesor Manuel Leonidas Guerrero Ceballos, al sociólogo José Manuel Parada Maluenda y al publicista Santiago Esteban Nattino Allende, estuvo

---

<sup>405</sup> El Profesor Manuel Leonidas Guerrero Ceballos durante su exilio escribió un libro que trata sobre su secuestro entre Junio y Noviembre de 1976, donde entrega detalles de los interrogatorios y torturas a las que fue sometido. Ver: GUERRERO, M. **Desde el túnel. Diario de vida de un detenido desaparecido.** Santiago: LOM, 2008, 186 p.

vinculado con la desesperada intención de ex integrantes del Comando Conjunto de evitar que la estructura de su trabajo de secuestro, tortura y eliminación física de personas fuese dada a conocer a la opinión pública a través de la publicación de una detallada investigación periodística que se venía desarrollando a partir del relato del ex agente de dicho órgano represivo Andrés Valenzuela. En dicho proceso de investigación, el Profesor Manuel Leonidas Guerrero Ceballos jugaba un rol de primera relevancia, debido a que finalmente era la única persona que habría sobrevivido al pasar por las manos del Comando Conjunto entre Junio y Noviembre de 1976:

Relacionados con estos secuestros se encuentra el que sufrió el egresado de arquitectura Ramón Arriagada en el mes de febrero de ese año, a quien se lo interrogó precisamente sobre las actividades de Manuel Guerrero y José Parada. Ambos se encontraban realizando una labor de análisis de la estructura y funcionamiento del Comando Conjunto con base en la información obtenida de las confesiones de uno de sus ex miembros, logradas poco tiempo atrás. También se relaciona con el operativo realizado la noche del 28 de marzo a la sede de la Agech ubicada en calle Londres 75 de la capital, local donde recibía correspondencia y mantenía una línea telefónica Santiago Nattino y que frecuentaba Manuel Guerrero, por su calidad de dirigente de esa agrupación. De ese lugar fueron llevado varios profesores, quienes estuvieron privados de libertad hasta el día 29, reconociendo posteriormente como su lugar de detención el cuartel de la Dirección de Comunicaciones de Carabineros (Dicomcar) ubicado en calle Dieciocho, el mismo que tiempo atrás fue usado por el Comando Conjunto bajo el nombre de La Firma. (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 650).

Finalmente, los tres prisioneros fueron crudamente asesinados:

Pese a las intensas actividades desplegadas, no se tuvo noticia alguna de los secuestrados hasta el 30 de marzo de 1985 cuando fueron encontrados sus cuerpos degollados en el camino que une Quilicura con el Aeropuerto de Pudahuel. Este crimen causó honda repercusión tanto nacional como internacional, dando lugar a una extensa investigación Judicial. Autoridades del gobierno explicaron en un comienzo el crimen como consecuencia de una pugna entre comunistas. Sin embargo, de los antecedentes narrados y los reunidos en la investigación judicial, la Comisión ha llegado a la convicción de que Manuel Guerrero, José Parada y Santiago Nattino fueron ejecutados por agentes estatales en razón de su militancia y las actividades que realizaban, en violación de sus derechos humanos. (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 651).

Dentro de las múltiples repercusiones del asesinato de estas personas, que terminaría siendo conocido como el "*caso degollados*", la más visible en ese entonces correspondió a



la renuncia a la Junta Militar de Gobierno del General de Carabineros César Mendoza Durán el 02 de Agosto de 1985. Dicha renuncia ocurrió debido a que, de manera poco usual durante la Dictadura Militar, se desarrolló una investigación judicial liderada por el Juez José Cánovas Robles, quien consiguió identificar entre los responsables a integrantes de la Dirección de Comunicaciones de Carabineros (DICOMCAR), a pesar que desde el Régimen se descartaba cualquier participación de integrantes de las Fuerzas Armadas y de Orden<sup>406</sup>.

#### 4.1 Represión y Vigilancia hacia el Profesorado

El Terrorismo de Estado, articulado y dirigido por la Dictadura Militar hacía el Profesorado, no incluyó solamente las estrategias de *más graves* violaciones a los Derechos Humanos, tales como el desaparecimiento y ejecución de personas ya abordados. La imaginación represiva proveyó a la Dictadura Militar de otras formas más sutiles para castigar y vigilar a potenciales opositores políticos dentro de las filas del profesorado chileno.

La vigilancia constante se constituyó en una herramienta de uso cotidiano para conocer y administrar políticamente a los integrantes del Trabajo Docente. El Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, según registros del Acta N° 160 A de la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno, del día 08 de Octubre de 1974, asume abiertamente el activo papel que cumplía el trabajo de “*Inteligencia*” como uno más de los diferentes actores que influían en el sistema educacional chileno:

También tiene incidencia la parte seguridad del país. La Inteligencia está permanentemente funcionando, dando datos, indicando que hay que sacar a determinado profesor, que hay que poner a otro, etc. El Ejército coopera mucho; Carabineros en menor escala; la Armada y la FACH también tienen delegados y en algunas provincias tienen más cantidad de gente que el Ejército; pero el Ejército a través de los Intendentes influye bastante. (Junta de Gobierno, 1974, p. 2)<sup>407</sup>.

---

<sup>406</sup> Para acceder a un relato pormenorizado de los efectos judiciales y políticos al interior de la Dictadura Militar a propósito del asesinato de Manuel Leonidas Guerrero Ceballos, José Manuel Parada Maluenda y Santiago Esteban Nattino Allende se recomienda revisar el Capítulo 44 “*Sacudida en Carabineros*” (páginas 529-541) del siguiente trabajo: CAVALLO, A.; SALAZAR, M.; SEPÚLVEDA, Ó. (2008). **La historia oculta del régimen militar. Memoria de una época 1973-1988**. Santiago: Uqbar Editores, 2008. 899 p. También se recomienda revisar: CAUCOTO, N.; SALAZAR, H. **La noche de los corvos. El caso degollados o un verde manto de impunidad**. Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 244 p.

<sup>407</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 160 A, Sesión Secreta 08 Octubre 1974. Página 2.

La vigilancia, orientada fundamentalmente a la tarea de identificación de opositores políticos de la Dictadura Militar, obtuvo una dimensión de primera importancia, impregnando la orientación de diferentes tareas al interior del Régimen. A modo de ejemplo, en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 11 de Octubre de 1978, el General Fernando Matthei Aubel llegó a cuestionar que el trabajo legislativo de la misma Junta Militar de Gobierno fuese utilizado como una vía para expurgar a opositores políticos por vía legal, frente a la presentación de un Proyecto de Ley que buscaba dejar en calidad de interinato a todos los funcionarios públicos de las Municipalidades de la V Región de Valparaíso, debido a la supuesta presencia de opositores políticos a la Dictadura Militar entre sus filas:

El señor GENERAL MATTHEI, MIEMBRO DE LA JUNTA.- Me gustaría discutirlo un poco. Estoy de acuerdo en que, en general, en las municipalidades hay que pasar la escoba. Ahora, no estoy tan convencido acerca del método que se emplearla. Considero que ni el interinato es lo que aquí vale. Además, hay otras formas de proceder, o podría haber otras fórmulas, como incluso lo señala en este momento el señor Ministro. El problema que diviso es que aquí, para limpiar un problema en una municipalidad, en el fondo estamos usando el Poder Legislativo. Nosotros estamos asumiendo la responsabilidad de un problema político local. Me da la impresión, no sé, de que nos estamos empleando nosotros políticamente a un nivel muy pequeño, y eso es lo que me preocupa en este asunto. A mi juicio, hay funciones de otras autoridades que fracasaron y fallaron en limpiar sus municipalidades, y, entonces, asume la Junta de Gobierno la responsabilidad. (Junta de Gobierno, 1978, p. 21)<sup>408</sup>.

El cuestionamiento presentado por General Fernando Matthei Aubel no estaba orientado a poner en duda la validez de la vigilancia y persecución a trabajadoras y trabajadores por cuestiones políticas, eso no estaba siendo cuestionado. Lo que molestaba, era la escala de la vigilancia y persecución política, o sea, el hecho de que la mismísima Junta Militar de Gobierno tuviese que hacerse cargo de tareas sancionadoras de tan *pequeña dimensión*, en tanto, para aquello existirían otras autoridades y herramientas a ser movilizadas. Sin embargo, el problema de la escala de la vigilancia y persecución política no siempre fue una dificultad para los integrantes de la Junta Militar de Gobierno, puesto que en el análisis de las Actas de las Sesiones Secretas de la misma, aparecen reiteradas alusiones al caso de un Establecimiento Educacional específico, como un foco de las atenciones al más alto nivel. Se trató del Saint George's College, Establecimiento Educacional Particular Pagado ubicado en un barrio acomodado de la ciudad de Santiago, administrado por la Congregación de Santa Cruz y reconocido por ser un espacio de formación escolar de elite.

---

<sup>408</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 355 A, Sesión Secreta 11 Octubre 1978. Página 21.

Las autoridades del Saint George's College adscribieron al ambiente de transformaciones político/sociales impulsado por el Gobierno de la Unidad Popular, implementando un proceso de apertura y democratización interna de sus lógicas de funcionamiento, objetivo que se reflejó de manera más clara en la incorporación de estudiantes de origen popular dentro de sus muros<sup>409</sup>. Muy probablemente, esta situación permite comprender el especial interés que despertó este Establecimiento Educacional al interior de la Junta Militar de Gobierno, que una vez desatado el Golpe de Estado, intervino al mismo y separó de sus funciones al Rector Gerardo Whelan. A sólo diez días después del Golpe de Estado aparece por primera vez mencionado el Saint George's College en las Actas de las Sesiones Secretas de la Junta Militar de Gobierno:

3.- Se informa al Sr. M.D.M. sobre situación de cinco sacerdotes del Colegio Saint George que serían marxistas. Se acuerda declararlos personas no gratas y ponerlos a disposición de su embajada. (Junta de Gobierno, 1973, p. 1)<sup>410</sup>.

Al paso de unos días, con un Delegado Militar ya instalado en la administración del Saint George's College, el Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, informa a la Junta Militar de Gobierno sobre el avance de las gestiones para sancionar a determinados actores de dicha institución:

Actividad del Delegado Militar en el Colegio Saint-George ante denuncias de apoderados sobre intervención marxista de algunos sacerdotes y profesores y reacción del Secretario Provincial U.S.A. del Sector Estudiantil, quien ha estado realizando una acción dilatoria. La proposición del Ministro de Educación es remover a los sacerdotes extranjeros y hacerlos volver a su país y trasladar a los profesores chilenos, haciendo presente que existen presunciones de que esto no será aceptado por la Congregación, la que tendría previsto retirarse del país con gran publicidad. Se acuerda que el Ministro de Educación se entreviste con el Embajador de Estados Unidos, quien ha ofrecido sus buenos oficios para solucionar en forma conveniente este impase. (Junta de Gobierno, 1973, p. 2)<sup>411</sup>.

En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 08 de Febrero de 1974, el Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, realiza la siguiente mención a la situación de los sacerdotes de la Congregación de Santa Cruz, al parecer, ya fuera de Chile:

---

<sup>409</sup> Todo ese proceso de transformaciones y tensiones al interior del Saint George's College fue trabajado en la película "*Machuca*" (2004) del Director chileno Andres Wood, ex alumno de dicha institución y testigo privilegiado de dicho contexto.

<sup>410</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 7, Sesión Secreta 21 Septiembre 1973. Página 1.

<sup>411</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 25, Sesión Secreta 24 Octubre 1973. Página 2.

e) Con respecto al Colegio Saint-George, expresa; que la congregación durante el presente año no volverá. (Junta de Gobierno, 1974, p. 3)<sup>412</sup>.

La atención pormenorizada que dirigió la Dictadura Militar hacia el Saint George's College muestra que, finalmente, la escala de trabajo en las tareas de vigilancia y persecución incluyó a localidades educacionales específicas y puntuales, mostrando un cierto interés por copar los diferentes espacios escolares tras la identificación y sanción a actores identificados como potenciales opositores políticos.

Otro ejemplo de esta amplia importancia de la vigilancia y persecución política a opositores dentro de las diferentes áreas de trabajo de la Dictadura Militar se encuentra en la forma en que habría sido utilizada la implementación de la Carrera Docente (1978-1981) ya analizado en el Capítulo 2. En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 24 de Abril de 1980, el Ministro de Educación Pública, Alfredo Prieto Bafalluy, entregó argumentos al General Augusto Pinochet Ugarte, defendiendo la necesidad de que sean aprobadas algunas modificaciones a la Carrera Docente con miras a facilitar el despido de determinado perfil de profesoras y profesores:

EL GENERAL PINOCHET, PRESIDENTE DE LA REPUBLICA. (No se entiende el comienzo de la frase)... usted se está preparado para el futuro. EL señor PRIETO, MINISTRO DE EDUCACION,- Exactamente. Si me permite, señor Presidente, quiero señalar que la facultad de desburocratización, que la estamos usando en el Ministerio para algunos casos, puede ser puntual, porque yo no puedo sacar a 1,000 profesores con esta facultad, pero sí puedo utilizar esta herramienta para la reducción de jornada; tomar a aquellos cuya labor, hoy día, es nada más que hacer activismo en contra del Gobierno por nuestro sistema educacional. Es una facultad que debemos usar, porque estamos cometiendo un haraquiri con nuestro campo de la educación. Quiero señalar, a título de ejemplo, que tengo aquí en mi poder, determinados en lista, hechos de trabajo detectados con el servicio de inteligencia de toda institución, fundamentalmente, el C.N.I. y comprobados, respecto solamente a profesores que realizan actividades, excluyo a todo aquel profesor que no sea marxista, sino solamente clasificados entre comunistas, socialistas, miristas y marxistas; he excluido a todos los que son demócratas y que están en contra del Gobierno, y dentro de esos, sólo aquellos que están realizando activismo en contra del Gobierno en la sala. Es una lista por región y por escuela que sobrepasa los 3 mil a 4 mil profesores. Esa gente no la podemos tener dentro del sistema y para mí, el no tener esta facultad del titulado, me amarra las manos para poder, de alguna manera,

---

<sup>412</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 88, Sesión Secreta 08 Febrero 1974. Página 3.

tomar medidas con ellos. Esos son datos que tiene el C.N.I., que tienen los dirigentes... (Junta de Gobierno, 1980, p. 52-53)<sup>413</sup>.

En las palabras del Ministro de Educación Pública, Alfredo Prieto Bafalluy, es posible visualizar de manera explícita la utilización de la Carrera Docente como una herramienta para vigilar y perseguir por cuestiones políticas al profesorado. Lo interesante de las palabras del Ministro de Educación Pública es que revelan que, para la realización de estas tareas, tuvo a disposición técnicas de catalogación de docentes según actividades y adscripciones de orden políticas, confeccionadas por el aparato de represión a nivel nacional. De esta forma, es posible sostener que el Trabajo Docente fue objeto de estudio del aparato de represión de la Dictadura Militar de manera extensa, puesto que, al parecer, el ojo y oído escrutador y vigilante del Régimen tuvo la capacidad de abarcar los Establecimientos Educacionales a lo largo y ancho del país. Para el Almirante José Toribio Merino, la utilización de los intersticios de la Carrera Docente con fines represivos a corto plazo, se justificaría (en tanto medio) para consolidar el siguiente perfil dentro del profesorado (en tanto objetivo):

EL ALMIRANTE MERINO, MIEMBRO DE LA JUNTA.- Yo creo que el problema inmediato es resolver siete años que se ha estado tratando de solucionarlo y no se ha resuelto. Esta ley, aunque mala, es preferible que tenga aplicación por un plazo de un o dos años y que se estudie cómo, en el futuro, dejar al Ministerio las facultades para permanentemente poder mantener un grupo sano, homogéneo y capaz de enfrentar la educación en Chile. (Junta de Gobierno, 1980, p. 54)<sup>414</sup>.

La disposición de sofisticadas herramientas para la implementación de la vigilancia y la persecución política al Profesorado resulta importante de destacar aquí, puesto que incluso incluyó técnicas de orden sociológicas de procesamiento y medición de la *tensión social* al interior del Trabajo Docente. En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 16 de Diciembre de 1986, el Almirante José Toribio Merino advirtió sobre el advenimiento de *“situaciones relativamente difíciles”*:

El señor ALMIRANTE MERINO.- Quisiera hacer presente una cosa. La situación del profesorado, en este momento, es en espera de esto. Este texto ha estado dándose vueltas entre nosotros aquí, prácticamente, todo el año y se espera para 1987, a más tardar en marzo, situaciones relativamente difíciles, tanto en el estudiantado como en el profesorado, por múltiples razones. Tengo informaciones que puedo darlas a conocer a la Junta y al respecto le cedo la

---

<sup>413</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 392 A, Sesión Secreta 24 Abril 1980. Página 52-53.

<sup>414</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 392 A, Sesión Secreta 24 Abril 1980. Página 54.

palabra al Comandante Marinovic para que se refiera a ello. (Junta de Gobierno, 1986, p. 7)<sup>415</sup>.

La alarma del Almirante José Toribio Merino, con respecto a potenciales aumentos de la *tensión social* entre el estudiantado y docentes, iba sustentada en la presentación de una investigación realizada por parte de la Oficina de Estudios Sociológicos de la Armada a cargo del Capitán de Fragata Milán Marinovic<sup>416</sup>, quien tomó la palabra de la siguiente manera:

El señor COMANDANTE MARINOVIC.- Dentro del análisis de tensión social que hace la Oficina de Estudios Sociológicos, están los climas de tensión social y los procesos de desestabilización de la psico-política. Para esto, desde mayo del año 1983 a la fecha, se diseñaron indicadores en coordinación con el Ministerio del Interior, donde día a día se recibe por télex información de lo que ocurre en las regiones. (Junta de Gobierno, 1986, p. 7-8)<sup>417</sup>.

De esta manera, a través de las palabras del Capitán de Fragata Milán Marinovic, es posible advertir la existencia de un sistema de procesamiento y clasificación de eventos disruptivos desde la perspectiva de la Dictadura Militar, encuadrados en un esquema de vaivenes de la *tensión social* según épocas del año, lo que en última instancia, podría generar información valiosa para adelantarse y prepararse frente a los mismos. En esta misma línea, el Capitán de Fragata Milán Marinovic presentó a los integrantes de la Junta Militar de Gobierno la siguiente lectura sobre el estado de la *tensión social* en los últimos años de entonces, advirtiendo en dicha lectura que, en el contexto de una tendencia de declinación de la *tensión social*, se visualizaba en el profesorado la posibilidad de un proceso de anticipación/desarrollo de la misma:

Al hablar de tensión social hay que diferenciar cuál es la leña y cuál es el fuego, qué se manipula y qué se expresa en conducta. Sobre la base de ello, aquí están los indicadores de terrorismo, que muestran una tendencia desde mayo del 83 a la fecha, lo cual se ha predicho en pronósticos situacionales que oportunamente se entregan a la Presidencia y al Ministerio. También aquí está el activismo político que, igualmente, muestra una tendencia y que ha sido predecible por

---

<sup>415</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 40, Sesión Secreta 16 Diciembre 1986. Página 7.

<sup>416</sup> En el Acta Acta N° 40 de la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 16 de Diciembre de 1986 se hace referencia al Capitán de Fragata Milán Marinovic Piña, ocupando el cargo de Jefe de la Oficina de Estudios Sociológicos de la Armada de Chile. No obstante lo anterior, es altamente probable de que se trataría de manera más precisa del Capitán de Fragata Milán Marinovic Pino: Ingeniero en Armas (Armada de Chile), Magíster en Sociología (Universidad de Maryland, EEUU), Doctor en Sociología y Ciencias Políticas (Universidad de Salamanca, España), con una dilatada actuación como docente e investigador en diferentes Programas de Pre-Grado y Post-Grado en Universidades de Chile y del extranjero.

<sup>417</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 40, Sesión Secreta 16 Diciembre 1986. Página 7-8.

método... (no se entiende). Cuando uno divide la tensión, la manipulación por lo que se expresa tiene un factor de tensión social y este es el cuadro respectivo donde vemos que la energía se ha ido desgradando y en este momento es un proceso de desgradación de tensión social. Esto nos muestra que para el período 85-86 hay una idéntica desgradación, pero con adelanto de fase. Vale decir, que la desgradación de este año comenzó a partir del atentado presidencial y hallazgo de armas y en este instante estamos en la fase de desgradación o adelanto en esta fase, que, tradicionalmente, ocurría en diciembre. Ahora, en el período de análisis, se distinguen tres fases: una, de gestación, que parte en marzo, con el inicio de clases; un período de madurez, que tradicionalmente parte en septiembre; y una etapa de baja, que culmina en diciembre. Entonces, en este momento se prevé un cambio de fase, un adelanto, pero esto hace sensible la manipulación del sector del profesorado, como estructura social. (Junta de Gobierno, 1986, p. 8)<sup>418</sup>.

No obstante lo anterior, por qué podría ocurrir dicho movimiento de aumento de la *tensión social* en la percepción y actuación política del profesorado en un contexto mayor de aparente declinación general de la *tensión social*. La respuesta del Capitán de Fragata Milán Marinovic apunta a lo que llama como “*manipulación de la situación del profesorado*”:

Se identifican tres elementos como determinantes en la baja de tensión social: la seguridad económica avalada por la aprobación de crédito fiscal por la banca internacional y los indicadores económicos positivos; la solidaridad social, motivada por las festividades navideñas y el rechazo provocado por la violencia y el terrorismo; y el progreso político al consolidarse avances de leyes constitucionales en el proceso de transición. Y se identifica como factores sensibles, la manipulación de la situación del profesorado y entre ellas, la situación del profesorado en relación al no pago de reajuste similar al otorgado al sector público; despido masivo de profesores sin título, aproximadamente, 11 mil; exoneración de profesores del Ministerio de Educación sin indemnización ni derechos, aproximadamente 500; exoneración de profesores que se prevé ocurrirá en las municipalidades por ajustes económicos ante déficit presupuestario; y expectativas creadas en torno al estatuto docente. Todo esto se ve como elementos susceptibles de explotación y que ya está partiendo, como se vio en el editorial de hace dos días atrás, sobre la Educación. (Junta de Gobierno, 1986, p. 8-9)<sup>419</sup>.

La presentación de este estudio sobre la *tensión social* con respecto al profesorado a finales del año 1986 se inscribió en el contexto de discusión legislativa sobre el Proyecto

---

<sup>418</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 40, Sesión Secreta 16 Diciembre 1986. Página 8.

<sup>419</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 40, Sesión Secreta 16 Diciembre 1986. Página 8-9.

de Ley de Estatuto del Profesor ya abordado en el Capítulo 3. Frente a los resultados expuestos por el Capitán de Fragata Milán Marinovic, el Almirante José Toribio Merino Castro hizo un llamado a la Junta Militar de Gobierno y a sus respectivas Comisiones Legislativas para aprobar en el corto plazo dicho Proyecto de Ley. De esta forma, aparece nuevamente esa hermandad entre el trabajo habitual de la Dictadura Militar, en este caso específico el trabajo legislativo, y el trabajo de vigilancia y persecución al profesorado, plasmado de manera clara en la utilización de una sofisticada herramienta teórico/metodológica orientada al procesamiento de información y la medición de la *tensión social* al interior del Trabajo Docente.

#### **4.2 El fenómeno de la delación**

Otro mecanismo utilizado por la Dictadura Militar para encaminar sus tareas de vigilancia y persecución política hacía el Profesorado corresponde al fenómeno de delación. La delación tuvo muchas caras, una de aquellas es la que fue incentivada o incitada por la misma Dictadura Militar. Ya en el *Bando* N° 1, del mismo 11 de Septiembre de 1973, se hacía un abierto llamado a denunciar a personas que cometieran algún tipo de *sabotaje*:

Se advierte a los ciudadanos que cualquier acto de sabotaje en todo tipo de actividades nacionales, en empresas, fábricas, medios de comunicación o transporte, etc., será sancionado en la forma más drástica posible, en el lugar mismo del hecho sin otra limitación que no sea la determinación de las autoridades del caso, del o los responsables. El deber de la ciudadanía consciente, es respetar el patrimonio del país, denunciando en forma inmediata a quienes pretendan paralizar las actividades productoras y laborales de cualquier tipo. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1973, p. 1).

En el *Bando* N° 26 del 12 de Septiembre de 1973, la Junta Militar de Gobierno realizó una sucinta descripción de diferentes lugares ocupados y allanados en la ciudad de Santiago, en los que se habría encontrado armamento y *“extremistas”* que pondrían en peligro la seguridad nacional. Lo interesante es que se dedicó un párrafo completo para agradecer a las personas que habrían entregado informaciones valiosas para identificar aquellos espacios y sujetos:

Las FF.AA., Carabineros e Investigaciones se hacen un deber agradecer de forma especial la patriótica actitud de la ciudadanía chilena, la cual en cumplimiento a centenaria tradición democrática y patriótica en defensa de los altos intereses de la Patria, he permitido con su oportuna información controlar y destruir estos importantes núcleos extremistas y tener actualizado el cuadro de los extremistas y extranjero subversivos residentes, para limpiar nuestra patria de elementos indeseables que nada tienen que ver con nuestra tierra y origen común. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1973, p. 1).



Nuevamente, una palabra de profundo agradecimiento a supuestos *delatores* fue deslindada en el *Bando* N° 35 del 18 de Septiembre de 1973 por parte de las nuevas autoridades:

La Junta Militar manifiesta su profundo reconocimiento a la ciudadanía por el gran espíritu de responsabilidad demostrado al denunciar a los extremistas que en forma suicida estuvieron operando en algunos sectores de la capital. (JUNTA MILITAR DE GOBIERNO, 1973, p. 1).

En dichos *Bandos*, se puso a disposición de la población una imagen positiva del *delator*, puesto que quien asumía dicho papel pasaba a ser conceptualizado por las nuevas autoridades como parte de un grupo superior de la población: la "*ciudadanía consciente*", poseedores de una "*patriótica actitud*" y de un "*gran espíritu de responsabilidad*". En la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 17 de Septiembre de 1973, se llegó al acuerdo de generar una plataforma de sistematización de los esfuerzos *denunciadores* de la población:

3.- Se acuerda crear en la Comandancia de Guarnición de Santiago una oficina de "Investigación de denuncias", que cuente con su respectiva Carta de Situación a fin de poder controlar y coordinar adecuadamente esta actividad y evitar superposiciones. (Junta de Gobierno, 1973, p. 1)<sup>420</sup>.

Algunas semanas después, la Junta Militar de Gobierno instruyó a sus funcionarios a actualizar un *Bando* que tenía como finalidad incentivar económicamente la *delación* entre la población:

12.- Se acuerda reactualizar el Bando que ofrece recompensas a quien entregue antecedentes sobre activistas buscados. Se instruye al señor Ministro del Interior al respecto. (Junta de Gobierno, 1973, p. 2)<sup>421</sup>.

¿En el caso específico del Trabajo Docente cómo operó este fenómeno de la *delación*? ¿Fueron acaso los Establecimientos Educacionales escenarios de delación entre sus integrantes? ¿Profesoras y profesores participaron de este fenómeno? Estas preguntas ya han sido respondidas positivamente por otras personas. El Periodista Mauricio Weibel Barahona ha venido poniendo a disposición de la opinión pública chilena una serie de

---

<sup>420</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 4, Sesión Secreta 17 Septiembre 1973. Página 1.

<sup>421</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 24, Sesión Secreta 23 Octubre 1973. Página 2.

fuentes<sup>422</sup> y reportajes<sup>423</sup> que tratan sobre la existencia de una compleja red de espionaje y delación al interior de Escuelas y Liceos, la que tenía como gran objetivo identificar a opositores políticos de la Dictadura Militar, contando con el decidido apoyo de diferentes actores de las comunidades educacionales en el papel de *delatores*. Jaime Retamal Salazar (2013)<sup>424</sup>, que recoge en su trabajo algunas fuentes de aquellas publicadas por Mauricio Weibel Barahona, propone la siguiente mirada general sobre esta situación:

Lo que ha revelado Weibel no se trata simplemente de aquello que ya todos conocemos y es prácticamente parte de la nueva conciencia histórica de toda una generación de jóvenes, que la dictadura de Guzmán y Pinochet transformó al sistema educativo en uno de corte neoliberal condenando a miles de familias al marasmo de la mala educación; no, se trata más bien de algo nuevo e inquietante: se trata, revela Weibel de la dictadura adentro de las escuelas espionando a estudiantes y a profesores, se trata de más de 30 mil archivos que van desde el año 1982 al año 1988, se trata de apoderados o de docentes que delatan a otros chilenos en sendas cartas enviadas al mismo Pinochet, se trata del intento de formar la conciencia de miles de jóvenes en los contenidos afines al régimen, se trata de que el Ministerio de Educación tenía una Oficina de Seguridad que se comunicaba directa y diariamente con la Central Nacional de Inteligencia (CNI) a través de memorándums “informativos”, se trata al fin de una coordinación inteligente, racional, sistemática y metódica sobre la base del mal radical que sustentó todo el quehacer vital de la dictadura –ahora, eso sí-

---

<sup>422</sup> Estas fuentes corresponden a documentos de corte político/administrativo, propios de la comunicación entre diferentes actores de la Dictadura Militar, eso sí, con fines de inteligencia y represión política. Se trataría entonces, de miles de documentos de diferentes reparticiones públicas, con especial énfasis del Ministerio de Educación Pública, fechados mayoritariamente entre los años 1982-1989, mediante los cuales es posible identificar una serie de articulaciones represivas, pulcramente elaboradas y desarrolladas por parte de funcionarios públicos. En dichas fuentes, el accionar del aparato represivo, en este caso la Central Nacional de Informaciones (CNI), aparece de manera constante y empoderada, entregando y solicitando variadas informaciones, con el objetivo de implementar una política represiva efectiva, tanto al interior del Estado y de la Sociedad Civil. El diálogo que se desarrolló en esta investigación con estas fuentes puede ser definido como *acotado* y *superficial*, puesto que por cuestiones de tiempo y de la amplitud de objetivos que aquí se han perseguido, no fue posible organizar y analizar la totalidad de estas fuentes, consiguiendo solamente establecer un diálogo con una parte menos de las mismas. Ciertamente, se muestra como ineludible la tarea futura de encarar estas actividades de organización y análisis de dichas fuentes. El acceso a estas fuentes fue posible gracias a la abierta y gentil disposición de los mismos por parte del Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (CEDOC; <http://www.cedocmuseodelamemoria.cl/>).

<sup>423</sup> En el desarrollo de esta investigación fue posible revisar los siguientes artículos del Periodista Mauricio Weibel Barahona publicados en el semanario The Clinic: “*Así nació la educación de Pinochet*” (27/06/2013); “*“Operaciones Secretas”: El manual inédito de la DINA*” (11/09/2013); “*El documento secreto de la DINA para “neutralizar” opositores en el mundo*” (05/05/2015); “*Gonzalo Vial: el gran espía de Pinochet y la CNI*” (02/06/2015); “*El pacto de silencio del abogado Alfredo Prieto*” (05.08.2015). Ver: <http://www.theclinic.cl/>

<sup>424</sup> RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013, 87 p.

dentro de las escuelas, dentro de las aulas y lo que es más inquietante dentro de las conciencias de miles de jóvenes. (RETAMAL, 2013, p. 58-59).

Efectivamente, al interior del Ministerio de Educación Pública operó una Oficina de Seguridad, al parecer, encargada de administrar las diferentes situaciones vinculadas a las tareas de vigilancia y persecución política dirigida a personas ubicadas en los Establecimientos Educativos de Educación Básica, Media y Superior, como así también, a aquellas ubicadas en los espacios de administración del sistema educacional a nivel nacional. Lo que muestran las fuentes consultadas es la existencia de una amplia red de comunicación entre el aparato de represión de la Dictadura Militar y diversas autoridades ubicadas en la administración pública. En el caso específico del Ministerio de Educación Pública, dicha red de comunicación contaba con la ayuda de la llamada Oficina de Seguridad para las tareas de coordinación y sistematización. De esta forma, la comunicación entre el Ministerio de Educación Pública y el aparato de represión era amplia y tenía una naturaleza institucionalizada, tal como quedó registrado en el Documento Secreto N° 524 del 21 de Noviembre de 1986, donde el Ministro de Educación Pública, el abogado Sergio Gaete Rojas, le comunicó al Director Subrogante de la Central Nacional de Informaciones (CNI), Brigadier General Hugo Iván Salas Wenzel, la conveniencia de mantener el tipo de comunicación tradicionalmente establecido entre ambas dependencias hasta dicha fecha:

Cúpleme manifestar a Us. que se ha tomado debido conocimiento del oficio de la referencia y en consideración a la actual estructura y funciones de las dependencias de este Ministerio, no existe por ahora necesidad de establecer Canales independientes de Coordinación con esa Central. De consiguiente se mantendrá mientras subsistan las actuales condiciones, solo el canal jerárquico normal para los aspectos de Seguridad y enlace con esa Institución. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 1).

En esta amplia e institucionalizada comunicación entre el Ministerio de Educación Pública y el aparato de represión, la Oficina de Seguridad cumplía la tarea de investigar los antecedentes políticos de personas que, por alguna razón, eran solicitados por las autoridades educacionales. En el Documento Reservado N° 720, del 22 de Septiembre de 1982, el Jefe de la Oficina de Seguridad del Ministerio de Educación Pública, abogado Jorge Guerra Larraín, le entregó al Ministro de Educación Pública, Profesor Álvaro Arriagada Norambuena, los resultados de una de estas investigaciones:

En cumplimiento de lo ordenado por US., referente a investigar los antecedentes que afectan a la Sra. CECILIA SOTO SCHIFFERLI, me permito informar a US., que verificados y analizados por esta Oficina, no habría

inconveniente para acceder a lo solicitado por la señora SOTO. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1982, p. 1).

La Oficina de Seguridad del Ministerio de Educación Pública aparece realizando otras tareas de investigación más amplias. Mediante Memorándum sin autoría y datado el 07 de Enero de 1983, se alerta sobre la realización de actividades contrarias a la Dictadura Militar en el Establecimiento Educacional Particular Subvencionado Colegio Regina Pacis, ubicado en la Comuna de Núñoa de la ciudad de Santiago y perteneciente a la Congregación de los Sagrados Corazones de Jesús y María. El motivo de la alerta accionada mediante este Memorándum apuntó a la orientación política de algunos integrantes de la comunidad educacional:

c. Su Directora, la religiosa ANA CECILIA MUÑOZ LOPEZ, manifiesta una evidente posición contraria al Gobierno traducida, en forma especial, en el hecho de acreditar y avalar acciones y comentarios desfavorables para las Fuerzas Armadas o el Gobierno. d. Esa abierta desafección le lleva, incluso, a ignorar disposiciones del Ministerio de Educación, relativas a la obligatoriedad de izar el pabellón patrio, bajo los acordes del himno nacional, al iniciarse cada semana lectiva del año escolar. (S/I, 1983, p. 1).

La supuesta posición política contraria a la Dictadura Militar de la Directora Ana Cecilia Muñoz López, habría favorecido la organización de un grupo de docentes “*disidentes*”, compuesto por los Profesores Gonzalo Edmundo Ramos Schwarbenger, Hernán Alfredo Soto Paredes y Pedro Eleuterio Soto Paredes, quienes realizarían las siguientes actividades:

e. Su actitud ha conducido a la formación de un grupo de profesores disidentes, cuyas acciones son apoyadas por la directora mencionada y a los cuales se les permite reunirse, semanalmente, en dependencias de la Parroquia Santa Bernardita, conectada interiormente con el establecimiento educacional. Dichas reuniones se realizan bajo el calificativo de “encuentros de tipo pastoral”. (S/I, 1983, p. 1).

Un aspecto sorprendente, es que la información que presenta dicho Memorándum sobre este grupo de docentes “*disidentes*” es bastante acabada, puesto que incluye el nombre completo, número de cédula de identidad, nacionalidad, fecha de nacimiento, nombre de los hijos, profesión y cargo de estas personas. Esto sugiere que, posiblemente, el Memorándum fue elaborado por personas que tenían un privilegiado acceso a bases de datos que contaban con una organizada información personal de la población. Con posterioridad, la Oficina de Seguridad del Ministerio de Educación Pública aparece vinculada al caso de la Escuela Regina Pacis. El 25 de Mayo de 1983, mediante el

Documento Reservado N° 29, el Jefe Superior de Seguridad del Ministerio de Educación Pública, Coronel de Ejército Atiliano Jara Salgado, informaba al Subsecretario de Educación Pública sobre la situación de la Escuela Regina Pacis. En el informe del Coronel de Ejército Atiliano Jara Salgado se deja entrever la realización de un importante proceso de revisión de varios aspectos de dicho Establecimiento Educacional, identificándose la existencia de un estado de normalidad mezclado con algunas “*anomalías subsanables*”. En dicho proceso de revisión, los problemas de orden político identificados con anterioridad aparecen como una tarea que abiertamente fue entregada al seguimiento del aparato de represión:

Con respecto al comportamiento del Director y profesores del establecimiento, se observará un control periódico a través de la C.N.I., de tal forma que al comprobar reincidencias por parte de algunos de los docentes, se estudiaría la forma de aplicar las sanciones al colegio, en relación a su función cooperadora del Estado, recomendándole cambiar de proceder o efectuar cambio de docentes. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1983, p. 1).

El proceso de intercambio de información que apuntaba a generar condiciones para vigilar y perseguir a docentes, y demás integrantes de las comunidades educacionales, asumía diferentes direcciones y todo indica que se situaba con un estatus de alta importancia dentro de las tareas cotidianas de diferentes perfiles de actores. El Ministro de Educación Pública, abogado Sergio Gaete Rojas, aparece en las fuentes consultadas como un activo interlocutor de la Central Nacional de Informaciones (CNI), enviando a dicho organismo represor informaciones sobre variados actores y eventos. En el Documento Reservado N° 174 del 29 de Abril de 1986, dicho funcionario aparece remitiendo al Director de la Central Nacional de Informaciones (CNI) datos de Establecimientos Educacionales y de estudiantes que potencialmente serían de interés para dicho aparato represivo. Además de lo anterior, el Ministro de Educación Pública solicita la realización de un procedimiento de chequeo de los antecedentes de dichos estudiantes:

Cumplo con remitir a US. carta firmada por el Secretario Nacional de Juventudes Nacionalistas de Chile, en la cual adjunta documentos pertenecientes a establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Por lo antes expuesto, solicito a US. verificar los antecedentes de éstos jóvenes y tomar las medidas que esa Central estime convenientes. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 1).

A través del Documento Reservado N° 191 del 19 de Mayo de 1986, el Ministro de Educación Pública Sergio Gaete Rojas, accionó al Director de la Central Nacional de

Informaciones (CNI) para indagar sobre una supuesta negligencia cometida en una dependencia regional de dicho Ministerio:

Me dirijo a US. para manifestarle que en este Gabinete se ha recibido información respecto de una probable negligencia de la Secretaria Ministerial de Educación de la VIIª. Región, Sra. Dora Ulloa Rojas, en relación a actos contrarios a los principios de Gobierno que realizarían funcionarios de dicha dependencia. Por lo antes expuesto, mucho agradeceré a US. tenga a bien informarme de los antecedentes que puedan obrar en esa Central, en relación a la Secretaria Ministerial de Educación de la VIIª. Región. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 1).

Nuevamente, el Ministro de Educación Pública Sergio Gaete Rojas accionó al Director de la Central Nacional de Informaciones (CNI) solicitándole información sobre algunos docentes a través del Documento Reservado N° 519 del 29 de Octubre de 1986:

Me permito hacer llegar a US., carta que me enviara un grupo de Padres y Apoderados de Viña del Mar, denunciando actitudes contrarias al Supremo Gobierno de los profesores RENE HERRERA PEREZ y su esposa FRESIA AZOLA DE HERRERA, afectando especialmente a los hijos quienes son alumnos de estos profesores. Por lo antes expuesto, ruego a US. si lo tiene a bien, me informe si corresponden los cargos formulados a los referidos profesores. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 1).

Desde la Central Nacional de Informaciones (CNI) también se despachaban diferentes comunicaciones dirigidas al Ministerio de Educación Pública<sup>425</sup>. El 01 de Julio de 1983 el Director de la Central Nacional de Informaciones (CNI), Mayor General Humberto Gordon Rubio, le envió información a la Ministra de Educación Pública, abogada Mónica Madariaga Gutiérrez, sobre la *“situación disidente en colegios particulares”* mediante el Documento Reservado N° 211327. El objetivo de dicha comunicación fue justamente el de dar a conocer a la autoridad educacional el desarrollo de actividades de orden político desarrolladas en Establecimientos Educacionales, específicamente, la participación de docentes en las protestas nacionales y el llamado de los mismos a los estudiantes a no asistir a clases en los días que estas manifestaciones y protestas se desarrollaron. Estas situaciones se habrían desarrollado en el Colegio Pedro de Valdivia, en el Colegio San

---

<sup>425</sup> Un tipo de comunicación interesantísima, fue aquella que la Central Nacional de Informaciones enviaba a los diferentes Ministerios del Estado, que correspondía a sendos *Boletines Informativos Diarios* que trataban sobre diferentes materias de interés para la seguridad nacional. En las fuentes consultadas es posible encontrar diferentes documentos dirigidos por parte del Ministerio de Educación Pública a la misma Central Nacional de Informaciones donde se comunica la efectiva realización del proceso de incineración de los mismos *Boletines Informativos Diarios*, acción anteriormente solicitada por el mismo aparato de represión.

Ignacio y en otros Establecimientos Educativos Católicos de la capital. El foco de cuestionamiento fundamental apuntado por el Mayor General Humberto Gordon Rubio contra esta *“situación disidente en colegios particulares”* se dirigió hacia el impacto que dichas actitudes del profesorado podría tener en los estudiantes:

Las situaciones planteadas revisten carácter de gravedad si se considera que las actuaciones y ejemplos de los docentes tienen gran influencia y trascendentales efectos en los educandos que, en los casos señalados son perniciosos y negativos. (CENTRAL NACIONAL DE INFORMACIONES, 1983, p. 1).

De esta forma, la potencial influencia del profesorado que sostenía posiciones y actuaciones críticas contra la Dictadura Militar sobre sus estudiantes era visualizada como un profundo peligro que era necesario ser enfrentado. Esta potencial influencia del profesorado podría desembocar en la formación de enemigos de la Dictadura Militar entre las filas del estudiantado chileno, situación imposible de ser asumida pasivamente por el aparato de represión:

7. La posición adoptada por los colegios y la actitud asumida por sus equipos docentes constituyen una presión psicológica directa sobre los estudiantes, influyendo sobre toda una generación joven que cuestiona el quehacer de las autoridades y la inducen a adoptar una posición político-partidista que, dada la natural rebeldía de la juventud, puede desembocar en anarquismo y quebrantar los principios básicos del Sistema Nacional de Educación. 8. Todo lo anterior lleva a pensar en la necesidad urgente de revisar los actuales sistemas de control, de fondo y forma, sobre los colegios particulares con el propósito de evitar se produzca nuevamente un ausentismo masivo de profesores, por móviles políticos, y que estos colegios se transformen en agentes de doctrinas políticas y formadores de líderes ajenos a los principios nacionales. (CENTRAL NACIONAL DE INFORMACIONES, 1983, p. 2).

Otra comunicación dirigida por el Director de la Central Nacional de Informaciones (CNI), Mayor General Humberto Gordon Rubio, a la Ministra de Educación Pública, Mónica Madariaga Gutiérrez, se encuentra en el Documento Reservado N° 211708 del 18 de Agosto de 1983. Lo interesante de dicha comunicación es que el objeto de seguimiento y análisis de la Central Nacional de Informaciones (CNI) correspondió a un actor diferenciado, específicamente la Corporación Educacional Alonso de Ercilla, encargada de administrar los Establecimientos Educativos que mediante el proceso de Municipalización fueron transferidos a la Municipalidad de San Fernando de la VI Región. El problema detectado por el aparato represor corresponde a la ocurrencia de una serie de irregularidades de orden financiero cometidas por dicha Corporación Educacional, que

tendrían el efecto peligroso de posicionar al profesorado de dicha Comuna en contra de la Dictadura Militar:

2. La mencionada Corporación Educacional efectúa descuentos mensuales por planilla a 16 profesores, para remitirlos a la Cooperativa de Viviendas "El Covigal Ltda.", Villa Los Maitenes de San Fernando. Existen antecedentes que ese dinero no es remitido a la Cooperativa de Viviendas, sino que es utilizado por la Corporación Educacional en otros rubros, perjudicando gravemente a los profesores. 3. En el profesorado de San Fernando existe un profundo malestar por esta situación, pues se sienten, una vez más, postergados profesional y económicamente, creando un clima de desconfianza hacia el Gobierno, proyectando una mala imagen a la opinión pública, derivado de errores administrativos del Departamento de Educación Municipal de la comuna y agudizado por el reciente fraude de "CODELMA" a un vasto grupo de profesores. (CENTRAL NACIONAL DE INFORMACIONES, 1983, p. 2).

En dicha Fuente, la Central Nacional de Informaciones (CNI) muestra su poderosa capacidad de vigilancia e inspección sobre diferentes situaciones y actores que tenían algún nivel de vinculación con el sistema educacional. Además de dicha capacidad de vigilancia e inspección, resulta llamativa la intervención directa que el Director de la Central Nacional de Informaciones (CNI) realizó sobre materias de la Política Pública Educacional, transmitiéndole a la Ministra de Educación, de manera frontal y sin resquemor alguno, su mirada sobre cómo se debería llevar adelante la implementación de algunas tareas de una manera efectivamente conveniente para el Régimen:

4. Considerando los antecedentes negativos y las numerosas irregularidades cometidas por la Corporación Educacional "Alonso de Ercilla", en tan sólo cuatro meses de administración, parece necesario adoptar medidas precisas con el objeto de impedir que organizaciones con intereses personales de lucro o políticos se hagan cargo de Corporaciones Educacionales, desvirtuando los principios del Supremo Gobierno en Educación, utilizándolas como un medio para obtener dividendos económicos o políticos. (CENTRAL NACIONAL DE INFORMACIONES, 1983, p. 2-3).

En todo este complejo tránsito de informaciones, carpetas con los datos de profesoras y profesores ocuparon los escritorios de diversos actores vinculados a la Dictadura Militar dedicados a las tareas de vigilancia y persecución política. Actividades docentes, postulaciones a puestos de trabajo, actos cívicos, tareas gremiales, entre muchas otras, fueron objeto de atentos escrutinios por parte de diferentes censores. Los efectos de estos ejercicios de escrutinio de antecedentes de profesoras y profesores, con interés de vigilancia y persecución política, podían tener efectos muy concretos en la vida de dichas personas. Esto es posible de ser identificado en la comunicación enviada por el Coordinador del Departamento de Inspección y Control del Ministerio de Educación



Pública, Víctor González Olivencia, al Subsecretario del mismo Ministerio, mediante Documento Reservado N° 4 del 15 de Febrero de 1983. En dicha comunicación es posible identificar un intercambio de informaciones al más alto nivel entre autoridades públicas, proceso que tuvo como consecuencia final la exoneración del Profesor Roberto Huenchuleo Hircaleo de su puesto de trabajo por razones de índole política:

1. En atención a la Minuta Res. Mencionada en antecedentes, informo al señor Subsecretario de Educación que el señor ROBERTO HUENCHULEO HUIRCALAO, ex-Profesor de la Escuela G. N° 815, de Cañete, fue removido de su cargo, por aplicación de las disposiciones del Art. 5° del D.L. N° 2345 de 1978, según Decreto del Ministerio del Interior N° 326, de 29.03.82 y notificado por la Secretaría Ministerial de la VIIIa. Región. 2. Los antecedentes que sirvieron de base para su exoneración del servicio llegaron a través de la Subsecretaría del Ministerio del Interior y fueron proporcionados por el señor Intendente de la VIIIa. Región del Bío-Bío, según fojas 8 y 9., y se refieren a incumplimiento de normas educacionales, oposición crítica al régimen actual de gobierno y desarrollo de actividades de proselitismo político. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1983, p. 1).

El 26 de Abril de 1983 el Director de Inteligencia de la Defensa Nacional, Brigadier Iván de la Fuente Sáez, envió al Subsecretario de Educación, mediante Documento Reservado N° 2450/22, la siguiente alerta sobre una “*Prueba Diagnóstico*” elaborada y aplicada en el Colegio Sagrados Corazones:

Se remite a US., una “Prueba de Diagnóstico” realizada al 3er. Año Medio del Colegio Sagrados Corazones, este documento fue entregado a esta Dirección por un apoderado de dicho Colegio. Dado el evidente carácter político y tendencioso de dicho documento, se estima conveniente efectuar una investigación al respecto. (MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL, 1983, p. 1).

El 30 de Mayo de 1983, a través del Documento Reservado N° 75, el Gobernador de la Provincia de Limarí, Teniente Coronel de Carabineros Sergio Brieba Hinrichsen, puso al tanto al Intendente de la IV Región de Coquimbo de los resultados de una investigación solicitada por el Ministerio del Interior en torno a datos de dos docentes que se encontraban postulando a unos puestos de trabajo. En dicho informe, los primeros resultados indicaban la siguiente situación:

1.2. Averiguamos los antecedentes respectivos, el Sr. HECTOR S. BARRERA RAMIREZ, registraba militancia en el ex-partido comunista, posteriormente se informó al Sr. Alcalde de la Comuna de Punitaqui, mediante RES. N° C-10, de fecha 27.ENE.82, de esta Gobernación Provincial, que solamente se encontraba

habilitado el Sr. García Galleguillos. (GOBERNACIÓN PROVINCIA LIMARÍ, 1983, p. 1).

No obstante lo anterior, en revisiones posteriores del Teniente Coronel de Carabineros Sergio Brieba Hinrichsen, se fue avanzando a una mirada diferente sobre la situación del Profesor Héctor Barrera Ramírez:

4. Conforme a lo informado por la Subprefectura de Carabineros de Limarí, con la reactualización de los antecedentes personales y políticos de las personas fichadas con posterioridad al año 1973, y, en conformidad al Oficio Reservado N° 7082, de fecha 8 de Noviembre de 1982, de la Dirección de Informaciones y Comunicaciones, quedaría sin antecedentes políticos por no haber participado en hechos contrarios a la política del Supremo Gobierno, y encontrarse integrado a la comunidad. (GOBERNACIÓN PROVINCIA LIMARÍ, 1983, p. 2).

La modificación de la actuación pública del Profesor Héctor Barrera Ramírez, que habría pasado de una condición de militante de un Partido Político a otra de no tener actuación política opositora a la Dictadura Militar, terminó convenciendo a los censores de que dicho docente ahora se encontraría *“integrado a la comunidad”*. Esta transformación aparente, consiguió alcanzar la aprobación de los censores, lo que se materializó finalmente en una autorización para que posibles empleadores públicos contrataran al Profesor Héctor Barrera Ramírez, en caso de existir la posibilidad:

5. De acuerdo a lo expuesto en el N° 4 de este informe, se ofició a las Ilustres Municipalidades de Combarbalá y Punitaqui, que el Sr. HECTOR SEGUNDO BARRAZA RAMIREZ, está habilitado para desempeñar labores de docencia, motivo por el cual, puede ser contratado siempre que exista disponibilidad de cargos vacantes. (GOBERNACIÓN PROVINCIA LIMARÍ, 1983, p. 2).

El 13 de Junio de 1984, la Jefa del Gabinete de la Subsecretaría de Educación, Profesora de Estado Pamela Guerrero Guerrero, envió al Director de Orden y Seguridad el Documento Reservado N° 02/128 con el objetivo de acusar recibo de una comunicación anterior dirigida por este con respecto del procesamiento judicial iniciado contra el Profesor Carlos Gómez Cabello:

Me permito acusar recibo de su Reservado N° 204 de fecha 11 de Junio en curso, por el cual informa sobre que se ha puesto a disposición del Ministerio del Interior por infracción a la Ley de Seguridad del Estado, al profesor Carlos R. Gómez Cabello. Al respecto comunico a Ud. que se ha dado las instrucciones correspondientes de acuerdo al documento en referencia. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1984, p. 1).

El 02 de Mayo de 1985 el Subsecretario de Educación, Profesor René Salamé Martín, solicitó al Subdirector de la Central Nacional de Informaciones (CNI) antecedentes sobre el Profesor Marcelo Vicente Retamal Galaz, que se encontraba realizando gestiones para lograr reincorporarse a su puesto de trabajo en el mismo Ministerio de Educación Pública:

1. Por antecedentes que obran en poder de esta Subsecretaría no existirían datos concretos que avalen la remoción del Profesor MARCELO VICENTE RETAMAL GALAZ. 2. En consideración a que el Prof. Retamal está solicitando su reincorporación en un Centro de Diagnóstico del Ministerio de Educación Pública, me permito solicitar a US., se estudie las razones que se tuvieron presente para la aplicación de la medida señalada. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1985, p. 1).

El 11 de Abril de 1986, el Ministro de Educación Pública, Sergio Gaete Rojas, envió el Documento Reservado N° 01 148 al Jefe de Zona de Estado de Emergencia de la Región Metropolitana y Provincia de San Antonio, donde le agradeció el envío de una importante información:

He tomado conocimiento de su Of. Reservado indicado en antecedente, mediante el cual me informa que en el Colegio Don Bosco, por orden del Director del establecimiento, al entonar el Himno Patrio, se omitió la última estrofa. Al respecto, cumpla con manifestarle que se envió supervisión al citado plantel, pero por ser éste un Colegio particular pagado, este Ministerio no está facultado para tomar más medidas. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 1).

Todas estas fuentes citadas tienen en común la marca de la acción de vigilancia y persecución política direccionada al profesorado por parte de diferentes actores de la Dictadura Militar, además, permitiendo inferir consecuencias muy concretas y específicas en la vida de estas personas. Esta acción de vigilancia y persecución política dio paso a la articulación de técnicas y procedimientos de organización y consulta de datos de profesoras y profesores a lo largo de Chile. Es posible aventurar la existencia de un fondo documental de informaciones sobre profesoras y profesores, como así también de otros actores del sistema educacional, al modo de un amplio catastro de nombres, actividades y sensibilidades políticas, todas inscritas en formularios y carpetas, metódica y constantemente completadas y consultadas. Solamente con la existencia de dicho fondo documental serían viables las mencionadas acciones de vigilancia y persecución política ya visualizadas a través de estas fuentes. De hecho, sólo con la existencia de ese posible fondo documental los aparatos de represión pudieron realizar su institucional y conocida tarea de chequear cuidadosamente las informaciones personales y políticas de cualquier persona que trabajaba o pretendía trabajar en cualquier organismo o empresa vinculada al Estado. Dos fuentes permiten acceder a parte de dicha situación.

El 19 de Enero de 1976, el Secretario de Coordinación Subrogante de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), envió el Documento Secreto N° 2412/155 al Ministro de Relaciones Exteriores, Vicealmirante Patricio Carvajal Prado, a través del que remitió a este último la Circular Reservada N° 2 del Ministerio del Interior emitida el 07 de Enero de 1976. En dicha Circular Reservada N° 2, que posiblemente fue enviada a autoridades de diferentes reparticiones del Estado, se estableció claramente la modalidad en que se organizaría la solicitud de informaciones sobre diferentes personas al interior de la administración estatal:

a) De acuerdo a lo ordenado por S.E. el Presidente de la República, sólo DINA entregará antecedentes de personas a los Ministerios, Reparticiones Públicas e Industrias del Área Estratégica, por intermedio de su Secretaria de Coordinación. Las peticiones de antecedentes deberán hacerse por medio de las respectivas Oficinas de Seguridad. (MINISTERIO DEL INTERIOR, 1976, p. 1).

Años después, el 25 de Julio de 1983, el Subsecretario de Educación Pública, Capitán de Fragata Juan Enrique Fröemel Andrade, envió el Oficio de Circulación Reservada N° 98 a los *“Señores Jefes de Servicio”* con el objetivo de hacerles llegar la información que el Ministro del Interior hizo llegar a todos los Ministros de Estado (a través de la Circular Reservada N° 43 del 06/07/1983) sobre normas de seguridad a considerar con respecto a los funcionarios públicos. La primera información destacada en esta comunicación se orientaba a valorar el papel insustituible y necesario que jugaba el aparato represor al momento de contratar nuevo personal:

1. Por Circular individualizada en primer lugar del antecedente, se comunicó a los Sres. Ministros de Estado, con encargo de disponerlo a todos los servicios dependientes, el mandato Presidencial de que ningún funcionario público fuera contratado sin que se contara con un informe de confiabilidad emitido por la Central Nacional de Informaciones. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1983, p. 1).

La revisión de los antecedentes de funcionarios públicos no se limitaba solamente al momento de ingreso a trabajar en la administración o empresas públicas, puesto que los informes de confiabilidad elaborados por la Central Nacional de Informaciones (CNI) tendrían validez para ser utilizados en instancias de *“Contratar, recontractar o exonerar...”*. (Ministerio de Educación Pública, 1983, p. 1). El hecho de que estas normas de seguridad fuesen reiteradas, potencialmente respondía a que las mismas no venían siendo seguidas de manera adecuada, por lo mismo, las mismas adquirieron desde aquel momento un estricto carácter de obligatoriedad, considerando las siguientes instrucciones:

a) Toda contratación de personal deberá contar con el respectivo informe previo de confiabilidad, emitido por la Central Nacional de Informaciones. b) Deberá disponerse una revisión de los antecedentes del personal dependiente, para lo cual se considerarán los informes emitidos, a la fecha, por la Central Nacional de Informaciones y, en caso de ser necesario, se requerirá de ella nuevos informes. Las reparticiones regionales o provinciales deberán dirigirse a las unidades locales de la Central Nacional de Informaciones, para tales efectos. c) Por otra parte, se deberá ejercer una discreta vigilancia sobre las eventuales actividades y acciones contrarias al Gobierno que se detecten, desarrolladas por funcionarios de las reparticiones y/ o Empresas dependientes del Estado. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1983, p. 2).

Tal como ya fue señalado, todo este amplio e institucionalizado esquema de intercambio de información entre diferentes actores de la Dictadura Militar, con destaque de los agentes del aparato de represión, para realizar de manera efectiva las tareas de vigilancia y persecución política hacia profesoras y profesores, sólo fue viable mediante la elaboración de un fondo documental con amplios antecedentes de estas personas. El funcionamiento efectivo de todo este sistema de vigilancia y persecución política difícilmente hubiese alcanzado un radio de acción amplio y complejo si se hubiese limitado al aporte exclusivo de los agentes del aparato de represión y de las jefaturas político/administrativas del Estado. Fue necesario ir mucho más allá de los esperables servicios de dichos funcionarios y captar apoyos entre la Sociedad Civil, multiplicando así la capacidad vigilante/persecutoria de la Dictadura Militar. En este plano, la delación se constituyó en un *combustible* que potenció y aceitó toda la maquinaria represiva, dinamizando redes de espionaje y acusación en los diferentes espacios de la sociedad, creando nuevas e inusitadas solidaridades represivas dispuestas a transmitir cualquier detalle ínfimo donde se asomaran posturas críticas hacia el Régimen. En las fuentes aquí revisadas la delación aparece de manera insistente y sorprendente, envolviendo a sujetos variados, desde aquellos escondidos bajo el anonimato, pasando por funcionarios públicos de diferentes jerarquías, hasta llegar a personajes de destaque de la Dictadura Militar. Siguiendo este último punto, la mismísima María Lucía Hiriart Rodríguez, esposa del General Augusto Pinochet Ugarte, por tanto *Primera Dama* de la República, se mostraba atenta y activa en estas tareas de acusación. El 04 de Octubre de 1988, mediante Oficio Reservado N° 185/2128, María Lucía Hiriart Rodríguez alertó al Ministro de Educación Pública, Juan Antonio Guzmán Molinari, sobre la inconveniencia de la reciente contratación de un funcionario público, debido a los antecedentes manejados sobre sus orientaciones políticas:

Pongo en su conocimiento que recientemente he sido informada que el Señor Humberto Vera Pérez, actual Secretario Regional Ministerial de la XIIa. Región es una persona de afiliación política socialista y totalmente contrario a los postulados del Supremo Gobierno. Derivado de la gravedad de este hecho, por tratarse de un funcionario que ocupa un cargo representativo, agradeceré a Ud. Administrar las medidas que estime pertinentes. (GABINETE PRIMERA DAMA DE LA NACIÓN, 1988, p. 1).

La delación envolvió a diferentes actores y asumió direcciones inesperadas. El 20 de Enero de 1986, el Ministro de Educación Pública, Sergio Gaete Rojas, transmitió al Secretario Ministerial Regional de Educación, Benigno Saralegui, el contenido de una delación recibida por parte de padres y apoderados de un Establecimiento Educacional a través del Documento Reservado N° 03:

1. Por conducto regular se ha hecho llegar a este Ministerio diversas denuncias de padres y apoderados del Instituto Salesiano de Valdivia relacionadas con irregularidades y abusos cometidos en el plantel. Versan ellas sobre arbitrariedades en la evaluación escolar con alumnos miembros de familias vinculadas a instituciones armadas u oficiales, y cobros injustificados, supuestamente ilegales, que se exigirían en el mismo. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 1).

Nuevamente por intermedio del Ministro de Educación Pública, Sergio Gaete Rojas, es posible acceder a una delación. Dicho Ministro envió el día 20 de Septiembre de 1986 una carta (Documento N° 01 472) a Domingo Cárdenas Marín, con la finalidad de agradecerle el envío de determinadas informaciones:

Me es grato acusar recibo de su atenta carta, en la cual manifiesta su preocupación por la circulación y distribución en los establecimientos educacionales, de panfletos ofensivos al Gobierno, los que estarían siendo repartidos en provincias y especialmente en Puerto Montt. Al respecto y, junto con agradecerle esta información, le manifiesto que he puesto en conocimiento esta denuncia al señor Secretario Ministerial de Educación y al Sr. Intendente de la X. Región, dado a que comparto sus apreciaciones. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 1).

El 15 de Julio de 1986, el Ministro de Educación Pública, Sergio Gaete Rojas, envió el Documento Reservado N° 309 al Secretario Regional Ministerial de la VIII Región, Luis Alvear López, con el objetivo de comunicarle el recibo de determinadas acusaciones de interés:

En los últimos meses se han dirigido a este Gabinete denuncias de padres y apoderados relacionadas con hechos o actividades políticas del todo ajenas a la labor formativa, realizadas en algunos planteles educativos. Algunas de ellas afectan al Colegio Salesiano de Concepción. A fin de evitar en lo posible estas anomalías denunciadas por la comunidad, es necesario que esa repartición a la luz de las facultades que le competen, procure las iniciativas adecuadas tendientes a garantizar a los padres de familia de los establecimientos subvencionados, sus derechos en torno al proceso educacional del cual participan sus hijos. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 1).

De estas prácticas de delación también participaron profesoras y profesores, denunciando a colegas de trabajo o a otros integrantes de la comunidad educacional. Ejemplos de esto los encontramos en sendas cartas escritas a las nuevas autoridades por parte de docentes pocos días después del Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973. El 13 de Septiembre de aquel año, el Profesor Hernán Briones Toledo, Consejero Nacional del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y Asesor Pedagógico de la Escuela de Infantería de San Bernardo, envió una carta al Ministro de Educación Pública, José Navarro Tobar. En dicha carta, el Profesor Hernán Briones Toledo se preocupó por dejar muy clara su adhesión al ideario de las nuevas autoridades y también por explicitar su disposición a colaborar con las mismas desde sus posibilidades:

Señor Ministro: En las contingencias que vive nuestra Patria, me dirijo a Ud. para significarle mi más absoluta adhesión a los postulados que inspira la acción de la Junta Militar que ha tomado sobre sus hombros la labor de la reconstrucción nacional. (...). Así, deseo aprovechar esta ocasión, señor Ministro, para ofrecer a Ud. mi incondicional colaboración en el seno de mi actividad profesional para cualquiera determinación de ese Ministerio, con el objeto de depurar la acción pedagógica sé muy bien cuán deteriorada se encuentra.<sup>426</sup>

Para el Profesor Hernán Briones Toledo, una manera adecuada para alcanzar la “*depuración*” del Trabajo Docente sería el emprendimiento de una serie de ejercicios escrutadores:

A modo de información, me permito insinuar al señor Ministro alguno de los puntos en que, según mi criterio y conocimientos, se imponen drásticas investigaciones y severas medidas:

- Sumarios por acción proselitista y no pedagógica de algunos profesores;
- Investigación sobre programas que no cumplen por criterios políticos de profesores marxistas;
- Irregularidades en descuentos y pago de días de no

---

<sup>426</sup> BRIONES, H. Carta a Ministro de Educación Pública, Santiago, 13 Septiembre 1973 *apud* RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013, 87 p.

trabajados o pago doble a algunos profesores en comisión de servicio; - Robos o inventarios adulterados o falseados; - Estudio de modificación de programas excesivamente condescendientes con materias atingentes al marxismo; - prohibición de textos de ciertos autores claramente pro-marxistas; - excesivas permisiones a los alumnos en el aspecto disciplinario. - falta de un reglamento de liceo moderno pero de rigurosa aplicación; - severa auditoria del SUTE; - politización excesiva de la acción del SUTE, etc.<sup>427</sup>

El abanico a asuntos sugeridos por el Profesor Hernán Briones Toledo a ser indagados era amplio, incluyó desde problemas de orden administrativo/judicial hasta aquellos de orden más político/ideológico. Con respecto a estos últimos, la politización y la adscripción al Marxismo fueron visualizadas como opciones inaceptables para el profesorado según la perspectiva de este docente, razón que, por sí misma, justificaba el llamado a emprender un severo proceso de investigación. Finalmente, después de poner en juego todos sus argumentos, disponibilidades y focos de ataque, el Profesor Hernán Briones Toledo pasó a despedirse del Ministro de Educación Pública y a realizar una meta-lectura de sí mismo y su carta, inscribiéndose dentro del grupo de aquellos docentes “*conscientes*”:

Sin otro particular por el momento, creyendo cumplir con un deber de mi cargo de Consejero y profesor consciente, aprovecho esta oportunidad para desear éxito al señor Ministro a la vez que le hago presente que me consideraré afortunado de contribuir con mi colaboración en sus afanes patrióticos.<sup>428</sup>

El 10 de Octubre de 1973, la Directora de la Escuela Normal de La Reina, Olga Monserrat Rivas, dirigió una carta al Subdelegado Interino de La Reina con el objetivo de delatar al Profesor de Educación Cívica, Franklin Troncoso Bachler, con respecto a su comportamiento y opiniones esgrimidas durante su actividad docente. Basándose en antecedentes entregados por un grupo de estudiantes, la Directora Olga Monserrat Rivas acusaba al Profesor Franklin Troncoso Bachler de “(...) *expresar a los alumnos del curso en referencia, una ola de rumores destinados a crear una falsa imagen de las FUERZAS ARMADAS y del CUERPO DE CARABINEROS DE CHILE*”.<sup>429</sup> Los “*rumores*” que el Profesor de Educación Cívica habría ventilado durante sus aulas serían los siguientes:

---

<sup>427</sup> BRIONES, H. Carta a Ministro de Educación Pública, Santiago, 13 Septiembre 1973 *apud* RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013, 87 p.

<sup>428</sup> BRIONES, H. Carta a Ministro de Educación Pública, Santiago, 13 Septiembre 1973 *apud* RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013, 87 p.

<sup>429</sup> RIVAS, O. Carta a Subdelegado Interino Comuna de La Reina, Santiago, 10 Octubre 1973 *apud* RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013, 87 p.



Entre otras cosas manifestó que él en su calidad de General de Carabineros Retirado, personalmente, había tenido la oportunidad de presenciar en un Cuartel de Carabineros, ubicado en calle Chiloé, el trato implacable para los prisioneros de la U.P., donde el personal uniformado los pisoteaba en el suelo fracturando sus miembros, aparte de otras atrocidades. Ante tales aseveraciones, alumnas de tendencia de izquierda estallaron en llanto, mientras otros de ideas democráticas se retiraron de la sala de clases rechazando de plano tales juicios; estimo que con estas actitudes, el citado profesor solo consigue alarmar al estudiantado, estimulándolo al odio y a las pasiones más negativas en contra del Supremo Gobierno.<sup>430</sup>

En las palabras de la Directora Olga Monserrat Rivas es posible encontrar la fuerza de la negación a la posibilidad de veracidad del testimonio del Profesor Franklin Troncoso Bachler, además, es posible encontrar una fuerte crítica a los potenciales efectos que este perfil de testimonio podría desencadenar contra los intereses del *“Supremo Gobierno”*. Como los intereses del *“Supremo Gobierno”* se encontrarían a salvo de cualquier intento de cuestionamiento o rumor, la Directora Olga Monserrat Rivas en su carta asumió un papel de delatora y jueza a la vez, justificando la asunción del mismo en base a una lectura personal del momento político que atravesaba Chile:

En atención a que situaciones como estas, a mi juicio, no es posible tolerarlas, porque las estimo de suma gravedad, para el momento de transición que vive nuestro querido Chile, me siento en el deber de comunicarla a Ud., dada su calidad de Primera Autoridad de Gobierno de la Comuna, para los fines que estime procedentes.<sup>431</sup>

Un tercer ejemplo se encuentra en la carta que la Profesora Normalista Lorenza Núñez Cabrera escribió a la Ministra de Educación Pública, Mónica Madariaga Gutiérrez, el 07 de Marzo de 1983. En dicha comunicación, la Profesora Normalista Lorenza Núñez Cabrera acusaba el hecho de haber sido despedida del Colegio Andacollo de la ciudad de Santiago, en Diciembre de 1982, junto a dos colegas más, por cuestiones de orden político, más específicamente por *“(…) no estar en la línea pastoral del colegio, la cual es de abierta oposición al Gobierno presidido por el señor Augusto Pinochet”*. (Ministerio de Educación Pública, 1983, p. 3). Agregó que después de buscar infructuosamente una solución frente

---

<sup>430</sup> RIVAS, O. Carta a Subdelegado Interino Comuna de La Reina, Santiago, 10 Octubre 1973 *apud* RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado**. Santiago: Ceibo Ediciones, 2013, 87 p.

<sup>431</sup> RIVAS, O. Carta a Subdelegado Interino Comuna de La Reina, Santiago, 10 Octubre 1973 *apud* RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado**. Santiago: Ceibo Ediciones, 2013, 87 p.

a autoridades de la Iglesia Católica, propietaria de dicho Establecimiento Educacional, optó por escribir directamente al General Augusto Pinochet Ugarte y a la misma Ministra de Educación Pública, cuestionando en todo momento la orientación, supuestamente política, que vendría asumiendo el trabajo pedagógico y pastoral en el Colegio Andacollo, identificando al Rector del mismo, el sacerdote estadounidense Gerald Richard Barmasse Linteo, como uno de los principales responsables de dicho fenómeno. Para finalizar, la Profesora Normalista Lorenza Núñez Cabrera justificó su carta y reiteró la solicitud de emprender investigaciones sobre su problema de la siguiente manera:

Me mueven a hacerle todas estas solicitudes mi amor por la labor docente, por el Colegio, por mis colegas y por mi Patria, además el temor que siento por las mentalidades de resentimiento que se pretende formar en los alumnos del colegio. Ruego a Usted si tiene a bien después de hacer estas investigaciones ver la posibilidad de nuestro reintegro como Profesoras del Colegio Andacollo y de entregar el establecimiento a personas idóneas que se dediquen realmente a la labor educativa y no a impartir líneas políticas contrarias a nuestro Gobierno e idiosincrasia chilena. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1983, p. 3).

En base a la revisión de las fuentes consultadas, es posible sostener que los efectos de esta carta delatora fueron amplios, puesto que consiguió movilizar la maquinaria de vigilancia y persecución política de manera rápida y efectiva. Esto es posible de visualizar claramente en el Documento Reservado N° 210.275 enviado por el Director de la Central Nacional de Informaciones (CNI), Mayor General Humberto Gordon Rubio, al Subsecretario de Educación Pública, Capitán de Fragata Juan Enrique Fröemel Andrade, el 24 de Febrero de 1983. En dicha comunicación es posible encontrar un informe de la investigación realizada por la misma Central Nacional de Informaciones (CNI) sobre las acusaciones esgrimidas contra el Colegio Andacollo, con especial énfasis en la figura de dos personas. La primera persona indagada por la Central Nacional de Informaciones (CNI) fue justamente el Rector del Colegio Andacollo, Padre Gerald Richard Barmasse Linteo, de quien fue informado lo siguiente por parte del aparato represor:

2. Este Sacerdote ha impuesto, en el Colegio Andacollo, una línea abiertamente izquierdizante. Se utiliza la asignatura de Religión para hacer una labor proselitista y de concientización entre los alumnos. Entre las actividades extraprogramáticas han realizado charlas con contenido político, las que se dan tanto a los alumnos como a padres y apoderados, siendo uno de los principales expositores el dirigente de la Coordinadora Nacional Sindical, MANUEL BUSOS HUERTA. En Noviembre de 1982 se realizó en el Colegio una exposición pública de pintura y dibujo donde se presentaron cuadros lesivos a la dignidad de S.E. el Presidente de la República. (CENTRAL NACIONAL DE INFORMACIONES, 1983, p. 2).

La segunda persona apuntada por la Central Nacional de Informaciones (CNI) en su informe fue Luis Iván Salinas Melo, conceptualizado como integrante de un grupo de izquierda vinculado a la Iglesia Católica, además de tener relación con el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). Los demás antecedentes de esta persona proporcionados por la Central Nacional de Informaciones (CNI) fueron los siguientes:

- En el Colegio Andacollo es conocido como agitador y concientizador. – Es el organizador de las exposiciones de pinturas que se realizan en el colegio. – Organiza y agita a los alumnos, mandándolos a las “marchas de hambre”, realizadas en el centro de Santiago. – Ha colocado murales en el colegio, los que mirados de lejos muestran la bandera del “MIR” en sus colores rojo y negro, junto a algunas leyendas. – SALINAS MELO, organiza todos estos actos, pero luego se retira y no participa en ellos. (CENTRAL NACIONAL DE INFORMACIONES, 1983, p. 2).

Para finalizar, la Central Nacional de Informaciones (CNI) agregó a su informe una breve sugerencia, que apuntaba a extender el proceso de investigación sobre el Colegio Andacollo:

Por tratarse de un colegio subvencionado por el Estado, se sugiere ordenar una inspección administrativa contable, con el fin de detectar irregularidades existentes, siendo causal de una drástica sanción. (CENTRAL NACIONAL DE INFORMACIONES, 1983, p. 2).

Con posterioridad, el 20 de Mayo de 1983, el Jefe Superior de Seguridad del Ministerio de Educación Pública, Coronel de Ejército Atiliano Jara Salgado, envió el Documento Reservado N° 26 al Subsecretario de Educación Pública, Capitán de Fragata Juan Enrique Fröemel Andrade, informándole que en base a la sugerencia de la Central Nacional de Informaciones (CNI) se habría llevado a cabo una inspección al Colegio Andacollo por parte de la Secretaria Ministerial de Educación Región Metropolitana, teniendo como resultados que en lo técnico/pedagógico y en lo financiero/contable no había sido posible identificar irregularidades. No obstante, considerando todo el entramado de este caso, era necesario considerar los siguientes cursos de acción:

No obstante, lo expuesto, se han impartido instrucciones a Secretaría Ministerial de Educación, Región Metropolitana, en el sentido que se disponga visitas inspectivas con cierta periodicidad al colegio mencionado para que fiscalicen y controlen el aspecto financiero, especialmente marquen centro de gravedad sobre las clases de Religión, diarios murales, Consejos de Curso, disciplina del alumnado, etc. Al respecto conviene señalar que la Oficina de Seguridad del Ministerio habiendo tomado debida nota de lo acontecido procurará en forma indirecta obtener otros antecedentes. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1983, p. 1-2).

Como es posible de observar, el efecto evidente de la carta delatora de la Profesora Normalista Lorenza Núñez Cabrera corresponde a la activación de la maquinaria de vigilancia y persecución política de la Dictadura Militar sobre el Colegio Andacollo y los integrantes de su comunidad. La ocurrencia de posibles consecuencias posteriores no ha sido posible de ser identificadas en esta investigación.

A pesar de las observaciones propuestas en la nota a pie de página N° 426, al considerar estas tres cartas de delación escritas por docentes es posible proponer algunas lecturas. Una primera, y en parte ya esbozada con anterioridad, es aquella que alerta sobre la necesidad de aceptar e indagar de manera más compleja y atenta la participación de la Sociedad Civil en las actividades de vigilancia, persecución y represión política desarrolladas por la Dictadura Militar. Tanto como existió resistencia a este fenómeno, también existió colaboración de personas comunes y corrientes en estas actividades. Sin posibilidades aquí de identificar motivaciones para entender estas colaboraciones, por lo menos el ejercicio de constatar aquello es importante, en términos de su aporte a la comprensión política de la Dictadura Militar y su capacidad de acción. Una segunda lectura posible, apunta a los tiempos en que dichas colaboraciones ocurrieron. Si bien las dos primeras cartas fueron redactadas y enviadas a pocos días transcurridos del Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973, la tercera fue redactada y enviada en un momento en que la Dictadura Militar tenía más de 9 años de existencia. Este ejercicio de organización temporal de las cartas delatorias apunta finalmente a pensar en torno a los conocimientos y convencimientos que podrían tener los autores de las mismas con relación a aquello que la Dictadura Militar podría realizar factualmente contra sus opositores políticos. En palabras más simples: ¿Habrán sabido o no los docentes delatores que existían posibilidades ciertas de que sus acusados vieran sus derechos humanos amenazados a partir de sus acusaciones? ¿Sabían estos docentes delatores que el caer bajo la sospecha e indagación del aparato de represión podría tener serias consecuencias para sus acusados? Por lo menos, es complejo pensar que hacía inicios del año 1983, año en que se redactó y envió la tercera carta delatora, no se tuviese alguna dimensión de lo que la Dictadura Militar hacía con sus opositores políticos. Una tercera lectura posible, es aquella que apunta a la existencia entre las filas del profesorado, tal como en el resto de la sociedad chilena, de personas que simpatizaban, adherían y defendían a la Dictadura Militar, tanto en la dimensión de sus ideales políticos, como también en el plano de sus acciones factuales. ¿Cómo entender el amplio radio de acción de la Dictadura Militar en la persecución a sus opositores sin la ayuda de colaboradores de diferentes perfiles?

En el caso del profesorado este fenómeno es posible de ser apuntado en algunas situaciones interesantes. Una de estas, se relaciona con las preferencias partidarias que sostuvieron las profesoras y profesores en las elecciones de las directivas del Colegio de Profesores de Chile. Según los datos aportados por Cristián Cox y Cecilia Jara (1989)<sup>432</sup> en los tres procesos electorales desarrollados durante la Dictadura Militar, a pesar de ser vencidas en términos generales, las listas de tendencia oficialista alcanzaron, de todas maneras, un porcentaje de la votación nada despreciable. En la elección de 1985 compitieron dos listas de docentes vinculados a la Dictadura Militar, las que tuvieron el siguiente desempeño: a) Unión Gremial de Educadores (UNIGED): 11.489 votos, equivalentes al 16,6% del total de votos; b) Oficialista: 7.694 votos, equivalentes al 11,1% del total de votos. En la elección del año 1987 sólo se presentó una lista vinculada al Régimen, con el siguiente resultado: Unión Gremial de Educadores (UNIGED): 20.456 votos, equivalentes al 32,1% del total de votos. Finalmente, también en la elección del año 1989 sólo se presentó una lista adscrita a la Dictadura Militar: Unión Gremial de Educadores (UNIGED): 19.396 votos, equivalentes al 30% del total de votos. Si bien es necesario considerar las dificultades que tuvieron que enfrentar profesoras y profesores en sus espacios laborales y gremiales para poder expresar libremente sus adscripciones políticas y materializarlas al momento de emitir sus votos en estas elecciones del Colegio de Profesores, situación que imposibilita aceptar acríticamente el total de los votos emitidos a favor de las listas oficialistas, al mismo tiempo, es posible también pensar que parte importante de los mismos votos efectivamente fueron emitidos por profesoras y profesores vinculados políticamente a la Dictadura Militar.

Una segunda situación de adhesión de un sector del profesorado a la Dictadura Militar es posible de ser observada en una concurrida manifestación de apoyo de docentes al General Augusto Pinochet Ugarte en el contexto del desarrollo de la campaña que desembocaría finalmente en el Plebiscito Nacional del 05 de Octubre de 1988. Dicho Plebiscito tenía una altísima importancia, puesto que definiría la organización que asumiría el proceso de transición a la democracia en Chile<sup>433</sup>. En ese contexto de acumulación de fuerzas, quedó registrada en la *Revista de Educación* N° 160 de

---

<sup>432</sup> COX, C.; JARA, C. **Datos básicos para la discusión de políticas en educación. 1970-1988.** Santiago: CIDE / FLACSO, 1989, 74 p.

<sup>433</sup> En este Plebiscito, establecido en la Constitución Política de la República de Chile de 1980 como vía definitiva del proceso de transición a la democracia, la población chilena fue invitada a dirimir entre dos opciones: opción "Sí": que Augusto Pinochet Ugarte continuara en el poder por 8 años a partir del año 1989; opción "No": se abría paso un proceso de convocatoria a elecciones de Presidente de la República y de Diputados/Senadores, poniendo así fin a la Dictadura Militar. Finalmente ganó la opción "No", alcanzando un 55,99% de preferencias en la votación.

Septiembre de 1988 una nota<sup>434</sup> sobre la manifestación de apoyo al General Augusto Pinochet organizada por parte de la denominada Asociación Gremial del Magisterio (AGREMA), oportunidad en que el Presidente de la República de Chile y Jefe Supremo de la Nación recibió la siguiente condecoración:

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. (S/I, 1988, p. 13).

Ciertamente, uno de los objetivos perseguido por esta publicación era el de resaltar el importante apoyo que supuestamente el profesorado habría expresado a Augusto Pinochet Ugarte en dicha actividad:

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”. (S/I, 1988, p. 13).

A las diferentes manifestaciones de adhesión, más o menos *entusiastas* o *espontáneas* del profesorado asistente a esta actividad, Augusto Pinochet Ugarte destinó las siguientes palabras de agradecimiento, además de poner sobre la mesa conocidas promesas *ad hoc* para la ocasión:

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 poner todo el empeño necesario en aras de acrecentar más todavía la dignidad del profesor de Chile”. (S/I, 1988, p. 13).

En ese ambiente de solemnidad, camaradería y mutuo reconocimiento, coincidieron seguidores y líder. Confirmando adhesiones y simpatías forjadas por largos años de Dictadura Militar. En la sociedad chilena en general, al igual que al interior del

---

<sup>434</sup> S/I. Presidente Pinochet recibe condecoración de profesores. **Revista de Educación**, Santiago, n. 160, p. 13, Septiembre 1988.

Profesorado, se había forjado una no despreciable coincidencia de intereses y visiones de mundo con el amplio proyecto de la Dictadura Militar. Todo esto a pesar de su estrategia de amedrentamiento, vigilancia, persecución, exclusión, tortura, destrucción y desaparecimiento de opositores políticos, fuesen estos quienes fuesen.

#### **4.3 Los sujetos detrás de la Política Pública *no pública* (1973-1990)**

Tal como ya ha venido siendo esbozado, los sujetos participantes de las redes de vigilancia y persecución política incluyeron a funcionarios públicos de diferentes reparticiones/jerarquías, miembros de las Fuerzas Armadas y de Orden, como así también, a variados actores de la Sociedad Civil. No obstante lo anterior, la Dictadura Militar creó, de manera intencionada y planificada, complejas organizaciones que afrontaron las tareas de llevar adelante, de manera profesionalizada y sistemática, la actividades de vigilancia, persecución y, fundamentalmente, represión, dirigidas contra personas e instituciones que el Régimen identificaba como enemigos. En este escrito se ha hablado de manera generalizada de “*aparato de represión*” con el objetivo de nombrar a estas organizaciones creadas por la Dictadura Militar, que fueron finalmente las que elaboraron las directrices de toda la maquinaria represiva de la Dictadura Militar e implementaron las diferentes acciones incorporadas a lo que aquí se ha nombrado como Terrorismo de Estado. Lo interesante de esto, es que todas estas organizaciones fueron integradas por miembros de las Fuerzas Armadas y de Orden, por tanto funcionarios públicos, empleados y pagados con recursos estatales. En esta misma línea, dichas organizaciones contaron con un poderoso apoyo financiero, asesoría jurídica/legal y acceso a la logística de inteligencia militar que sólo el Estado de Chile podría suministrar, todo esto para lograr sus objetivos de manera efectiva.

¿Cuáles fueron estas organizaciones? Aquí resulta valioso recordar que cada una de las diferentes instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden contaba con unidades especializadas en tareas de inteligencia y represión política en los primeros momentos de la Dictadura Militar: el Ejército de Chile poseía la Dirección de Inteligencia del Ejército (DINE); la Fuerza Aérea de Chile tenía el Servicio de Inteligencia de la Fuerza Aérea (SIFA), posteriormente nombrado como Dirección de Inteligencia de la Fuerza Aérea (DIFA); la Armada de Chile contaba con el Servicio de Inteligencia Naval (SIN); Carabineros de Chile poseía el Servicio de Inteligencia de Carabineros (SICAR). Integrantes de estas diferentes organizaciones, con especial destaque de la SIFA, integraron además a la organización de inteligencia y represión política denominada Comando Conjunto, que operó entre fines de 1975 y fines de 1976 persiguiendo a Militantes y Dirigentes del Partido Comunista. (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1991). No obstante la existencia de estas

organizaciones de inteligencia y represión política pertenecientes a las Fuerzas Armadas y de Orden, la Dictadura Militar creó organizaciones especializadas y directamente dependientes de su cúpula, con el objetivo de llevar a cabo las tareas represivas de una manera centralizada, profesional, lo que sólo era viable como una decidida política de Estado.

La Dirección Nacional de Inteligencia Nacional (DINA) fue la primera de estas organizaciones creadas por la Dictadura Militar. Su existencia formal se materializó mediante el Decreto Ley N° 521 publicado el 18 de Junio de 1974<sup>435</sup>. Sin embargo, su existencia ya venía siendo perfilada desde fines del año 1973. En esta línea, en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 12 de Noviembre de 1973, el Teniente Coronel Manuel Contreras, a la postre Director de la DINA durante toda su existencia, presentó su propuesta de creación de dicha organización, requiriendo a las Fuerzas Armadas y de Orden su colaboración mediante el envío de agentes para componer sus filas:

8.- Se recibe al Teniente Coronel de Ejército señor Manuel Contreras, quien hace una detallada exposición sobre la organización de la Dirección Nacional de Inteligencia, ante la Junta, el Ministro de Defensa Nacional, el Jefe del E.M.D.N., Jefes de E.M. y Directores de Personal de las cuatro Instituciones, Director de Investigaciones y Director de Inteligencia del Ejército. Se acuerda que antes de materializar su organización, los Directores del Personal de las Instituciones deben reunirse para determinar la forma de obtener el numeroso personal que se precisa. (Junta de Gobierno, 1973, p. 2)<sup>436</sup>.

En el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991) se presenta una completa descripción de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), poniendo atención sobre la necesidad de encarar su especificidad, eso sí, mirando más allá de las disposiciones legales que le crearon y regían:

La legalidad formal en esta materia, no sometió a la DINA a la ley sino que facilitó, en ciertos aspectos, la acción de un organismo que estuvo, en la práctica, por encima de la ley. Por ello, debe caracterizarse a la DINA como un organismo con facultades prácticamente omnímodas, lo que le permitía afectar los derechos básicos de la persona e incluso emplear su poder para ocultar sus actuaciones y asegurar su impunidad. Estos poderes y, además, las concepciones de la DINA sobre la seguridad interna, la naturaleza y peligrosidad del enemigo, y el carácter irredimible que atribuía a algunos de los militantes políticos de

---

<sup>435</sup> CHILE. Decreto Ley N° 521 Crea la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA). Ministerio del Interior, Santiago, 18 Junio 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1m4xb> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>436</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 33, Sesión Secreta 12 Noviembre 1973. Página 2.



izquierda, se sumaron para originar la gravísima práctica de desaparición forzada de personas de que se da cuenta detallada en esta parte del Informe. (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 452).

Esta condición de organismo de inteligencia y represión política situado por encima de cualquier límite de orden legal, llevó a la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) a realizar osadas y brutales operaciones de inteligencia y represión política contra opositores de la Dictadura Militar. Las fronteras nacionales no fueron un obstáculo insalvable para la acción de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), puesto que su organización y capacidad operativa le permitió desplegarse fuera de Chile, además, de manera organizada con aparatos represivos de otros países:

A partir de 1974, y quizás desde fines de 1973, la DINA comenzó a trabajar en Argentina y más tarde en otros países de América Latina, en los Estados Unidos de Norteamérica y en Europa. En 1976, o quizás antes, se creó, a iniciativa de la DINA, y aparentemente coordinada por este organismo, una instancia de colaboración de servicios de inteligencia del Cono Sur (en particular incluyendo servicios de Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay) que permitía el desarrollo de actividades conjuntas a través de planes operativos denominados "Cóndor", que incluían la eliminación de opositores políticos. (COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN, 1991, p. 450).

El poder destructivo de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) se hizo mundialmente conocido a través de una serie de atentados contra opositores políticos de la Dictadura Militar fuera de Chile. El 30 de Septiembre de 1974 fue asesinado en la ciudad de Buenos Aires, mediante la instalación y detonación de una bomba en su automóvil particular, el ex Comandante en Jefe del Ejército de Chile Carlos Prats González, junto a su esposa Sofía Ester Cuthbert Chiarleoni, quienes eran residentes en la República Argentina. Carlos Prats González había tenido una importante participación dentro del Gobierno de la Unidad Popular, en su calidad de Comandante en Jefe del Ejército de Chile se desempeñó como Ministro del Interior y como Ministro de Defensa Nacional<sup>437</sup>. El 06 de Octubre de 1975 el Abogado, Militante del Partido Demócrata Cristiano, ex Diputado de la República y ex Ministro de Estado, Bernardo Leighton Guzmán, fue baleado junto a su esposa Ana María Fresno Ovalle en la ciudad de Roma. Debido a dicho atentado, si bien Bernardo Leighton Guzmán no falleció, sí sufrió severos daños cognitivos que le impidieron continuar sus

---

<sup>437</sup> Para acceder a detalles de este atentado se recomienda revisar: CARRIÓ, A. **Los crímenes del Cóndor: el caso Prats y la trama de conspiraciones entre los servicios de inteligencia del Cono Sur**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005. 202 p.

actividades en la organización de la oposición a la Dictadura Militar<sup>438</sup>. El 21 de Septiembre de 1976 fue asesinado en la ciudad de Washington, mediante la activación de un objeto explosivo en su automóvil, Marcos Orlando Letelier del Solar, Abogado, Economista, Militante del Partido Socialista, Ministro de Relaciones Exteriores, Interior y Defensa durante el Gobierno de la Unidad Popular. Falleció de manera instantánea, al igual que Ronnie Karpen Moffit, su asistente de nacionalidad estadounidense. Marcos Orlando Letelier del Solar se encontraba exiliado en Estados Unidos, desde donde desarrollaba una importante actividad de denuncia y oposición a la Dictadura Militar<sup>439</sup>. En todos estos atentados, la participación de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) fue protagónica. La gravedad de este último asesinato político, en plenas calles de la capital de Estados Unidos, obligó a la Dictadura Militar a tener que cerrar su Dirección de Inteligencia Nacional (DINA)<sup>440</sup>.

Para reemplazar a la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y conseguir continuar con las actividades de inteligencia y represión, fue creada la Central Nacional de Informaciones (CNI) a través del Decreto Ley N° 1.878 publicado el 13 de Agosto de 1977<sup>441</sup>. La Central Nacional de Informaciones (CNI) continuó con las actividades de vigilancia, persecución, represión y desaparicimiento de opositores políticos de la Dictadura Militar, hasta el término de sus días.

Un aspecto interesante de resaltar aquí, tiene que ver con la identificación de los sujetos que dirigieron a estas organizaciones de inteligencia y represión política:

---

<sup>438</sup> Para acceder a detalles de este atentado se recomienda revisar: MAYORGA, P. **El cóndor negro: el atentado a Bernardo Leighton**. Santiago: Aguilar Chilena - Empresa El Mercurio, 2003. 241 p.

<sup>439</sup> Para acceder a detalles de este atentado se recomienda revisar: DINGES, J.; LANDAU, S. **Asesinato en Washington: el caso Letelier**. Washington: Lasser Press, 1980. 404 p.

<sup>440</sup> CHILE. Decreto Ley N° 1.876 Deroga Decreto Ley N° 521, de 1974, que creó la Dirección de Inteligencia Nacional. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Agosto 1977. Disponible en: <http://bcn.cl/1yxpz> Consultado en: 14 Julio 2015.

<sup>441</sup> CHILE. Decreto Ley N° 1.878 Crea la Central Nacional de Informaciones. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Agosto 1977. Disponible en: <http://bcn.cl/1v40d> Consultado en: 14 Julio 2015.

**Tabla 23:** Directores de los Organismos de Inteligencia y Represión Política de la Dictadura Militar (1973-1990)

| ORGANISMO                          | DIRECTOR  | PERIODO                 | FORMACIÓN                                |
|------------------------------------|---|-------------------------|--|
| Dirección de Inteligencia Nacional | Juan Manuel Guillermo Contreras Sepúlveda (04.05.1929-07.08.2015) | 14.06.1974 – 12.08.1977 | Teniente Coronel del Ejército de Chile   |
| Central Nacional de Informaciones  | Juan Manuel Guillermo Contreras Sepúlveda (04.05.1929-07.08.2015) | 12.08.1977-11.1977      | Teniente Coronel del Ejército de Chile   |
|                                    | Odlanier Rafael Mena Salinas (02.04.1926-28.09.2013)              | 11.1977-23.07.1980      | General de Brigada del Ejército de Chile |
|                                    | Humberto Alfredo Guillermo Gordon Rubio (21.09.1927-15.06.2000)   | 23.07.1980-01.01.1987   | Teniente General del Ejército de Chile   |
|                                    | Hugo Iván Salas Wenzel  | 01.01.1987-23.11.1988   | Mayor General del Ejército de Chile      |
|                                    | Humberto Leiva Gutiérrez  | 23.11.1988-24.04.1989   | Brigadier General del Ejército de Chile  |
|                                    | Gustavo Ignacio Abarzúa Rivadeneira                               | 24.04.1989-22.02.1990   | Brigadier General del Ejército de Chile  |

Fuente: portal [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl), Biblioteca del Congreso Nacional.

Como es visible, la totalidad de este grupo de Militares que lideraron a las organizaciones represivas de la Dictadura Militar perteneció al Ejército de Chile, mostrando así el innegable liderazgo que el mismo tuvo en estas tareas. Hay que considerar además, que el General Augusto Pinochet Ugarte se mantuvo como Comandante en Jefe del Ejército de Chile durante toda la Dictadura Militar, manteniendo bajo su influencia y dirección personal a la principal institución de las Fuerzas Armadas y, por añadidura, a las organizaciones de represión aquí analizadas.

Otro elemento a destacar de la Tabla 23, es que algunos de los Directores de la DINA y de la CNI se inscriben en un relato más amplio del fenómeno de la represión política del siglo XX, tanto en América Latina, como también a nivel mundial. Siguiendo a Manuel Salazar (2011), con el término de la Segunda Guerra Mundial y el creciente desarrollo de la Guerra Fría, los conflictos presentes en el escenario geopolítico internacional comenzaron a ser interpretados en base a la estrecha y enfrentada lógica de lucha entre el *capitalismo* y *socialismo*. Dicho fenómeno, convenció a los Estados y Fuerzas Armadas Occidentales a mirar bajo esa perspectiva, de lucha contra el avance del *socialismo*, a diferentes modalidades de tensiones y conflictos políticos. En esta línea, la derrota de Francia en Indochina (1954), el triunfo de la Revolución Cubana (1959) y la derrota de Estados Unidos en Vietnam (1955-1975), encendió todas las alarmas con respecto a la peligrosidad que revestían las organizaciones armadas de estructura guerrillera y de orientación política de

izquierda. Estos eventos, convencieron a determinadas potencias mundiales a implementar nuevas modalidades de organización militar, capaces de destruir, de manera brutal, cualquier amenaza a sus intereses, utilizando cualquier medio para aquello. Esto es lo que se fue articulando y conociendo como *guerra contrainsurgente*, ampliamente desarrollada e implementada por las Fuerzas Armadas de Francia en Argelia y por las Fuerzas Armadas de Estados Unidos en Guatemala y El Salvador. Nuevas formas de asediar, amedrentar, arrestar, interrogar, asesinar y desaparecer a enemigos políticos fueron siendo pensadas y experimentadas por Fuerzas Armadas en diferentes escenarios a nivel planetario, con el financiamiento y apoyo político necesario de políticos profesionales civiles. Este proceso dio paso al desarrollo de toda una red de creación de técnicas, manuales, cursos, teorías de la tortura y de la muerte, que cruzaron los océanos y fueron diseminadas por el mundo entero. En el caso de América Latina, fue importante la conocida Escuela de las Américas, ubicada en Panamá<sup>442</sup>. A través de esta institución, el Ejército de Estados Unidos logró acceder a la oficialidad de las Fuerzas Armadas de América Latina, con el objetivo de prepararlas para enfrentar el avance del *socialismo* en la región, mediante el adiestramiento de miles y miles de Militares en técnicas de diferente tipo de la *guerra contrainsurgente*. En el caso específico de Chile, el movimiento de integrantes de las Fuerzas Armadas hacía la Escuela de las Américas fue temprano y constante:

La presencia de los militares chilenos en la Escuela de las Américas había crecido en los años de 1950 y 1960, y el impacto de tantos años de entrenamiento del cuerpo de oficiales chilenos ya se notaba en la década de los años 70. (...). Mil quinientos sesenta soldados chilenos asistieron a la SOA entre 1970 y 1975, pero la mayoría (58 por ciento) vino en los dos años que siguieron al golpe, cuando los militares gobernaban y la represión era más intensa en Chile. La mayoría de los alumnos eran oficiales subalternos y se les enseñaba a planificar, ejecutar y controlar operaciones de nivel de Compañía, lo cual incluía tácticas ofensivas, defensivas y psicológicas. Otro grupo de aproximadamente doscientos oficiales tomaron un curso sobre conducción y entrenamiento de pequeñas unidades de soldados. (GILL, 2005, p. 112)<sup>443</sup>.

Dentro de este grupo de Militares chilenos que realizaron cursos en la Escuela de las Américas, es posible identificar a los siguientes Directores del aparato de represión: Teniente Coronel Juan Manuel Guillermo Contreras Sepúlveda, General de Brigada

---

<sup>442</sup> La Escuela de las Américas funcionó entre los años 1946 y 1984 en Panamá, para después trasladarse a Estados Unidos y cambiar su nombre por el de Instituto del Hemisferio Occidental para la Cooperación en Seguridad. Dicha institución sigue operativa hasta el presente.

<sup>443</sup> GILL, L. **Escuela de las Américas. Entrenamiento militar, violencia política e impunidad en las Américas.** Santiago: LOM, 2005. 348 p.

Odlanier Rafael Mena Salinas, Teniente General Humberto Alfredo Guillermo Gordon Rubio y Mayor General Hugo Iván Salas Wenzel.

Según Manuel Salazar (2011), la experiencia de la derrota de Francia en Indochina habría tenido un gran impacto en las Fuerzas Armadas Latinoamericanas y, en el caso de Chile, se habría optado por reorientar programas y contenidos en las instituciones formadoras de la oficialidad, en la siguiente dirección:

Entre las nuevas materias que los profesores comenzaron a impartir a los cadetes de los cursos superiores se incluyeron algunos aspectos de la guerra contrasubversiva. Se les explicó, por ejemplo, que la batalla que significó el final del poderío francés en Indochina dejó claramente establecidas numerosas enseñanzas. Desde el punto de vista militar, se comprobó, prácticamente, que jamás, bajo ninguna condición, debe subestimarse al enemigo. Por el contrario, se debe, siempre, partir del supuesto de una gran potencialidad. Lo opuesto, es sinónimo de un posible fracaso. En segundo lugar, la guerra de Indochina ilustró fría y claramente la imposibilidad de enfrentar a un movimiento guerrillero con los clásicos procedimientos de la guerra convencional; en efecto, grave error, trágico error, era lanzar a unidades entrenadas para la lucha franca al combate insidioso, escurridizo, que plantea la guerrilla. A esta última, se la debe enfrentar sin concesiones, en su propio terreno y con sus propios métodos; es decir, valiéndose de unidades menores, fuertemente armadas y entrenadas especialmente en las tácticas de la contraguerrilla. Los oficiales de la Escuela Militar insistieron en que la lucha contrasubversiva debe partir, siempre, de un principio inamovible: no se enfrenta a un adversario franco, leal, que se muestra a cara descubierta; se lucha, sí, contra un enemigo que se oculta en los lugares más imprevisibles y aun en la propia retaguardia. (SALAZAR, 2011, p. 21-22)<sup>444</sup>.

Toda esta concepción sobre el papel de las Fuerzas Armadas frente a los conflictos geopolíticos propios de la Guerra Fría, ayudó a que en América Latina se fuese articulando una mirada específica sobre lo que vendría a conocerse como Doctrina de Seguridad Nacional. En una mirada general, con la Doctrina de Seguridad Nacional, que se desarrolló y transitó en los discursos de los líderes e intelectuales de las Dictaduras Militares Latinoamericanas, se buscó enaltecer el papel de las Fuerzas Armadas en la dirección política de la sociedad, en tanto, la misma se vería amenazada por dificultades que sólo podrían ser eficientemente contrarrestadas por los profesionales de las armas. Aspectos comunes a la Doctrina de Seguridad Nacional serían: una estrecha identificación del Estado con la idea de Nación; la existencia de un “*enemigo interno*” que tendría como objetivo destruir los valores más profundos de la misma; las Fuerzas Armadas serían las

---

<sup>444</sup> SALAZAR, M. **Las letras del horror. Tomo I: La DINA**. Santiago: LOM, 2011. 312 p.

únicas capacitadas para enfrentar al “*enemigo interno*” (subversión socialista/comunista) en base a la utilización de todos los medios disponibles; solamente un Gobierno liderado por las Fuerzas Armadas sería capaz de dirigir de manera efectiva los destinos de la Nación; la “*unidad nacional*” sería el camino adecuado de apoyo civil a la dirección de las Fuerzas Armadas; la necesidad de desarrollar el “*poder nacional*” (suma del poder económico y político) sería un objetivo ineludible para hacer crecer a país; la adscripción a la tradición cristiana/occidental y a los valores propios de la “*chilenidad*”. (Vergara, 2005)<sup>445</sup>.

Siguiendo las lógicas de la *guerra contrainsurgente* y de la Doctrina de la Seguridad Nacional, es posible ir juntando piezas para visualizar el por qué se desarrolló en el seno de las Fuerzas Armadas y de Orden, y de sus integrantes, funcionarios públicos, hombres y mujeres con un acceso a posibilidades importantes de formación académica, posiblemente muchas y muchos de ellos devotos católicos, madres y padres de familia, en fin, la comprensión de que era posible torturar, asesinar y desaparecer compatriotas por cuestiones políticas. En este esquema, el punto que permite conjugar dicho problema es que posiblemente el sujeto identificado como opositor político, el “*enemigo interno*”, por el sólo hecho de serlo ya perdía aquella característica de pertenencia básica a la sociedad, perdía su humanidad, perdía su condición de ser humano, digno de ser respetado en su integridad básica por el sólo hecho de aquello, *ser humano*. Un asomo de esto, es posible de visualizar en el discurso inaugural del Periodo Legislativo del año 1986, leído por el Almirante José Toribio Merino, integrante de la Junta Militar de Gobierno:

Pero a una democracia libre de las lacras que forzaron a las Fuerzas Armadas y a una mayoría abrumadora de la ciudadanía a tener que tomar la decisión de poner término a la institucionalidad quebrantada, que estuvo al borde de llevarnos al abismo del marxismo-leninista. No podemos aceptar que ello vuelva a ocurrir, y a eso --no hay que olvidarlo-- también estamos comprometidos y, juramentados. (Junta de Gobierno, 1986, p. 6)<sup>446</sup>.

Por esto, nos preocupa que hoy algunos quieran olvidar la participación que tuvieron en el pronunciamiento del año 1973. Es vergonzoso que estos connotados políticos quieran excusar su responsabilidad, con la mala intención de acaparar los sentimientos de una juventud que no vivió ni sintió ni sufrió esa época funesta. También es incomprensible que estas mismas personas, aparte

---

<sup>445</sup> Un desarrollo más amplio y complejo es posible de ser revisado en: VERGARA, J. Doctrinas de Seguridad Nacional. In: SALAS, R. Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2005. P. 201-216.

<sup>446</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 1 E, Sesión Secreta 18 Marzo 1986. Página 6.

de su incalificable amnesia, sigan creyendo que es posible entender una democracia en un contubernio de partidos o agrupaciones marxistas e, incluso, terroristas. Es inexplicable que las últimas exhortaciones del terrorista Pascal Allende no concluyan por hacerles advertir la gravedad de negociar con estos dementes mentales. (Junta de Gobierno, 1986, p. 6-7)<sup>447</sup>.

Compatriotas: los marxistas-leninistas, exportadores del terrorismo para lograr el poder total, no tienen Dios ni Patria. Poseen documentos de identidad que les permiten desenvolverse en nuestro medio y en nuestro mundo cristiano-occidental como si fuesen un compatriota más, pero, repito, no tienen Patria ni la quieren, pues su única Patria y su único Dios es la destrucción del sistema en que están enquistados, para entregarnos en manos del amo moscovita, esclavizante y sin Dios ni ley. Tenemos por delante la tarea de conservar a todo trance nuestra identidad histórico-cultural y chilena, nuestra condición de cristianos y nuestra libertad, obtenida siempre en victoriosas gestas. En este compromiso podremos lograr la plena democracia y a ella nos encaminaremos. (Junta de Gobierno, 1986, p. 7)<sup>448</sup>.

Cuando se utilizan las conceptualizaciones de “*lacras*”, “*terroristas*”, “*dementes mentales*”, sin “*Dios no Patria*”, para referirse a adversarios políticos, ciertamente se puede estar señalando que los mismos pertenecerían a un grupo diferente del de los “*compatriotas*”. Se trataría finalmente de un enemigo, uno no humano, el que podría ser destruido sin consideración alguna. Dentro de esta categoría, el profesorado ocupaba un lugar específico para el Almirante José Toribio Merino, que ciertamente no pasaba desapercibido:

El señor ALMIRANTE MERINO, INTEGRANTE DE LA JUNTA.- La agresión comunista tiene 50 años en el mundo y empezó no el año 18, sino antes todavía: en los profesados de todas las escuelas pedagógicas de todo el mundo, en especial en Sudamérica. Y ésa era la agresión más sutil. El señor PRESIDENTE DE LA JUNTA DE GOBIERNO.- Empezó con el Manifiesto del 48. De ahí parte. (Junta de Gobierno, 1976, p. 54)<sup>449</sup>.

Si esta “*agresión comunista*” habría encontrado en Chile, América Latina y el mundo entero, un camino privilegiado para avanzar a través del profesorado, ciertamente el mismo ocultaba en su seno al “*enemigo interno*” que debería ser desterrado. Siguiendo esta línea, es posible comprender la existencia de las Políticas Públicas *no públicas*

---

<sup>447</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 1 E, Sesión Secreta 18 Marzo 1986. Página 6-7.

<sup>448</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 1 E, Sesión Secreta 18 Marzo 1986. Página 7.

<sup>449</sup> JUNTA DE GOBIERNO. **Actas Junta de Gobierno**. Santiago, Acta N° 281 A, Sesión Secreta 09 Septiembre 1976. Página 54.

dirigidas hacia el Trabajo Docente que hasta aquí han sido abordadas. La lógica de una extirpación del “*enemigo interno*” operó con toda su bestialidad en Establecimientos Educacionales y contra el profesorado de Chile, mediante diferentes estrategias. Una estrategia diferenciada, hasta ahora no abordada, fue aquella que buscó, posiblemente, erradicar al “*enemigo interno*” desde el profesorado por una vía de orden intelectual.

Nuevamente, en las fuentes puestas a disposición por parte del Periodista Mauricio Weibel Barahona, ha sido posible identificar la planificación e implementación de Cursos de Seguridad Nacional dirigidos a profesoras y profesores, desarrollados en la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE), dependiente del Ministerio de Defensa Nacional.

Un primer antecedente sobre esta materia se encuentra en el Documento Reservado N° 03/006 del 18 de Enero de 1984, mediante el cual el Asesor del Ministro en Asuntos Especiales, el ya mencionado Coronel de Ejército Atiliano Jara Salgado, le comunica al Director de Educación que la Educadora de Párvulos Irene Valdés Urzúa, habría finalizado su participación en el Curso Básico de Seguridad Nacional desarrollado entre el 22 de Agosto y el 15 de Diciembre de 1983 en la ANEPE. En esta Fuente, es posible tener acceso a parte del desempeño de la Educadora de Párvulos Irene Valdés Urzúa en dicho curso, puesto que se adjunta su Informe de Calificaciones. Allí, es posible conocer el propósito declarado del Curso de Seguridad Nacional:

A. PROPOSITO DEL CURSO : Compenetrar a los alumnos en los principios que sustentan la institucionalidad del Estado y las políticas adoptadas en lo social, económico y cultural. (MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL, 1983, P. 1).

Irene Valdés Urzúa habría desarrollado intensas actividades dentro del Curso de Seguridad Nacional. Completó un total de 206 horas de trabajo en las actividades lectivas del curso, a través de la participación en las siguientes asignaturas: Poder Militar, Introducción a la Economía, Desarrollo Social, Administración Pública, Seguridad Nacional, Ciencia Política, Geopolítica y Guerra Política. El desarrollo del Curso de Seguridad Nacional le demandó a Irene Valdés Urzúa participar de actividades complementarias: asistir a ocho conferencias, participar de seis visitas profesionales y realizar un viaje de estudios a la I Región del país. El desempeño alcanzado en todas estas actividades fue destacado, puesto que la Educadora de Párvulos tuvo un 99% de asistencia y obtuvo una calificación conceptualizada como “*Aprobada con Distinción*”. Considerando lo anterior, a través de la revisión de este Informe de Calificaciones, es posible sostener que el Curso de Seguridad Nacional, al parecer, demandaba un nivel de dedicación importante para sus participantes, debido a la necesidad de dedicarse, de manera intensiva y durante un



periodo acotado de tiempo, al desarrollo de variadas actividades, las que además incluían un “Viaje de Estudios”.

Siguiendo esta línea, otras fuentes permiten señalar que aquellas profesoras y profesores que consiguieron participar de estos Curso de Seguridad Nacional contaron con la posibilidad de dedicarse de manera exclusiva a los estudios demandados por los mismos, puesto que habrían accedido a la figura de *Comisión de Servicio*, que les permitía dejar de realizar sus actividades laborales cotidianas, con miras a dedicarse a estudiar sin perder su puesto de trabajo en el sistema educacional. El 20 de Junio de 1984, la Jefa del Gabinete de la Subsecretaria de Educación Pública, Profesora de Estado Pamela Guerrero Guerrero, envió sendas comunicaciones a la Superintendente de Educación (Documento Reservado N° 02/136) y a la Secretaria Ministerial de Educación V Región (Documento Reservado N° 02/137), con la finalidad de informarles que los Profesores Vicente Orozco Marchant y Farid Elías Jorratt Jorratt, estudiantes del Curso Básico de Seguridad Nacional impartido por la ANEPE, deberían integrarse a sus actividades docentes el día 23 de Julio del mismo año. En el Documento Reservado N° 02/154 enviado por el Subsecretario de Educación Pública, Profesor René Salamé Martín, al Director de Personal del Ministerio de Educación Pública, fechado el día 30 de Julio de 1984, es posible identificar otros docentes que consiguieron acceder a la figura de *Comisión de Servicio* para participar del Curso Básico de Seguridad Nacional:

1. En atención a documentos identificados en Antecedente, sírvase dictar el Decreto de Comisión de Servicio de los funcionarios que se señalan: - ELIANA XIMENA ROSALES MUÑOZ. – MARIA ESTER MORENO GUTIERREZ. – GENARO JAVIER HERRERA PEÑA. 2. Los profesionales individualizados han sido aceptados por la Academia Superior de Estudios Políticos y Estratégicos, como alumnos del 2° Curso Básico de Seguridad Nacional, el cual se extenderá del 3 de Agosto al 13 de Diciembre de 1984, ambas fechas inclusive. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1984, p. 1).

Otra Fuente, permite visualizar una estrategia, posiblemente más elaborada, desarrollada por la Academia Superior de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE), puesto que se trata de una carta de invitación dirigida al Subsecretario de Educación Pública, Profesor René Salamé Martín, a incorporarse como estudiante al Curso de Formación de Profesores de Seguridad Nacional. Esta carta de invitación está fechada el día 05 de Julio de 1984 y fue enviada por el Director de la Academia Superior de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE), Brigadier General Mario Navarrete Barriga. Un primer aspecto interesante a resaltar aquí, es que a través de esta carta de invitación es posible visualizar la expectativa de que la perspectiva de la Seguridad Nacional se constituyese en un área de trabajo presente en variados espacios de orden académico, tanto así, que generase la demanda

de formar docentes especializados en dicha área y así conseguir cubrir una potencial demanda de especialistas habilitados para enseñar la misma:

Tengo el agrado de informar a US. (UD.), que entre el 26 de Julio y el 11 de Diciembre del presente año, se realizará en esta Casa de Altos Estudios (Eliodoro Yañez N° 2760), un Curso para formar Profesores de Seguridad Nacional, con la finalidad de habilitarlos para su posterior desempeño como tales; tanto en esta Academia como en las Universidades e Institutos Superiores del País. (MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL, 1984, p. 1).

Esta potencial expectativa de ampliar el radio de influencia del área de la Seguridad Nacional, por “*Universidades e Institutos Superiores del País*”, en tanto instancia de formación y difusión de conocimiento, resulta del todo ambiciosa e impensada. Lo cierto, es que con el objetivo de hacer viable esta expectativa, desde la Academia Superior de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE) se consideraba con claridad el perfil de estudiante que dicho proyecto necesitaría:

En consideración a la importancia que este Curso tiene para la docencia y difusión de la doctrina de Seguridad Nacional, en todos los ámbitos y sectores de la vida nacional y a sus excelentes antecedentes personales, profesionales y curriculares, la Dirección de la Academia ha estimado conveniente invitar a US. (UD.), a participar como Alumno de este Curso. (MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL, 1984, p. 1).

Las fuentes aquí abordadas, permiten arriesgar la hipótesis de que los Cursos de Seguridad Nacional impartidos por la Academia Superior de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE) posiblemente fueron dirigidos hacia el profesorado, e incluso altos funcionarios del Ministerio de Educación Pública, con el objetivo de facilitar el tránsito y difusión de la Doctrina de Seguridad Nacional entre docentes y al interior del sistema educacional. Mediante dicho proceso de difusión al interior del profesorado, el poder de alcance de la Doctrina de Seguridad Nacional, posiblemente, se multiplicaría más allá de sus propias posibilidades, abriendo así, un nuevo capítulo de la lucha contra el “*enemigo interno*”. La búsqueda de dicho objetivo, justificaría con creces la decisión de diseñar e implementar estos Cursos de Seguridad Nacional, considerando los recursos financieros y humanos movilizados para aquello, en pleno proceso de profunda crisis política y económica desatada a mediados de la década de 1980 en Chile.

## CONCLUSIONES

Al inicio de este escrito fueron propuestas cuatro hipótesis, las que señalaron, en parte importante, el camino que siguió esta investigación. Estas mismas cuatro hipótesis son retomadas aquí, con el objetivo de interrogar los resultados de esta investigación y proponer algunas conclusiones.

La primera hipótesis proponía la perspectiva de que el sistema educacional y el Trabajo Docente se habrían constituido en uno de los espacios de acción privilegiados de la Dictadura Militar, especialmente, a través de la temprana elaboración de una serie de regulaciones que apuntaban a transformar su estructura. Ciertamente, esta hipótesis ha sido confirmada a lo largo de este escrito, puesto que es completamente posible sostener que la Dictadura Militar efectivamente dedicó importantes esfuerzos en diseñar, legislar e implementar diferentes Políticas Públicas Educativas dirigidas hacia el sistema educacional y el Trabajo Docente durante sus largos 17 años de existencia. En el caso del Trabajo Docente, la Dictadura Militar tuvo una inclinación porfiada y reiterativa por crear y dirigir nuevas regulaciones sobre la actividad del profesorado. Esta situación permite defender la idea de que el Trabajo Docente habría sido un espacio de acción/atención de primera importancia para el Régimen. Dicha naturaleza porfiada y reiterativa de las regulaciones dirigidas hacia el Trabajo Docente, facilitó que la Dictadura Militar lograra alcanzar innegables niveles de éxito en sus declarados objetivos de transformar lo existente. En esta línea, tal como ha sido ampliamente abordado, el Trabajo Docente sufrió una radical transformación, tanto en su naturaleza jurídico/laboral; su organización gremial; su sistema de formación inicial docente; sus remuneraciones; sus espacios de desempeño profesional; entre otros. Todas estas transformaciones, se encuentran profundamente articuladas con dos importantes fenómenos. Primero: el que la Dictadura Militar, mediante todas sus regulaciones dirigidas hacia el Trabajo Docente, buscó abierta y decididamente fragmentar, pulverizar y erosionar todas aquellos derechos y protecciones que a lo largo de décadas el profesorado había conquistado mediante su acción política/gremial. Una vez destruidos estos derechos y protecciones, el Trabajo Docente quedó en una situación de abierta pérdida de valor; exposición a los vaivenes y caprichos del mercado y de sus empleadores; y con serias dificultades para seguir siendo un legítimo y activo interlocutor político y cultural en el seno de la sociedad chilena. Segundo: todas estas regulaciones que fueron dirigidas en dirección al objetivo de disminuir el valor del Trabajo Docente, se inscriben en un relato más amplio, aquel de la transformación de la configuración del Estado de Chile, que a través de la dirección de la Dictadura Militar transitó violentamente de la imagen del Estado Docente a la imagen del Estado Subsidiario. Dicha transformación de la configuración del Estado, implicó, por

supuesto, una modificación en la relación del Trabajo Docente con el mismo aparato estatal, marcado por la abertura de un amplio espacio de incomunicación, abandono e indiferencia. La imposición de esta figura de Estado Subsidiario, que abandona las tradicionales tareas de trabajar por asegurar amplios derechos a la población, entre estos el de educación, marcaría un corte brutal en la comprensión política de lo que sería el Trabajo Docente, puesto que la imagen conocida de un profesorado que trabajaba en abierta coordinación con el Estado, con momentos de cooperación y conflicto, en la tarea de ampliar las oportunidades educacionales de la población chilena, finalmente deja de existir, imponiendo en su reemplazo la imagen de diferentes grupos aislados (padres, estudiantes, profesores) orientados a la tarea de satisfacer diferentes necesidades por su propia cuenta, en un sistema educacional dominado por el mercado y con un Estado observador, lejano.

La segunda hipótesis que aquí se propuso, se dirigía a resaltar que las Políticas Públicas Educacionales habrían sido elaboradas por distintos actores de la Dictadura Militar, los que habrían sostenido diferentes preocupaciones y perspectivas teórico/políticas, y habrían generado un grupo diversificado y complejo de acciones estatales dirigidas hacia el Trabajo Docente, las que, sin embargo, compartían entre sí el íntimo objetivo de transformar profundamente al mismo, según los valores y objetivos de la Dictadura Militar. Esta hipótesis es interesante, puesto que en esta investigación se constata la existencia de variados actores adscritos a la Dictadura Militar que actuaron en la creación e implementación de nuevas regulaciones hacia el Trabajo Docente. Entre estos actores destacaron militares, abogados, economistas, funcionarios públicos, docentes, entre otros, que movilizaron referentes teóricos/políticos/valóricos de orientación anti-marxistas, nacionalistas, corporativistas, neoliberales, católicos, de seguridad nacional, entre otros. Frente a esta diversidad de actores y referentes teóricos/políticos/valóricos es posible proponer las siguientes afirmaciones. Primero: efectivamente el Trabajo Docente fue exitosamente transformado mediante la acción de estos diferentes actores y sus referentes teóricos/políticos/valóricos. En las instancias de la Junta Militar de Gobierno, Comisiones Legislativas, Ministerios, Cuarteles Militares, Centros de Detención y Tortura, entre otros, el Trabajo Docente fue minuciosamente abordado con diferentes herramientas, las que confluyeron coordinadamente hacia la desarticulación del Trabajo Docente conocido hasta 1973. Segundo: si bien es innegable el éxito en la tarea de transformar el Trabajo Docente conocido hasta 1973, como así también el sistema educacional en su conjunto, también es innegable que no necesariamente los diferentes actores y referentes teóricos/políticos/valóricos trabajaron en un contexto de total armonía y coherencia de perspectivas. Por el contrario, en las diversas fuentes analizadas en esta investigación fue posible identificar importantes ejemplos de ausencia de

unanimidad entre integrantes de la Dictadura Militar al momento de diseñar e implementar Políticas Públicas Educativas dirigidas hacia el Trabajo Docente. Este hallazgo ha sido importante para elaborar una comprensión más compleja de la organización y acción de la Dictadura Militar con relación al objeto de estudio aquí seleccionado. Esta falta de unanimidad fue posible de identificar en dos momentos específicos:

Primero; en las Políticas Públicas Educativas del periodo 1973-1978, donde se mezclaban regulaciones de diferente naturaleza hacia el Trabajo Docente, algunas de carácter *rectificador y enaltecedor*, como así también algunas que tenían un marcado sello *estatal/regulador*, propio del Estado Docente, en un contexto de incipiente y sostenida ampliación de la influencia del Modelo Neoliberal en la orientación del Estado chileno. Ciertamente, en dicho periodo se vivenció un proceso de ajuste interno de las diferentes orientaciones de la Dictadura Militar, lo que permite comprender la existencia de diferentes contradicciones entre la verbalización de sus objetivos/principios y la implementación de sus acciones.

Segundo: en las diferentes muestras de descontento entre integrantes de la Dictadura Militar con respecto a los altos costos sociales que producía la implementación de Políticas Públicas Educativas y Económicas de orientación Neoliberal en el sistema educacional. El ascenso y alcance de posiciones hegemónicas en la dirección económica de la Dictadura Militar por parte de los economistas neoliberales fue visto por algunos integrantes de la misma como una desviación peligrosa de los objetivos que se habrían propuesto al momento de realizar el Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973. En dicha dirección, la implementación del Modelo Neoliberal, con su marcada arrogancia técnica e indiferencia con respecto a los resguardos y preocupaciones político/democráticas, alertó a integrantes de la Dictadura Militar sobre su peligrosidad, encorajándolos para hacer pública su discordancia y oposición a las propuestas de los *Chicago Boys*.

El reconocimiento de esta falta de unanimidad al interior de la Dictadura Militar permite advertir que, posiblemente, la orientación final de la regulación del Trabajo Docente podría haber tenido direcciones diferentes, inadvertidas e impensadas, en tanto las posibilidades de los caminos a seguir en la historicidad de las sociedades son amplias. Lo importante que aquí se sostiene, es que finalmente en esta investigación se proporciona una mirada sobre el por qué el Trabajo Docente quedó en el estado que aquí ha sido señalado, eso después de la acción ejercida por parte del Estado de Chile dirigido por la Dictadura Militar sobre la actividad del profesorado.

El identificar y reflexionar en torno a esta falta de unanimidad al interior de la Dictadura Militar con respecto a la Política Pública Educacional y el Trabajo Docente, además permite avanzar hacia una comprensión más compleja de la Dictadura Militar chilena, como así también, de la figura de un Gobierno puntual y del aparato del Estado en sí mismo, donde resulta necesario e ineludible ir dejando atrás aquellas miradas reduccionistas que caracterizan a estos como unas estructuras unitarias, perfectamente articuladas y normalmente lideradas, casi sin sobrepesos, por la acción de un líder descollante e iluminado. En esta línea, al emprender investigaciones sobre la acción del Estado, tal como aquí ha sido realizado, se muestra como un ejercicio ineludible el procurar identificar las lógicas de funcionamiento y articulación profundas al interior del mismo, buscando establecer de manera precisa a actores, referentes y conexiones establecidas. Recorrer este camino, permite finalmente conseguir proponer miradas y reflexiones complejas y articuladas sobre el por qué el Estado realizara determinadas Políticas y de formas específicas.

La tercera hipótesis propuesta, fue aquella que resalta el hecho de que la violencia política afectó al Trabajo Docente tanto como al resto de los diferentes gremios de trabajadoras y trabajadores. No obstante lo anterior, se afirmaba que esta violencia política potencialmente habría alcanzado características particulares, tanto en su magnitud como también en su lógica de funcionamiento, puesto que debía ser pensada con relación al espacio escolar y su especificidad. Esta hipótesis fue certeramente confirmada en esta investigación, puesto que se constató la existencia de graves violaciones a los derechos humanos de profesoras y profesores por parte de agentes del aparato de represión de la Dictadura Militar, incluyendo, por cierto, variados casos de docentes Detenidos Desaparecidos y Detenidos Ejecutados. Mediante el análisis descriptivo de algunos casos de docentes Detenidos Desaparecidos y Detenidos Ejecutados fue posible, en una pequeña medida, dimensionar los efectos concretos de la acción de la Dictadura Militar a través de sus Políticas Públicas *no públicas* en la vida de personas comunes. Toda esta acción represiva dirigida hacia el Trabajo Docente, efectivamente asumió características muy particulares y sorprendentes. Primero; se sustentó en el poderío y capacidad técnica de complejas organizaciones de inteligencia y represión política, que contaban con amplias capacidades materiales y humanas para emprender sus actividades, tales como: sistemas de acumulación y procesamiento de información sobre opositores políticos de elaboradas características; sistemas de análisis y predicción del estado de la *tensión social*; disposición de recursos técnicos y contingentes de las Fuerzas Armadas y de Orden; entre otros. Segundo; se orientó con mayor violencia hacia un perfil de docente específico: mayoritariamente hombres jóvenes y de mediana edad; que sostenían una militancia

política abiertamente reconocida; ser en su mayoría de nacionalidad chilena; ser desaparecidos y ejecutados de forma mayoritaria en los primeros momentos de existencia de la Dictadura Militar (1973-1974) y de manera más recurrente en la ciudad de Santiago. De esta forma, dentro de los variados análisis posibles de realizar aquí, es importante destacar el hecho de que la Dictadura Militar buscó decididamente atacar preferentemente a aquellas profesoras y profesores que se habían atrevido a vincular, dentro del espacio de su existencia, las dimensiones de ser docente y ser militante político, articulando complejamente a ambas en su diario vivir. Dicha combinación, tanto en el discurso como en la acción de la Dictadura Militar, se constituyó en un blanco predilecto de su furia represiva. Tercero; efectivamente el Trabajo Docente y sus especificidades, obligaron a la Dictadura Militar a desplegar todo un aparataje para encaminar y hacer viables sus tareas de represión y vigilancia hacía el profesorado. En dicha orientación, es importantísimo destacar aquí el ejercicio realizado en esta investigación en pos de contornear, aunque fuese mínimamente, la organización y funcionamiento de toda una estructura de represión y vigilancia, presente en Establecimientos Educativos y en las instituciones de administración estatal del sistema educacional, a lo largo de Chile. Dicha estructura de represión y vigilancia, organizada y administrada por el aparato de represión de la Dictadura Militar, contó con el decidido apoyo de integrantes de la comunidad educacional (gestores, funcionarios, docentes, estudiantes, padres) a través de complejas redes de delación y espionaje. En las fuentes consultadas, la participación de integrantes de la Sociedad Civil en estas tareas es abrumadora y ciertamente merece nuevos estudios específicos y profundos para comprender sus características generales. Cuarto: en esta investigación, además, fue posible identificar la poderosa capacidad de influencia en el sistema educacional del aparato de represión de la Dictadura Militar, tanto a nivel de los amplios canales de comunicación y coordinación existentes entre importantes funcionarios públicos del Ministerio de Educación Pública y los líderes de los organismos de represión; como así también, a través de la existencia de complejos procesos de entrecruzamiento de usos y objetivos en las Políticas Públicas Educativas dirigidas hacía el Trabajo Docente. Esto último tiene que ver con el descubrimiento alcanzado en esta investigación con respecto a que importantes Políticas Públicas Educativas diseñadas por la Dictadura Militar hacía el Trabajo Docente (Carrera Docente (1978-1981); Estatuto del Profesor (1986-1987)) con miras a reorganizar diferentes aspectos de la actividad laboral del profesorado, finalmente fueron diseñadas, modificadas e implementadas con el objetivo de facilitar y viabilizar, por vías institucionales, la persecución política dirigida hacía integrantes del profesorado identificados como opositores políticos. De esta forma, fue posible advertir la existencia de canales comunicantes entre las diferentes Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar, fuesen públicas o *no públicas*, invitando así a continuar investigando

estos fenómenos vinculados a conocer de mejor manera los caminos superficiales y subterráneos que la Dictadura Militar transitó tras la búsqueda de sus objetivos.

La cuarta hipótesis propuesta apuntaba a que la Política Pública Educacional de la Dictadura Militar relacionada al Trabajo Docente, se proyectaría con fuerza y claridad hacia el presente, ayudando así a configurar un perfil de actividad del profesorado marcado por una profunda lógica mercantil y una tendencia a comprender la misma factualmente desligada de cualquier preocupación política. Esta hipótesis es interesante, puesto que efectivamente en el desarrollo de esta investigación fue posible identificar la dinámica compleja en que la Dictadura Militar logró subsumir al Trabajo Docente, y al sistema educacional en su conjunto, bajo una clara lógica de mercado, tanto a nivel de la gestión y propiedad de los Establecimientos Educacionales, el financiamiento en tanto incentivo a la Educación Particular, el vínculo laboral docente entregado a la lógica del mercado, entre otros. Este ejercicio de implantación de la hegemonía del mercado en lo educacional, tal como fue analizado, no contó con espacios auténticamente democráticos y políticamente diversos donde fuese posible analizar y discutir su legitimidad. Esta situación, fue acompañada por una abierta campaña de desprestigio de *la política* por parte de la Dictadura Militar, cuestionando la capacidad de la misma para dirimir y solucionar, de manera racional y justa, aquellos aspectos problemáticos que enfrentaba la sociedad chilena. De esta forma, se impuso a la sociedad chilena la idea de que el mejor camino para enfrentar sus dificultades sería el de ampliar más y más la capacidad de acción del mercado, en tanto instancia objetiva y técnica de resolución de todos los conflictos, además, de la mano con la negación de *la política* como espacio plural y democrático para procesar los conflictos sociales. Planteado de esta forma, las Políticas Públicas Educacionales hacía el Trabajo Docente diseñadas e implementadas por la Dictadura Militar ciertamente impactan en el presente de una manera poderosa, trayendo dentro de sí esta sobrevalorización del mercado y esta negación de *la política*. Este impacto se manifiesta de manera clara en diferentes fenómenos:

Primero: la capacidad que el Modelo Neoliberal ha demostrado para irradiar su influencia a lo largo y ancho de la sociedad chilena, incluyendo por cierto a parte importante de la Clase Política Profesional que se articuló en los difíciles días de oposición a la Dictadura Militar y que dirigió el proceso de *transición a la democracia* gobernando Chile por 20 años (1990-2010) seguidos una vez terminado el Régimen de Augusto Pinochet. De esta forma, a pesar de formarse políticamente dentro del conglomerado de Partidos Políticos opositores y perseguidos por la Dictadura Militar, la orientación de la política/económica que siguieron los mismos fue de una clara mantención y profundización de lo iniciado por los *Chicago Boys*.



Segundo: articulado con lo anterior, las Políticas Públicas Educativas creadas durante la Dictadura Militar continúan gozando de muy buena salud hasta el presente, en tanto aquellas regulaciones más significativas (financiamiento vía *vouchers* que genera una lógica de competencia entre Establecimientos Educativos por recursos, incentivo a la Educación Particular, utilización de Pruebas Estandarizadas para orientar a los consumidores educativos) más allá de algunas transformaciones menores, se constituyen aún en la *viga maestra* de todo el sistema educativo.

Tercero: en el caso del Trabajo Docente es posible afirmar que el profesorado chileno ha enfrentado nuevos y difíciles obstáculos, eso sí, en un contexto más favorable de lenta reconfiguración de los espacios democráticos. En dicho contexto, el profesorado chileno ha logrado alcanzar importantes mejorías en variados aspectos de su condición laboral, especialmente entre aquellos que se desempeñan laboralmente en Establecimientos Educativos de Administración Municipal, eso sí, considerando que parte importante de lo avanzado corresponde exclusivamente a esfuerzos por recuperar condiciones básicas para el desempeño laboral en un contexto de profunda crisis del Trabajo Docente heredada por la Dictadura Militar. No obstante lo anterior, en el contexto del Chile actual, marcado por una amplia y renovada hegemonía del Modelo Neoliberal, el Trabajo Docente convive con un constante asedio de nuevas regulaciones y exigencias, especialmente de parte de organismos internacionales y de parte de cierta intelectualidad educativa profundamente influida por viejas y nuevas elaboraciones del Modelo Neoliberal

Cuarto: la presencia de las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Militar hacía el Trabajo Docente, hacía el sistema educativo en su conjunto, como así también, las diferentes Políticas Públicas implementadas en el contexto de la implantación del Modelo Neoliberal en Chile, se muestran profundamente difíciles de transformar en el presente. Esta situación, de cierta manera evidencia la fragilidad de la institucionalidad democrática vigente, donde parte importante de la Clase Política Profesional, como así también varios sectores de la Sociedad Civil, identifican a cualquier crítica al modelo vigente, o propuesta de reforma del mismo, como un peligroso esfuerzo de destrucción institucional. En otras palabras, sobre la herencia económica de la Dictadura Militar se ha establecido, prácticamente, un acuerdo de protección y mantención a toda costa, trabando espacios de discusión y reflexión de nuevas alternativas político/económicas. Esto ha quedado patente en los complejos procesos de protesta social configurados y liderados por el Movimiento de Estudiantes Secundarios (2006) y el Movimiento de Estudiantes Universitarios (2011 en adelante) que han irrumpido en la escena política chilena con

propuestas novedosas que justamente apuntan a desarticular la herencia de la Dictadura Militar en el sistema educacional. A pesar de que estas propuestas han contado con un riguroso respaldo teórico/político y han contado con amplios niveles de apoyo ciudadano, la Clase Política Profesional se ha mostrado incapaz de articular su actividad político/parlamentaria con las expectativas y los deseos de amplias mayorías de la sociedad chilena, abriendo así, un complejo proceso de tensión y cuestionamiento en torno a lo existente y lo que debería o podría ser nuestro sistema educacional.

Finalmente, es importante en este punto, compartir algunas miradas sobre los alcances de esta investigación y sus resultados. Aquí se propuso indagar en torno a la acción del Estado de Chile, liderado por una brutal Dictadura Militar, sobre el Trabajo Docente, especialmente a través de su acción *legislativa* y su acción *represiva*. Las fuentes consultadas, los análisis realizados, las conclusiones aquí presentadas, se encuadran en dicha definición inicial, que dio un amplio énfasis al estudio de la historicidad del Trabajo Docente desde la particular perspectiva de la acción del Estado. Esta opción asumida, justificada inicialmente en base a la ausencia de trabajos sistemáticos sobre la educación y el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar, permitió afrontar el desafío de conocer y comprender de una manera compleja al aparato estatal, su funcionamiento, lógicas de organización, diversidad de grupos integrantes y estrategias de acción. Estudiar una sociedad, o un fenómeno particular, desde el punto de vista de la acción del Estado tiene el potencial de desenvolver un movimiento de análisis sobre una estructura con contornos más o menos accesibles para el investigador: tiempos, actores, documentos, acontecimientos, están razonablemente organizados y dispuestos para entablar un estudio. No obstante lo anterior, la estructura y funcionamiento del aparato estatal escapa con holgura a la imagen de un grupo compacto y armonioso, puesto que se configura en base a declaradas y veladas pugnas y dificultosos acuerdos, necesarios de ser abordado de manera rigurosa y profunda. Por otra parte, la opción asumida de estudiar el Trabajo Docente desde la perspectiva de la acción del Estado, impuso a este trabajo una direccionalidad concreta y precisa, donde se hizo necesario no considerar otros problemas o posibilidades de análisis que fueron apareciendo en el desarrollo de la investigación. De esta forma, es posible indicar una serie de amplias y fértiles posibilidades de emprendimiento de nuevas investigaciones sobre variadísimos aspectos aquí no analizados, ya sea porque no fue posible llevar adelante un proceso más sistemático de interrogación a las fuentes disponibles, como así también, porque simplemente no fue un problema que se haya decidido abordar.

Parece importante indicar aquí la necesidad de investigar el desarrollo y orientación de la discusión desarrollada al interior de la Dictadura Militar con respecto al lugar de la

educación en la nueva institucionalidad creada a partir de la Constitución Política de la República de 1980. En esta línea, puede ser relevante identificar el espacio y atención otorgado a lo educacional, como también los actores y referenciales movilizados, en el seno de las instancias en que se fue elaborando la nueva Constitución Política, tales como la Comisión de Estudios de la Nueva Constitución y el Consejo de Estado. De esta forma, sería posible contar con una comprensión más elaborada en torno a los diferentes actores/ideas/problemas que fueron movilizados para establecer dicha importante definición del campo educacional en una dimensión político/institucional de alta relevancia.

Una segunda posibilidad que acompañó de manera constante el desarrollo de esta investigación tiene que ver con la necesidad de estudiar el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar desde la perspectiva del mismo profesorado. Aquí se abren líneas amplísimas de indagación, puesto que a partir de los mismos resultados de esta investigación resulta de profundo interés conocer cómo el profesorado vivenció todo este proceso de profundas transformaciones que emprendió la Dictadura Militar sobre ellos mismos y su actividad. De esta forma, sería ampliamente interesante estudiar la creación, organización e ideario de las organizaciones magisteriales de oposición y apoyo a la Dictadura Militar; reconstruir historias de vidas de docentes impactados por la Dictadura Militar, a modo de ejemplo, indagar en experiencias de docentes exiliados, con especial énfasis en las estrategias de sobrevivencia y redes de apoyo/solidaridad tejidas/experimentadas en otras latitudes; sistematizar las producciones académicas y culturales (boletines, revistas, libros, obras de teatro, programas de radio, entre otros) de organizaciones y docentes individuales, que permitan acceder a imágenes sobre la educación en el Chile de la Dictadura Militar; estudiar la producción de carácter académica/científica elaborada por docentes en espacios de producción de conocimiento (Universidades, Centros de Investigación) durante la Dictadura Militar; entre otras. Un camino posible, ya advertido con anterioridad, apunta a la posibilidad de investigar organizaciones docentes que apoyaron a la Dictadura Militar, esfuerzo inscrito en el relato más amplio del apoyo de parte de la Sociedad Civil al Régimen. Este camino de estudio posible, puede ayudar a comprender el desarrollo y condiciones de sobrevivencia experimentada por cierta tendencia autoritaria presente en el funcionamiento de los Establecimientos Educacionales en Chile, que en parte importante se muestran marcados por una severa preocupación por la disciplina y una búsqueda obsesiva por el orden.

Una tercera posibilidad se orienta a responder la pregunta en torno a qué ocurrió con el profesorado y estudiantes pertenecientes a las Escuelas Normales tempranamente cerradas por la Dictadura Militar. El impacto de esta Política Pública Educacional fue

sufrido por docentes y estudiantes a lo largo de Chile, abriendo amplísimas posibilidades de análisis tras las consecuencias vividas por estas personas. ¿Continuaron dedicándose a la docencia las y los docentes que perdieron sus fuentes de trabajo en las Escuelas Normales? ¿Dónde y en qué condiciones? ¿Continuaron estudiando Pedagogía los estudiantes de las Escuelas Normales tras su cierre? ¿Dónde y en qué condiciones? ¿Qué otros caminos siguieron estas personas? ¿Quiénes participaron factualmente del proceso de desmantelamiento material, humano e institucional de las Escuelas Normales? ¿Qué ocurrió con el patrimonio pedagógico (archivos, material pedagógico, libros didácticos, departamentos de investigación, mobiliario escolar, etc.) de las Escuelas Normales tras su cierre?

Finalmente, se muestra como profundamente necesario realizar investigaciones que aborden el sistema educacional y el Trabajo Docente durante el Gobierno de la Unidad Popular y la Dictadura Militar, a modo de un amplio programa de pesquisa que permita sistematizar las diferentes investigaciones existentes hasta ahora y que oriente la realización de otras nuevas hacia aquellos problemas menos conocidos. Una de las dificultades enfrentadas en el desarrollo de esta investigación, fue justamente la baja disponibilidad de trabajos centrados en el objeto de estudio aquí indicado con los que fuese posible establecer un diálogo constante y profundo.

## REFERENCIAS

### 1. Fuentes Primarias

#### Archivos

Archivo Digital Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (<https://www.bcn.cl/> - <https://www.leychile.cl/>).

Archivo Digital Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (<http://villagrimaldi.cl>).

Archivo Digital Instituto Nacional de Derechos Humanos (<http://www.indh.cl>).

Archivo Digital Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (<http://www.fasic.org>).

Archivo Digital Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (<http://www.museodelamemoria.cl>).

Archivo Digital Vicaría de la Solidaridad (<http://www.vicariadelasolidaridad.cl>).

#### Revistas y Periódicos

*Análisis*. Santiago.

*El Mercurio*, Santiago

*La Segunda*, Santiago

*Revista de Educación*. Santiago.

*Revista Qué Pasa*. Santiago.

*The Clinic*, Santiago

#### Documentos

ALIANZA PARA EL PROGRESO. **Alianza para el Progreso: documentos básicos**. Punta del Este: s/i, 1961, 57 p.

ALLENDE, S. **Las primeras 40 medidas del Gobierno Popular**. Santiago: s/i, 1970, 4 p.

ASAMBLEA PLENARIA CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. **Declaración de la Asamblea Plenaria del Episcopado sobre la Escuela Nacional Unificada**. Santiago: Conferencia Episcopal de Chile, 11 de Abril de 1973, 1 p.

CASTRO, HUGO. La hora presente de Chile. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Biografía de los miembros de la Junta de Gobierno**. Santiago: Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974. p. 3-4.

CHILE. **Objetivo Nacional del Gobierno de Chile**. Santiago: s/i, 1975. 47 p.

CONARA. **Políticas de la Comisión Nacional de Reforma Administrativa, CONARA**. Santiago: CONARA, 1981, 33 p.

COMISIÓN PASTORAL DE EDUCACIÓN DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. **El momento actual de la educación en Chile**. Santiago: Conferencia Episcopal de Chile, 01 de Junio de 1973, 8 p.

COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN. **Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación**. Santiago: Secretaria General de Gobierno / Secretaría de Comunicación y Cultura, 1991, 2 Tomos 3 Volúmenes.

COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA. **Informe de la Comisión Nacional Sobre la Prisión Política y Tortura**. Santiago: La Comisión, 2005, 777 p.

COMISIÓN PRESIDENCIAL ASESORA PARA LA CALIFICACIÓN DE DETENIDOS DESAPARECIDOS, EJECUTADOS POLÍTICOS Y VÍCTIMAS DE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA. **Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura**. Santiago: La Comisión, 2011, 55 p.

COMITÉ PERMANENTE CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. **Declaración del Comité Permanente del Episcopado de Chile sobre la Escuela Nacional Unificada**. Santiago: Conferencia Episcopal de Chile, 27 de Marzo de 1973, 2 p.

CORPORACIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. **Informe Sobre Calificación de Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos y de la Violencia Política.** Santiago: La Corporación, 1996. 635 p.

DIRECCIÓN DEL TRABAJO. **Resolución N° 470.** Santiago: Dirección del Trabajo, 17 Noviembre de 1973. 1 p.

FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA. **ENU: el control de las conciencias. Informe crítico preparado por FEUC.** Santiago: FEUC, 1973, 96 p.

FUNDACIÓN SOL. **Reforma Laboral. ¿Pone fin al Plan Laboral de la Dictadura o lo consolida? Infórmate, debate, propone.** Santiago: Fundación Sol, 2015. 41 p.

JIMÉNEZ, M. **Discurso Ministra Celebración Día del Profesor.** Santiago: MINEDUC, 2008.

JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO. **Declaración de Principios del Gobierno de Chile.** Santiago: Junta Nacional de Gobierno, 1974. 38 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Informa sobre Escuela Nacional Unificada.** Santiago: Ministerio de Educación Pública, Febrero de 1973. 20 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Biografía de los miembros de la Junta de Gobierno.** Santiago: Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974, 15 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Desarrollo de la educación chilena desde 1973.** Santiago: Ministerio de Educación Pública, 1978. 65 p.

PINOCHET, A. **A seis meses de la liberación nacional. Mensaje al país del Presidente de la Junta de Gobierno, General Don Augusto Pinochet Ugarte, pronunciado el día 11 de Marzo de 1974, al cumplirse seis meses de Gobierno.** Santiago: Empresa Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974. 44 p.

PINOCHET, A. **Mensaje Presidencial. Un año de construcción. 11 Septiembre 1973 – 11 Septiembre 1974.** Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones Santiago, 1974. 480 p.

PINOCHET, A. **Directiva presidencial sobre la educación nacional.** Separata publicada en **Cuaderno del Profesor Rural**, Santiago, n. 17, p. I-VIII, mayo-junio 1979.

SECRETARIA GENERAL DE GOBIERNO. **Libro Blanco del cambio de Gobierno en Chile**. Santiago: Editorial Lord Cochrane, 1973. 264 p.

S/l. **Documento Reservado N° 008312 Elecciones Colegio de Profesores**. Santiago: s/i, 1985, 15 p.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Políticas educacionales del gobierno de Chile**. Santiago: Superintendencia de Educación Pública, 1974. 33 p.

UNIDAD POPULAR. **Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular**. Santiago: s/i, 1970. 50 p.

UNIDAD POPULAR. **La crisis educacional**. Santiago: Quimantú, 1973. 127 p.

#### **Tesis**

REYES, Leonora. **Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)**. 2005. 300 p. Tesis (Doctorado en Historia) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2005.

ZURITA, Felipe. **El Habitus del Profesor de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente**. 2012. 447 p. Tesis (Magíster en Educación) – Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2012.

#### **Legislación**

CHILE. Ley N° 9.864 otorga subvención que indica a las escuelas primarias y establecimientos de educación secundaria, profesional y normal particulares gratuitos. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 25 Enero 1951. Disponible en: <http://bcn.cl/1xyg7> Consultado en: 14 Julio 2015

CHILE. Ley N° 10.518 Fija disposiciones que regirán las relaciones entre colegios particulares pagados, de instrucción primaria o secundaria, y sus profesores seculares. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 06 Octubre 1952. Disponible en: <http://bcn.cl/1xe44> Consultado en: 14 Julio 2015.



CHILE. Ley N° 12.875 Dispone que los establecimientos educacionales destinados a capacitar profesionalmente, con estudios agrícolas, técnicos o industriales, que hayan sido reconocidos como cooperadores de la labor educacional del Estado gozarán de los beneficios establecidos en la Ley 9.864, de 25 de enero de 1951, que otorgó una subvención por alumno de asistencia media a los establecimientos que en ella se señalan. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 12 Marzo 1958. Disponible en: <http://bcn.cl/1xyih> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 338 Estatuto Administrativo. Ministerio de Hacienda, Santiago, 06 Abril 1960. Disponible en: <http://bcn.cl/2qov> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 1 – 2.155 establece normas para gozar de la subvención establecida en la Ley N° 9.864 y en el artículo 104 de la Ley N° 10.343. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 13 Mayo 1961. Disponible en: <http://bcn.cl/1xyig> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 15.720 Crea una corporación autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago, denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 01 Octubre 1964. Disponible en: <http://bcn.cl/1ngre> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto N° 27.952 Modifica Sistema Educacional. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Diciembre 1965. Disponible en: <http://bcn.cl/1mxwz> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 16.617 Fija escala de categorías, grados y sueldos de los funcionarios que indica. Crea la Corporación denominada Servicio de Bienestar del Magisterio y de los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública. Dispone fondos para diversas instituciones. Modifica impuestos. Modifica leyes y decretos con fuerza de ley que señala. Aprueba disposiciones varias. Otras materias. Ministerio de Hacienda, Santiago, 31 Enero 1967. Disponible en: <http://bcn.cl/1tryb> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 17.450 Reforma la Constitución Política del Estado. Ministerio de Minería, Santiago, 16 Julio 1971. Disponible en: <http://bcn.cl/1m0pt> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto N° 224 Crea con carácter experimental los Consejos de Educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala. Ministerio de Educación Pública. Santiago, 12 Abril 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1qvg2> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 1 Acta de Constitución de la Junta de Gobierno. Junta de Gobierno de la República de Chile – Ministerio de Defensa Nacional – Subsecretaría de Guerra, Santiago, 18 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rwzp> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 3 Declara Estado de Sitio. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaria de Guerra, Santiago, 18 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rwzr> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley 4 Declara en Estado de Emergencia las Provincias y Departamentos que indica. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaria de Guerra, Santiago, 18 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rx13> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 6 Declara en calidad de interino los personales que indica. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 19 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jr4d> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 25 Determina cese de los alcaldes y regidores de las municipalidades del país. Ministerio del Interior, Santiago, 22 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1yh9q> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 12 Cancela la personalidad jurídica de la Central Única de Trabajadores de Chile y prohíbe su existencia, organización o funcionamiento. Ministerio de Justicia, Santiago, 24 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1grci> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 27 Disuelve el Congreso Nacional. Ministerio de Justicia, Santiago, 24 Septiembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1mdox> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 22 Complementa y aclara el Decreto Ley N° 6, de 12 de Septiembre de 1973. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 02 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1xirp> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 50 Designa Rectores-Delegados en Universidades del País. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 02 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1m53l> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 77 Declara Ilícitos y disueltos los Partidos Políticos que señala. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1pppe> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 78 Declara en receso todos los Partidos Políticos y entidades, agrupaciones, etc., no comprendidos en el Decreto Ley N° 77, de 1973. Ministerio del Interior, Santiago, 17 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1r00k> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 98 Declara en reorganización todos los servicios de la administración pública, organismos e instituciones que indica. Ministerio de Justicia, Santiago, 26 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rnfw> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 82 Suspende Aplicación del Artículo 3° de la Ley 17.615, de 1972. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 31 Octubre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqwb> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 81 Fija, por razones de seguridad del estado, sanciones; para las personas que desobedezcan el llamamiento; público que indica del gobierno. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaria de Guerra, Santiago, 06 Noviembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1yjo5> Consultado en: 14 Julio 2015;

CHILE. Decreto Ley N° 130 Declara la caducidad de todos los Registros Electorales del país. Ministerio del Interior, Santiago, 19 Noviembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rx18> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 179 Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 13 Diciembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqxb> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 212 Crea Comisión Nacional de la Reforma Administrativa. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Diciembre 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1xzup> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 249 Fija escala única de sueldos para el personal que señala. Ministerio de Hacienda, Santiago, 05 Enero 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1v9v3> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 353 Fija normas sobre el Sistema de Formación Docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del país. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 15 Marzo 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1wsz> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 456 Legisla sobre subvención a los establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Mayo 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1worj> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 521 Crea la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA). Ministerio del Interior, Santiago, 18 Junio 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1m4xb> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 527 Aprueba Estatuto de la Junta de Gobierno. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Junio 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1mhkj> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 575 Regionalización del país. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Julio 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1vjwk> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 604 Prohíbe el ingreso de personas al territorio nacional en los casos que indica. Ministerio del Interior, Santiago, 10 Agosto 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/1weka> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 678 Crea el Colegio de Profesores de Chile. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 16 Octubre 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/p6nu> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto N° 890 Fija texto actualizado y refundido de la Ley 12.927, sobre Seguridad del Estado. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Agosto 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1v181> Consultado en: 14 Julio 2015.

Decreto Ley N° 1.285 Dispone mejoramiento económico del personal docente y paradocente del Ministerio de Educación. Ministerio de Hacienda, Santiago, 13 Diciembre 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1whz4> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 1.284 Cancela Personalidad Jurídica a los Organismos que indica y crea Comisión Administradora de sus Bienes. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 19 Diciembre 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1h2xs> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 991 Establece normas para la tramitación de decretos leyes. Ministerio del Interior, Santiago, 03 Enero 1976. Disponible en: <http://bcn.cl/1xivh> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 1.876 Deroga Decreto Ley N° 521, de 1974, que creó la Dirección de Inteligencia Nacional. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Agosto 1977. Disponible en: <http://bcn.cl/1yxpz> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 1.878 Crea la Central Nacional de Informaciones. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Agosto 1977. Disponible en: <http://bcn.cl/1v40d> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 2.093 Modifica la naturaleza jurídica de la Comisión Nacional de Reforma Administrativa y fija planta de su personal. Ministerio de Hacienda, Santiago, 04 Enero 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1xzur> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto N° 400 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 17.798, sobre control de armas. Ministerio de Defensa Nacional, Santiago, 13 Abril 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1v2mw> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 2.191 Concede amnistía a las personas que indica por los delitos que señala. Ministerio del Interior, Santiago, 19 Abril 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1v3xd> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 2.327 Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Septiembre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/3i2a> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 2.345 Otorga facultades al Ministro del Interior respecto de materias que indica. Ministerio del Interior, Santiago, 20 Octubre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1xk9v> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto N° 1.191 Aprueba Reglamento del Decreto Ley N° 2.327, de 1978, de Carrera Docente. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 24 Octubre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1bbtc> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 2.868 Divide las Provincias que señala del país en las Comunas que indica. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Octubre 1979. Disponible en: <http://bcn.cl/1w01b> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 3.166 Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 06 Febrero 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/12sh> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, de 1979. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Junio 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/pmd> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 3.476 Fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado. Ministerio de Hacienda, Santiago, 04 Septiembre 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/1xivg> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Supremo N° 1.150 Constitución Política de la República de Chile. Ministerio del Interior, Santiago, 24 Octubre 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/1wb8d> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 1 Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 03 Enero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/12rb> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 2 Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 07 Enero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1lts> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 4 Fija Normas sobre financiamiento de las Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Enero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/16rht> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Ley N° 3.621 Fija normas sobre Colegios Profesionales. Ministerio de Justicia, Santiago, 03 Febrero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1wji9> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 6 Crea la Universidad de Valparaíso. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 12 Febrero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1x6g1> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 7 Crea Instituto Profesional denominado "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago". Ministerio de Educación Pública, Santiago, 24 Febrero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1hyfe> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 8 Crea Instituto Profesional de Santiago. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3ah> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 10 Crea Instituto Profesional de Iquique. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3ag> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 11 Crea la Universidad de Antofagasta. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34t> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 12 Crea la Universidad de La Serena. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34v> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 13 Crea Instituto Profesional denominado "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso". Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1jr4j> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 15 Crea Instituto Profesional de Chillán. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3ai> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 16 Crea la Universidad de Bío-Bío. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34w> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 17 Crea la Universidad de La Frontera. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1x1ah> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 18 Crease Instituto Profesional de Valdivia. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3b2> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 19 Crease Instituto Profesional de Osorno. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 20 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y3b3> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 17.983 Establece órgano de trabajo de la Junta de Gobierno y fija normas sobre procedimiento legislativo. Ministerio de Justicia, Santiago, 28 Marzo 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1xnsi> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 23 Sustituye denominación de la Universidad Técnica del Estado. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 15 Abril 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34s> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 35 Crea Universidad de Magallanes. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 26 Octubre 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34x> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 36 Crea Universidad de Talca. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 26 Octubre 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34y> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 37 Crea Universidad de Atacama. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 26 Octubre 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1y34z> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley N° 150 Crea Universidad de Tarapacá. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 18 Enero 1982. Disponible en: <http://bcn.cl/1y350> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 18.314 Determina conductas terroristas y fija su penalidad. Ministerio del Interior, Santiago, 17 Mayo 1984. Disponible en: <http://bcn.cl/1v1bp> Consultado en: 14 Julio 2015.



CHILE. Ley N° 18.329 Reconoce equivalencia de título que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 18 Agosto 1984. Disponible en: <http://bcn.cl/1xkij> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto N° 47 Exento Crea Liceo B N° 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud. Ministerio de Educación Pública – Subsecretaria de Educación Pública, Santiago, 11 Marzo 1985. Disponible en: <http://bcn.cl/1xkk7> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 18.433 Crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 04 Septiembre 1985. Disponible en: <http://bcn.cl/27wg> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 18.434 Crea la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 04 Septiembre 1985. Disponible en: <http://bcn.cl/27wk> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 18.575 Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado. Ministerio del Interior – Subsecretaria del Interior, Santiago, 05 Diciembre 1986. Disponible en: <http://bcn.cl/1uvo7> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 18.602 Normas especiales para personal docente que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 23 Febrero 1987. Disponible en: <http://bcn.cl/1v4dc> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 10 Marzo 1990. Disponible en: <http://bcn.cl/1p80> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto Supremo N° 355 Crea Comisión de Verdad y Reconciliación. Ministerio del Interior -Subsecretaria del Interior, Santiago, 09 Mayo 1990. Disponible en: <http://bcn.cl/1ykpm> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Ley N° 19.123 Crea Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, establece pensión de reparación y otorga otros beneficios en favor de personas que señala. Ministerio del Interior, Santiago, 08 Febrero 1992. Disponible en: <http://bcn.cl/1vuwr> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto N° 1.040 Crea Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura, para el esclarecimiento de la verdad acerca de las violaciones de Derechos Humanos en Chile. Ministerio del Interior / Subsecretaría del Interior, Santiago, 11 Noviembre 2003. Disponible en: <http://bcn.cl/1wne8> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. Decreto N° 43 Establece Comisión Asesora para la calificación de detenidos desaparecidos, ejecutados políticos y víctimas de prisión política y tortura entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990. Ministerio del Interior - Subsecretaría del Interior, Santiago, 13 Febrero 2010. Disponible en: <http://bcn.cl/1ym1f> Consultado en: 14 Julio 2015.

CHILE. **Mensaje de S. E. el Presidente de la República con el que inicia un proyecto de ley con el que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal.** Santiago: Ministerio de Educación, 2012. 41 p.

## 2. Fuentes Secundarias

### Artículos de Revista

ARÁNGUIZ, H. Creación de la Escuela Normal de Ancud. **Revista de Educación**, Santiago, n. 127, p. 3, Junio 1985.

ASESORIA ECONÓMICA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. El cobro por Derecho a la Escolaridad en Educación Media. **Revista de Educación**, Santiago, n. 63, p. 9-10, Julio - Agosto 1977.

ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; REDONDO, J.; SÁNCHEZ, R.; SOBARZO, M. La empresa educativa chilena. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 305-322, 2011.

BEYER, H. Carta a docentes. **Revista de Educación**. Santiago, n 352, p. 1-3, Mayo 2012.

BLOOM, B. La búsqueda de métodos para la instrucción grupal (traducción de Eduardo Cabezón). **Revista de Educación**, Santiago, n. 122, p. 30-35, Noviembre 1984.

BLOOM, B. La búsqueda de métodos para la instrucción grupal 2ª Parte (traducción de Eduardo Cabezón). **Revista de Educación**, Santiago, n. 123, p. 32-38, Diciembre 1984.

CABEZÓN, E. Fundamentos filosóficos de la política educacional chilena. **Revista de Educación**, Santiago, n. 69, p. 26-30, Octubre-Noviembre-Diciembre 1978.

CABEZÓN, E. El Programa de Formación de Hábitos y Actitud Social. **Revista de Educación**, Santiago, n. 82, p. 3, Octubre-Noviembre 1980.

CANDINA, A. Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973-1990). **Historia 396**, Valparaíso, n. 2, p. 187-216, 2014.

CASTRO, H. Desafío universitario en la hora presente. **Revista de Educación**, Santiago, n. 47, p. 4-6, Mayo 1974.

COLEGIO DE PROFESORES A. G. Logro del Colegio de Profesores de Chile A. G. **Revista de Educación**, Santiago, n. 121, p. 33, Octubre 1984.

DÍAZ, C. Colegio de Profesores: Sonó la campana para el Régimen. **Análisis**, Santiago, n. 123, p. 33, 31 Diciembre 1985 – 06 Enero 1986.

DÍAZ, C. Colegio de Profesores: El turno de la oposición. **Análisis**, Santiago, n. 124, p. 11, 07 Enero 1986 – 13 Enero 1986.

E.M.M. El Pensamiento Educacional de Eduardo Cabezón Contreras. **Revista de Educación**, Santiago, n. 65, p. 9-10, Noviembre-Diciembre 1977.

GARRIDO, R. Eduardo Cabezón. Marino y Educador. **Revista de Educación**, Santiago, n. 120, p. 56-58, Septiembre 1984.

GARRIDO, R. Inauguración de la Escuela Normal de Ancud. **Revista de Educación**, Santiago, n. 127, p. 5-7, Junio 1985.

GARZÓN, E. El terrorismo de Estado. (El problema de su legitimación e ilegitimidad). **Revista de Estudios Políticos**, Madrid, n. 65, p. 35-55, Julio-Septiembre 1989.

GONZÁLEZ, F. La educación de masas, por las masas y para las masas: El programa de la Unidad Popular y la escuela como espacio de lucha política. **Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano**. México D. F., n 17, Octubre-Diciembre 2013. Disponible en: <http://www.pacarinadelsur.com/dossier-9/811-la-educacion-de-masas->

[por-las-masas-y-para-las-masas-el-programa-de-la-unidad-popular-y-la-escuela-como-espacio-de-lucha-politica](#) Consultado en: 14 Julio 2015.

NIEMANN, L. Política Educacional de Chile. Elementos de doctrina. **Seguridad Nacional** Santiago, n. 5, p. 9-14, Abril-Mayo-Junio 1977.

NÚÑEZ, I. La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. **Revista Docencia**, Santiago, n. 23, p. 65-75, 2004.

OLIVA, M. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. **Estudios Pedagógicos**, v. 34, n.2, p. 207-226, 1998.

OLIVA, M. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 311-328, 2010.

REYES, L. *et al.* Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. **Polis**, Santiago, v. 9, n° 27, p. 269-292, 2010.

ROJAS, P. Remuneraciones de los profesores en Chile. **Estudio Públicos**, Santiago, n. 71, p. 121-175, 1998.

SANFUENTES, E. Langoni, Harberger, Friedman. **Qué Pasa**, Santiago, n. 206, p. 16, 16 Abril 1975.

S/I. Recuento y sinopsis. **Revista de Educación**, Santiago, n. 61, p. 5, Marzo-Abril 1977.

S/I. Ministro de Educación informó al Colegio de Profesores sobre traspaso de colegios a Municipalidades. **Revista de Educación**, Santiago, n. 84, p. 72-73, Marzo 1981.

S/I. Colegio de Profesores se transforma en Asociación Gremial. **Revista de Educación**, Santiago, n. 87, p. 8, Junio 1981.

S/I. El Capitán de Corbeta Juan Enrique Fröemel asumió la Dirección del Centro de Perfeccionamiento. **Revista de Educación**, Santiago, n. 99, p. 5, Agosto 1982.

S/I. Cursos de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores A. G. **Revista de Educación**, Santiago, n. 91, p. 9, Octubre 1981.

S/I. Juan Enrique Fröemel asumió como nuevo Secretario Ministerial de Educación de la Región Metropolitana. **Revista de Educación**, Santiago, n. 95, p. 7, Abril 1982.

S/I. Colegio de Profesores A. G. se entrevistó con el Ministro de Educación. **Revista de Educación**, Santiago, n. 97, p. 9, Junio 1982.

S/I. Reabierto Escuela Normal. **Revista de Educación**, Santiago, n. 126, p. 5, Mayo 1985.

STEFANOWSKY, M. Una escuela para formar al profesor rural. **Revista de Educación**, Santiago, n. 127, p. 4, Junio 1985.

TRONCOSO, A. Mensaje del Ministro de Educación, Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch, al profesorado del país. **Revista de Educación**, Santiago, n. 52-53-54, p. 3-4, Junio 1975.

TRONCOSO, A. Mensaje del Señor Ministro de Educación Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch en la apertura del año escolar 1976. **Revista de Educación**, Santiago, n. 56, p. 5-6, Abril 1976.

VIVEROS, R. El Perfeccionamiento clave del proceso educativo chileno. **Revista de Educación**, Santiago, n. 100, p. 68-71, Septiembre 1982.

### **Capítulos de Libros**

BELLEI, C. El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. MARTINIC Y M. PARDO (eds.) **Economía política de las reformas educativas en América Latina**. Santiago: PREAL-CIDE, 2001. p. 129-146.

FARIA FILHO, L. M. DE. A Legislação Escolar como Fonte para a História da Educação: Uma tentativa de Interpretação. Em FARIA FILHO, L. M. DE (Org.). **Educação, Modernidade e Civilização: Fontes e Perspectivas de Análise**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

GONZÁLEZ, F.; OSANDÓN, L. La educación de masas durante la Unidad Popular: una nueva escuela para toda la comunidad. In: PINTO, J. **Fiesta y drama. Nuevas historias de la Unidad Popular**. Santiago: LOM, 2014. p. 109-142.

TENTI FANFANI, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En TENTI FANFANI, E. (Comp.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007. p. 119-142.

TORRES, C. A. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX. En TORRES, C. A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 23-52.

VEGAS, E. "¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?". En, BELLEI, C., CONTRERAS, D., VALENZUELA, J.P (editores). **La agenda pendiente en educación**. Santiago: Universidad de Chile, 2008. p. 48-78.

### **Diccionarios**

EMMETT, R. **The Biographical Dictionary of American Economists**. New York: Continuum Publishing, 2006. 1.000 p.

HODARA, J. Cepalismo. In: GRUPO DE TRABAJO DE DESARROLLO CULTURAL. Términos Latinoamericanos para el Diccionario de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO, 1976. p. 30-31.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

VERGARA, J. Doctrinas de Seguridad Nacional. In: SALAS, R. Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2005. P. 201-216.

### **Libros**

ADLER LOMNITZ, L.; MELNICK, A. **Neoliberalismo y Clase Media: el caso de los profesores de Chile**. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998. 163 p.

AGÜERO, F.; SALAZAR, M.; VILLAGRÁN, F. **Represión en Dictadura: el papel de los civiles. Colección Nosotros los Chilenos N° 15**. Santiago: LOM, 2005. 100 p.

ALTIMIR, O. **La dimensión de la pobreza en América Latina**. Santiago: CEPAL, 1979. 101 p.

ÁLVAREZ, R. **Arriba los pobres del mundo. Cultura e identidad política del Partido Comunista de Chile entre democracia y dictadura 1965-1990**. Santiago: LOM, 2011. 326 p.

AMORÓS, M. **Chile, la herida abierta**. Madrid: Rebelión, 2001. 130 p.

AMORÓS, M. **Después de la lluvia. Chile, la memoria herida**. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2004. 450 p.

ARCOS, H. **Autobiografía de un viejo comunista chileno: (una historia "no oficial" pero verdadera)**. Santiago: LOM, 2013. 242 p.

ARENDDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 167 p.

ARROYO, G. **Golpe de Estado en Chile**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974. 178 p.

BARBARANI, E. **Chi ha ucciso Lumi Videla? Il golpe Pinochet, la diplomazia italiana e i retroscena di un delitto**. Milán: Ugo Mursia Editore, 2012. 312 p.

BARROS, R. **La Junta Militar. Pinochet y la Constitución de 1980**. Santiago: Editorial Sudamericana, 2005. 421 p.

BARUDY, J.; MONTUPIL, F. **Exilio, derechos humanos y democracia: el exilio chileno en Europa**. Santiago: s/i, 1993. 192 p.

BASSO, C. **La CIA en Chile: 1970-1973**. Santiago: Aguilar Chilena de Ediciones - Prisa Ediciones, 2013. 291 p.

BERCHENKO, P. **Populismo y autoritarismo: alternativas escolares en Chile, 1964-1977**. Perpiñán: Universidad de Perpiñán, 1983. 278 p.

BITAR, S. **Isla 10**. Santiago: Ediciones Pehuén, 1987. 300 p.

BRUNNER, J. **Tendencias de cambio en el sistema de educación superior. Chile: 1973-1982**. Santiago: FLACSO, 1983. 36 p.

CABIESES, M. **Chile: 11808 horas en campos de concentración.** Caracas: Fondo Editorial Salvador de la Plaza, 1975. 69 p.

CALLONI, S.; PÉREZ, A. **Los años del lobo: operación cóndor.** Buenos Aires: Arturo Peña Lillo - Ediciones Continente, 1999. 221 p

CALLONI, S.; PÉREZ, A. **Operación cóndor: pacto criminal.** La Habana: Fondo Cultural del Alba, 2006. 305 p.

CAMACHO, F. **Suecia por Chile: una historia visual del exilio y la solidaridad, 1970-1990.** Santiago: LOM, 2009. 154 p.

CAMPUSANO, D.; CHINNI, M.; GONZÁLEZ, C.; ROBLEDO, F. **Álvaro Corbalán: el dueño de la noche.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2015. 107 p.

CARRASCO, R. **Prigúé: prisioneros de guerra.** Moscú: Editorial de la Agencia de Prensa Nóvosti, 1977. 286 p.

CARRIÓ, A. **Los crímenes del Cóndor: el caso Prats y la trama de conspiraciones entre los servicios de inteligencia del Cono Sur.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005. 202 p.

CASTILLO, B. **Magnicidio: la verdad del asesinato del Presidente de la República Eduardo Frei Montalva, en un complot organizado y ejecutado por agentes de las brigadas de exterminio de la DINA, CNI y DINE.** Santiago: Editorial Mare Nostrum, 2011. 370 p.

CASTRO, P. **La Educación en Chile de Frei a Pinochet.** Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977. 237p.

CAUCOTO, N.; SALAZAR, H. **La noche de los corvos. El caso degollados o un verde manto de impunidad.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 244 p.

CAVALLO, A.; SALAZAR, M.; SEPÚLVEDA, Ó. (2008). **La historia oculta del régimen militar. Memoria de una época 1973-1988.** Santiago: Uqbar Editores, 2008. 899 p.

CEPAL-UNESCO. **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago: CEPAL-UNESCO, 1992. 269 p.



COLECTIVO DE MEMORIA HISTÓRICA CORPORACIÓN JOSÉ DOMINGO CAÑAS. **Tortura en Poblaciones del Gran Santiago (1973-1990)**. Santiago: Corporación José Domingo Cañas, 2005. 173 p.

COLECTIVO MEMORIA PUC. **Una luz sobre la sombra. Detenidos desaparecidos y asesinados de la Pontificia Universidad Católica de Chile**. Santiago: CM PUC, 2010. 180 p.

COMBLIN, J.; METHOL FERRÉ, A. **Dos ensayos sobre Seguridad Nacional**. Santiago: Arzobispado de Santiago – Vicaria de la Solidaridad, 1979. 236 p.

COMISIÓN DE RECONCILIACIÓN UNIVERSITARIA. **Libro Memorial de la Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Santiago de Chile: Informe de la Comisión de Reconciliación Universitaria de 1991, actualizado a 40 años del golpe de Estado de 1973**. Santiago: USACH, 2013. 241 p.

COMITÉ MEMORIA NELTUME. **Guerrilla en Neltume: una historia de lucha y resistencia en el sur chileno**. Santiago: LOM, 2003. 320 p.

CORREA, S.; FIGUEROA, C.; JOCELYN-HOLT, A.; ROLLE, C.; VICUÑA, M. **Historia del siglo XX chileno. Balance paradójal**. Santiago: Editorial Sudamericana, 2001. 428 p.

CORVALÁN, L. **Escribo sobre el dolor y la esperanza de mis hermanos**. México D.F.: Comité Juvenil Mexicano de Solidaridad con Chile. 1977. 118 p.

COX, C.; JARA, C. **Datos básicos para la discusión de políticas en educación. 1970-1988**. Santiago: CIDE / FLACSO, 1989. 74 p.

COX, C.; GYSLING, J. **La formación del profesorado en Chile 1842-1987**. Santiago: CIDE, 1990. 321 p.

COX, C. **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile**. Santiago: Editorial Universitaria, 2003. 705 p.

CRISTI, R. **El pensamiento político de Jaime Guzmán. Una biografía intelectual**. Santiago: LOM, 2011. 302 p.

CROVARI, G. **A la memoria de Mario Ramírez Sepúlveda, un educador transformador**. Santiago: s/i, 2013. 95 p.

DE CASTRO, S. **“El Ladrillo”**. **Bases de la política económica del gobierno militar chileno**. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1992. 193 p.

DE VERGOTTINI, T. **Miguel Claro 1359: recuerdos de un diplomático Italiano en Chile 1973-1975**. Santiago: Atena, 1991. 319 p.

DÉLANO, M.; TRASLAVIÑA, H. **La herencia de los Chicago Boys**. Santiago: Las Ediciones del Ornitorrinco, 1989. 209 p.

DEL POZO, J. **Exiliados: emigrados y retornados. Chilenos en América y Europa, 1973-2004**. Santiago: RIL Editores, 2006. 211 p.

DEVÉS, E. **El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: entre la modernización y la identidad. Tomo II: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)**. Buenos Aires: Editorial Biblos/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2003. 331 p.

DÍAZ, J.; LÜDERS, R.; WAGNER, G. **Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016. 780 p.

DINGES, J.; LANDAU, S. **Asesinato en Washington: el caso Letelier**. Washington: Lasser Press, 1980. 404 p.

DINGES, J. **Operación Cóndor: una década de terrorismo internacional en el Cono Sur**. Santiago: Ediciones B, 2004. 432 p.

DORAT, C.; WEIBEL, M. **Asociación ilícita. Los archivos secretos de la dictadura**. Santiago: Ceibo Ediciones, 2012. 235 p.

ECHEVERRIA, M. **Antihistoria de un luchador. (Clotario Blest 1823 – 1990)**. Santiago: LOM, 2013. 534 p.

ESCALANTE, J.; GUZMAN, N.; REBOLLEDO, J.; VEGA, P. **Los Crímenes que estremecieron a Chile: las memorias de La Nación para no olvidar**. Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 522 p.

ESPINOZA, O; GONZÁLEZ, L. **La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989**. Santiago: PIIIE, 1993. 267 p.

- FAUNES, M. **Aulas que permanecerán vacías.** Santiago: Cuarto Propio, 2008. 310 p.
- FAZIO, H.; RAMÍREZ, F. **El carácter de la Política Económica de la Junta Militar.** Ciudad de México: Casa de Chile en México, 1976. 54 p.
- FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **Liberdade de escolher. O novo liberalismo económico.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1980. 317 p.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1984. 187 p.
- FRIEDMAN, M. *et al.* **Un legado de libertad Milton Friedman en Chile.** Santiago: Instituto Democracia y Mercado /Atlas Economic Research Foundation / Fundación Jaime Guzmán / Fundación para el Progreso, 2012. 104 p.
- GALLEGUILLOS, A. **Memorias de un profesor exonerado.** Santiago: s/i, 1989. 217 p.
- GALLEGUILLOS, A. **Mi última clase de historia de Chile.** Santiago: Ediciones de la Golondrina, 1994. 231 p.
- GAMBOA, A. **Un viaje por el infierno.** Santiago: Empresa Editora Araucaria, 1984. 4 volúmenes.
- GARCÉS, M. **Crisis social y motines populares en el 1900.** Santiago: LOM, 2003. 258 p.
- GARCÉS, M.; LEIVA, S. **El Golpe en la Legua. Los caminos de la historia y la memoria.** Santiago: LOM, 2005. 132 p.
- GARCÉS, M.; PINTO, J. **Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular.** Santiago: LOM, 2005. 206 p.
- GARCÉS, M.; NICHOLLS, N. **Para una Historia de los DD.HH. en Chile. Historia institucional de la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas FASIC 1975-1991.** Santiago: LOM, 2005. 278 p.
- GARCÍA, R. **Soy testigo. Dictadura, tortura, injusticia.** Santiago: Editorial Amerindia, 1990. 264 p.
- GARRETÓN, M. A.; GARRETÓN, R.; GARRETÓN, C. **Por la fuerza, sin la razón. Análisis y textos de los bandos de la dictadura militar.** Santiago: LOM, 1998. 102 p.

GAUDICHAUD, F. **Operación Cóndor: notas sobre el terrorismo de Estado en el Cono Sur.** Madrid: Editorial Sepha, 2005. 102 p.

GAZMURI, C. **La Persistencia de la Memoria. Reflexiones de un Civil sobre la Dictadura.** Santiago: DIBAM - RIL Editores, 2000. 156 p.

GAZMURI, C. **Historia de Chile 1891-1994. Política, economía, sociedad, cultura, vida privada, episodios.** Santiago: RIL Editores, 2012. 524 p.

GILL, L. **Escuela de las Américas. Entrenamiento militar, violencia política e impunidad en las Américas.** Santiago: LOM, 2005. 348 p.

GUERRERO, M. **Desde el túnel. Diario de vida de un detenido desaparecido.** Santiago: LOM, 2008. 186 p.

GRAMSCI, A. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno.** Madrid: Ediciones Nueva Visión, 1980. 317 p.

GRAMSCI, A. **Antología.** Madrid: Ediciones Akal, 2013. 471 p.

GREZ, S.; SALAZAR, G. **Manifiesto de Historiadores.** Santiago: LOM, 1999. 118 p.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata, 2005. 304 p.

HOBBSBAWM, E. **Historia del siglo XX.** Buenos Aires: Crítica, 2006. 616 p.

HOURTON, J. **Memorias de un obispo sobreviviente. Episcopado y dictadura.** Santiago: LOM, 2009. 568 p.

HUERTA DÍAZ, I. **Volvería a ser marino.** Santiago: Editorial Andrés Bello, 1988. 483 p.

HUTCHISON, E.; ORELLANA, P. **El movimiento de derechos humanos en Chile. 1973 – 1990.** Santiago: Centro de Estudios Políticos Latinoamericanos Simón Bolívar, 1991. 225 p.

ILLANES, M. A. **La batalla de la memoria. Ensayos históricos de nuestro siglo: Chile, 1900 - 2000.** Santiago: Planeta – Ariel, 2002. 252 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Población Total del País. XIV Censo de Población y III de Vivienda 1970.** Santiago: INE, 1970. 169 p.

JORGE PANCERA, G.; FERNÁNDEZ, E. **Chile roto. Uruguayos el día del golpe en Chile.** Santiago: LOM, 2003. 264 p.

KIRBERG, E. **Los nuevos profesionales. Educación Universitaria de Trabajadores. Chile: UTE, 1968-1973.** México D. F.: Universidad de Guadalajara, 1981. 506 p.

KORNBLUH, P. **Los EEUU y el derrocamiento de Allende: una historia desclasificada.** Santiago: Ediciones B, 2003. 224 p.

KORNBLUH, P. **Pinochet: los archivos secretos.** Barcelona: Crítica, 2004. 381 p.

LAGOS, C.; DOUGNAC, P. **El Diario de Agustín: cinco estudios de casos sobre El Mercurio y los derechos humanos (1973-1990).** Santiago: LOM, 2009. 378 p.

LATORRE, C.; NÚÑEZ, I.; GONZÁLEZ, L.; HEVIA, R. **La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal.** Santiago: PIIE, 1991. 172 p.

LAWNER, M.; SOTO, H. **Orlando Letelier: el que lo advirtió. Los Chicago Boys en Chile.** Santiago: LOM, 2011. 91 p.

LEYTON, M. **La experiencia chilena: la reforma educacional: 1965-1970.** Santiago: CPEIP, 1970. 417 p.

LIRA, E.; LOVEMAN, B. **Políticas de reparación. Chile 1990 – 2004.** Santiago: LOM, 2005. 550 p.

LIRA, E.; MORALES, G. **Derechos Humanos y reparación: una discusión pendiente.** Santiago: LOM, 2005. 204 p.

LÚNECKE, G. **Violencia Política. (Violencia política en Chile. 1983 – 1986).** Santiago: Arzobispado de Santiago, 2000. 187 p.

MAGASICH, J. **Los que dijeron “NO”. Volumen I. Historia del movimiento de los marineros antigolpistas de 1973.** Santiago: LOM, 2008. 458 p.

MAGASICH, J. **Los que dijeron “No”. Volumen II. Historia del movimiento de los marineros antigolpistas de 1973.** Santiago: LOM, 2008. 442 p.

MALDONADO, M. **La privatización de la educación en Chile.** San José: Internacional de la Educación, 2003. 66 p.

MALDONADO, R. **Ellos se quedaron con nosotros.** Santiago: LOM, 1999. 187 p.

MANNS, P. **Las grandes masacres.** Santiago: Editora Nacional Quimantú, 1972. 95 p.

MARAMBIO, M. **Las armas de ayer.** Santiago: La Tercera – Debate, 2007. 190 p.

MARÍN, G. **Una historia fantástica y calculada: la CIA en el país de los chilenos.** México D.F.: Siglo XXI Editores, 1976. 280 p.

MARX, C. **El Capital. Crítica de la economía política. Tomo I. Libro 1. Proceso de producción del capital.** Santiago: LOM, 2010. 878 p.

MAYORGA, P. **El cóndor negro: el atentado a Bernardo Leighton.** Santiago: Aguilar Chilena - Empresa El Mercurio, 2003. 241 p.

MELLER, P. **Un Siglo de Economía Política Chilena (1890-1990).** Santiago: Andres Bello, 1998, 380 p.

MONIZ, L. **Fórmula para el caos: la caída de Salvador Allende (1970-1973).** Santiago: Debate, 2008. 592 p.

MONTES, J. **La luz entre las sombras.** Santiago: s/i, 1980. 425 p.

MOTTA, R. P. S. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 429 p.

MOTTA, R. P. S. **Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. 338 p.

MOULIAN, T. **Conversación interrumpida con Allende.** Santiago: LOM, 1998. 129 p.

MOYANO, C. **El MAPU durante la dictadura. Saberes y prácticas políticas para una microhistoria de la renovación socialista en Chile.** Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2010. 572 p.

MUÑOZ, M.; ROJAS, P.; URIBE, V. **La gran mentira. El caso de 119 detenidos desaparecidos.** Santiago: LOM - CODEPU, 2005. 134 p.

NÚÑEZ, I. **Cambios en la situación del magisterio.** Santiago: PIIE, 1982. 81 p.

NÚÑEZ, I. **Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile.** Santiago: PIIE, 1989. 34 p.

NÚÑEZ, I. **Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973.** Santiago: PIIE, 1990. 251 p.

NÚÑEZ, I. **La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada.** Santiago: LOM, 2003. 144 p.

OCDE. **Panorama de la Educación 2009. Indicadores de la OCDE.** Madrid: Santillana Educación S. L., 2009. 477 p.

O'DONNELL, G. **El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis.** Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1996. 309 p.

OÑATE, R.; ESPINOZA, C.; WRIGHT, T. **Exilio y retorno. Colección Nosotros los Chilenos N° 13.** Santiago: LOM, 2005. 100 p.

PAVEZ, J. **Un hombre en la multitud: recuerdos de un luchador social.** Santiago: Das Kapital Ediciones, 2010. 367 p.

PEÑA, C. **Los fusileros: crónica secreta de una guerrilla en Chile.** Santiago: Debate, 2008. 415 p.

PERIS, J. **La imposible voz. Memoria y representación de los campos de concentración en Chile: la posición del testigo.** Santiago: Cuarto Propio, 2005. 344 p.

PERIS, J. **Historia del testimonio chileno: de las estrategias de denuncia a las políticas de memoria.** Valencia: Universidad de Valencia, 2008. 420 p.

PEROTTI, G.; SANDQUIST, J. **Harald Edelstam: héroe del humanismo, defensor de la vida.** Santiago: LOM, 2013. 138 p.

PIIE. **Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar.** (2 volúmenes). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1984. 652 p.

POLICZER, P: **Los modelos del horror. Represión e información en Chile bajo la Dictadura Militar.** Santiago: LOM, 2014. 124 p

PRATS, C. **Memorias. Testimonio de un soldado.** Santiago: Pehuén, 1985. 610 p.

QUIJADA, A. **Cerco de púas.** La Habana: Casa de las Américas, 1977. 170 p.

QUINTEROS, H. **Diario de un prisionero político chileno.** Madrid: Ediciones de la Torre, 1979. 92 p.

REBOLLEDO, J. **La danza de los cuervos: el destino final de los detenidos desaparecidos.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2012. 277 p.

REBOLLEDO, J. **El despertar de los cuervos: Tejas Verdes, el origen del exterminio en Chile.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 384 p.

REBOLLEDO, J. **A la sombra de los cuervos: los cómplices civiles de la dictadura.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2015. 470 p.

RETAMAL, J. **Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado.** Santiago: Ceibo Ediciones, 2013. 87 p.

RIVAS, M.; MERINO, R. **¿Qué hacía yo el 11 de Septiembre?** Santiago: LOM, 1997. 196 p.

RODRÍGUEZ, G. **De la brigada secundaria al cordón Cerrillos.** Santiago: Universidad Bolivariana, 2007. 147 p.

RODRÍGUEZ, G. **Destacamento miliciano José Bordaz.** Santiago: Centro de Estudios Sociales Dagoberto Pérez Vargas, 2008. 148 p.

RODRÍGUEZ, L. **Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983).** Rosario: Prohistoria Ediciones, 2011, 128 p.



RODRÍGUEZ, L. **Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)**. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012. 156 p.

ROJAS, M. **El golpe al libro y a las bibliotecas de la Universidad de Chile: limpieza y censura en el corazón de la universidad**. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015. 213 p.

ROJAS, P. **Todas íbamos a ser reinas: estudio sobre diez mujeres embarazadas que fueron detenidas y desaparecidas en Chile**. Santiago: LOM – CODEPU, 2002. 112 p.

ROJAS, L. **De la rebelión popular a la sublevación imaginada. Antecedentes de la Historia Política y Militar del Partido Comunista de Chile y del FPMR 1973-1990**. Santiago: LOM, 2011. 480 p.

RUIZ, C. **De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile**. Santiago: LOM, 2010. 174 p.

SADER, E. **Democracia e ditadura no Chile**. Sao Paulo: Brasiliense, 1984. 80 p.

SALAZAR, M. **Las letras del horror. Tomo I: La DINA**. Santiago: LOM, 2011. 312 p.

SALAZAR, M. **Las letras del horror. Tomo II: La CNI**. Santiago: LOM, 2012. 346 p.

SALAZAR, M. **La lista del Schindler chileno. Empresario, comunista, clandestino**. Santiago: LOM, 2014. 208 p.

SALAZAR, G. **La Historia desde abajo y desde dentro**. Santiago: Facultad de Artes – Universidad de Chile, 2003. 476 p.

SALAZAR, G. **Historia de la acumulación capitalista en Chile. (Apuntes de clase)**. Santiago: LOM, 2003. 163 p.

SALAZAR, G. **La violencia política en las "Grandes Alamedas". La violencia en Chile 1947 – 1987 (una perspectiva histórico popular)**. Santiago: LOM, 2006. 351 p.

SALAZAR, G.; PINTO, J. **Historia contemporánea de Chile**. V Tomos. Santiago: LOM, 2002.

SÁNCHEZ, P. **Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990.** Santiago: Editorial ARCIS, 2013. 423 p.

SCHIEFELBEIN, E. **Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970.** Santiago: Departamento de Economía Universidad de Chile, 1976. 285 p.

SIERRA, S. **20 años de historia de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos de Chile: un camino de imágenes... que revelan y se rebelan contra una historia no contada.** Santiago: Corporación Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, 1997. 141 p.

S/I. **Milton Friedman en Chile. Bases para un desarrollo económico.** Santiago: Fundación de Estudios Económicos BHC, 1975. 71 p.

SOTO, H; VILLEGAS, S. **Archivos secretos documentos desclasificados de la CIA.** Santiago: LOM, 1999. 202 p.

STERN, S. **Recordando el Chile de Pinochet: en vísperas de Londres 1998.** Santiago: Ediciones UDP, 2009. 283 p.

STERN, S. **Luchando por mentes y corazones. Las Batallas de la Memoria en el Chile de Pinochet.** Santiago: Ediciones UDP, 2013. 584 p.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação Física Escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TAPIA, J. **El terrorismo de Estado. La Doctrina de Seguridad Nacional en el Cono Sur.** México D.F.: Editorial Nueva Imagen, 1980. 283 p.

TAUFIC, C. **Chile en la hoguera: crónica de la represión militar.** Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1974. 269 p.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 230 p.

THOMPSON, E. P. **Senhores e Caçadores: a Origem da Lei Negra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 432 p.

URIBE, A. **El libro negro de la intervención norteamericana en Chile.** México D.F.: Siglo XXI Editores, 1974. 212 p.

VALDÉS, H. **Tejas Verdes. Diario de un campo de concentración en Chile.** Barcelona: Ariel, 1974. 174 p.

VALDÉS, J. **Pinochet's economists. The Chicago School in Chile.** New York: Cambridge University Press, 1995. 352 p.

VALDÉS, T.; WEINSTEIN, M. **Mujeres que sueñan. Las Organizaciones de Pobladoras en Chile: 1973 – 1989.** Santiago: FLACSO, 1993. 265 p.

VALDIVIA, V. **El Golpe después del Golpe. Leigh vs. Pinochet. Chile 1960 – 1980.** Santiago: LOM, 2003. 259 p.

VALDIVIA, V.; ÁLVAREZ, R.; PINTO, J. **Su revolución contra nuestra revolución. Vol. I. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973- 1981).** Santiago: LOM, 2006. 230 p.

VALDIVIA, V.; ÁLVAREZ, R.; PINTO, J. **Su revolución contra nuestra revolución. Vol. II. La pugna marxista-gremialista en los ochenta.** Santiago: LOM, 2008. 304 p.

VALDIVIA, V. **La alcaldización de la política: los municipios en la dictadura pinochetista.** Santiago: LOM, 2012. 200 p.

VALENCIA, L. **Anales de la República.** Santiago: Editorial Andrés Bello, 1986. 835 p.

VARAS, A. **Los Militares en el Poder. Régimen y Gobierno Militar en Chile 1973 – 1986.** Santiago: Pehuén – FLACSO, 1987. 248 p.

VEGA, L. **La caída de Allende. Anatomía de un golpe de estado.** Jerusalén: La Semana Publicaciones, 1983. 373 p.

VERDUGO, P; ORREGO, C. **Detenidos Desaparecidos: Una herida abierta.** Santiago: Editorial Aconcagua, 1980. 187 p.

VERDUGO, P.; **André de La Victoria.** Santiago: Editorial Aconcagua, 1985. 139 p.

VERDUGO, P. **Rodrigo y Carmen Gloria: quemados vivos**. Santiago: Editorial Aconcagua, 1986. 160 p.

VERDUGO, P. **Los Zarpazos Del Puma: caso Arellano**. Santiago: CESOC, 1989. 289 p.

VERDUGO, P. **Tiempo de días claros: los desaparecidos**. Santiago: CESOC, 1990. 311 p.

VERDUGO, P. **Interferencia secreta. 11 de Septiembre de 1973**. Santiago, Editorial Sudamericana, 1998. 197 p.

VERDUGO, P. **Bucarest 187**. Santiago: Editorial Sudamericana, 1999. 297 p.

VERDUGO, P. **La caravana de la muerte: pruebas a la vista**. Santiago: Sudamericana Chilena, 2000. 262 p.

VERDUGO, P. **Allende. Cómo la Casa Blanca provocó su muerte**. Santiago: Catalonia, 2008. 208 p.

VERGARA, P. **Autoritarismo y cambios estructurales en Chile**. Santiago: FLACSO, 1981. 63 p.

VERGARA, P. **Auge y caída del neoliberalismo**. Santiago: FLACSO, 1985. 270 p.

VIAL, G. **La verdad olvidada del terrorismo en Chile 1968 – 1996**. Santiago: Maye, 2007. 197 p.

VIAL, G. **Pinochet. La Biografía**. Santiago: El Mercurio – Aguilar, 2002. 759 p.

VICARIA DE LA SOLIDARIDAD. **Vicaria de la Solidaridad: Historia de su trabajo social**. Santiago: Ediciones Paulinas, 1991. 167 p.

VIDAL, H. **La Gran Logia de Chile (1973-1990). Su comportamiento ante el fin de la Democracia y las violaciones a los Derechos Humanos**. Santiago: Mosquito Editores, 2006. 420 p.

VILLEGAS, S. **Chile – El Estadio. Los Crímenes de la Junta Militar**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1974. 157 p.

VILLEGAS, S. **El estadio: once de septiembre en el país del edén.** Santiago: LOM, 2013. 197 p.

VUSKOVIC, S. **Dawson.** Madrid: Ediciones Michay, 1984. 207 p.

VVAA. **La vida diaria en Chile bajo la junta.** Salamanca: Ediciones Sígueme, 1978. 138 p.

WAISSBLUTH, M. **Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación.** Santiago: Random House Mondadori, 2010. 191 p.

WAISSBLUTH, M. **Cambio de Rumbo: Una nueva vía chilena a la educación.** Santiago: Random House Mondadori, 2013. 242 p.

WINN, P. **La revolución chilena.** Santiago: LOM, 2013. 160 p.

WINN, P.; STERN, S.; LORENZ, F.; MARCHESI, A. **No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur.** Santiago; LOM, 2014. 374 p.

WITKER, A. **Prisión en Chile.** México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1975. 155 p.

ZANATTA, L. **Historia de América Latina. De la Colonia al Siglo XXI.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012. 288 p.

#### **Periódicos**

CORREA, R. S/I. **El Mercurio**, Santiago, p. D-7, 18 octubre 1981 *apud* NÚÑEZ, I. **Cambios en la situación del magisterio.** Santiago: PIIE, 1982, 81 p.

#### **Ponencias**

PÉREZ, C. El proyecto de la *Escuela Única de Pedagogía*: demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928 – 1990. In: CONGRESO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, III, 21 Agosto 2014, Santiago.

Disponible

en:

[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjWtaHt3Z7PAhXIQZAKHfwjBMMQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ciie2014.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3Dsesiones%2F366.pdf&usg=AFQjCNFF-KO9tg8Ewi61Lsw-fIS\\_DZYYQ&bvm=bv.133387755,d.Y2I](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjWtaHt3Z7PAhXIQZAKHfwjBMMQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ciie2014.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3Dsesiones%2F366.pdf&usg=AFQjCNFF-KO9tg8Ewi61Lsw-fIS_DZYYQ&bvm=bv.133387755,d.Y2I) Consultado en: 14 Julio 2015.

## ANEXO 1

### **Bando Militar N° 5**

Teniendo presente:

1. Que el Gobierno de Allende ha incurrido en grave ilegitimidad demostrada al quebrantar los derechos fundamentales de libertad de expresión, libertad de enseñanza, derecho de huelga, derecho de petición, derecho de propiedad, y derecho en general, a una digna y segura subsistencia;
2. Que el mismo Gobierno que ha quebrado la unidad nacional fomentando artificialmente una lucha de clases estéril y en muchos casos cruenta, perdiendo el valioso aporte que todo chileno podría hacer en búsqueda del bien de la Patria y llevando a una lucha fratricida y ciega, tras las ideas extrañas a nuestra idiosincrasia, falsas y probadamente fracasadas;
3. Que el mismo Gobierno se ha mostrado incapaz de mantener la convivencia entre los chilenos al no acatar y no hacer cumplir el Derecho, gravemente dañado en reiteradas ocasiones;
4. Que además el Gobierno se ha colocado al margen de la Constitución en múltiples oportunidades usando arbitrios dudosos e interpretaciones torcidas e intencionadas, o en forma flagrante en otras, las que, por distintos motivos, han quedado sin sanción;
5. Que, asimismo, usando el subterfugio que ellos mismos han denominado resquicios legales, se han dejado leyes sin ejecución, se han atropellado otras y se han creado situaciones de hecho ilegítimas desde su origen;
6. Que, también, reiteradamente ha quebrado el mutuo respeto que se deben entre sí los Poderes del Estado, dejando sin efecto las decisiones del Congreso Nacional, del Poder Judicial y de la Contraloría General de la República, con excusas inadmisibles o sencillamente, sin explicaciones;
7. Que el Poder Ejecutivo se ha extralimitado en sus atribuciones en forma ostensible y deliberada, procurando acumular en sus manos la mayor cantidad de poder político y económico, en desmedro de actividades nacionales y poniendo en grave peligro todos los derechos y libertades de los habitantes del país;
8. Que el Presidente de la República ha mostrado a la faz del país que su autoridad personal está condicionada a las decisiones de comités y directivas de partidos políticos y grupos que le acompañan, perdiendo la imagen de máxima autoridad que la Constitución le asignó y por tanto el carácter presidencial del Gobierno;
9. Que la economía agrícola, comercial e industrial del país se encuentran estancadas o en retroceso y la inflación en acelerado aumento, sin que se vean indicios, siquiera, de preocupación por esos problemas, los que están entregados a su sola suerte por el gobierno, que aparece como un mero espectador de ellos;
10. Que existe en el país anarquía, asfixia de libertades, desquiciamiento moral y económico y, en el Gobierno, una absoluta irresponsabilidad o incapacidad que han desmejorado la situación de Chile impidiendo llevarla al puesto que por vocación le corresponde, dentro de las primeras naciones del continente;

11. Que todos los antecedentes consignados en los números anteriores son suficientes para concluir que están en peligro la seguridad interna y externa del país, que se arriesga la subsistencia de nuestro Estado independiente y que la mantención del Gobierno es inconveniente para los altos de intereses de la República y de su Pueblo Soberano;

12. Que estos mismos antecedentes son, a la luz de la doctrina clásica que caracteriza nuestro pensamiento histórico, suficientes para justificar nuestra intervención para deponer al gobierno ilegítimo, inmoral y no representativo del gran sentir nacional, evitando así los mayores males que el actual vacío del poder pueda producir, pues para lograr esto no hay otros medios de razonamiento exitosos, siendo nuestro propósito restablecer la normalidad económica y social del país, la paz, tranquilidad y seguridad perdidas.

13. Por todas las razones someramente expuestas, las Fuerzas Armadas han asumido el deber moral que la Patria les impone de destituir al Gobierno que aunque inicialmente legítimo ha caído en la ilegitimidad flagrante, asumiendo el Poder por el solo lapso en que las circunstancias lo exijan, apoyado en la evidencia del sentir de la gran mayoría nacional, lo cual de por sí, ante Dios y ante la Historia, hace justo su actuar y por ende, las resoluciones, normas e instrucciones que se dicten para la consecución de la tarea de bien común y de alto interés patriótico que se dispone cumplir.

14. En consecuencia, la legitimidad de estas normas se colige su obligatoriedad para la ciudadanía, las que deberán ser acatadas y cumplidas por todo el país y especialmente por las autoridades.

Fdo. Junta de Gobierno de las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile.  
Santiago, 11 de septiembre de 1973.

## ANEXO 2

### **Bando Militar N° 9**

Se advierte a los profesionales, empleados y obreros de las empresas ocupadas, que deben mantener absoluta calma y abstenerse de efectuar provocaciones al personal de las FF.AA. y de Orden. Cualquier acción en tal sentido, así como acciones de sabotaje, violencia física contra civiles o intentos de resistencia, serán reprimidos sin contemplaciones en acciones militares de tierra y aire similares a las efectuadas en contra de La Moneda y de la Residencia Presidencial de Tomás Moro.

Reiteramos al sector obrero que nada deben de temer del nuevo gobierno. No es nuestro propósito continuar la política sectaria del Sr. Allende, al tomar medidas que afecten sus legítimos intereses. No obstante no trepidaremos en neutralizar el más mínimo intento de resistencia o de provocaciones.

(Fdo.) Junta de Gobierno de las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile.

Distribución

Según Plan "B"

Santiago, 11 de septiembre de 1973.



### ANEXO 3

#### **Bando Militar N° 31**

El Supremo Gobierno a los trabajadores del país: en el curso de la próxima semana serán normalizadas las actividades productivas, extractivas, comerciales y de servicios de todo el país, así como de la Administración Pública en general. Para ello, la Patria precisa el concurso de sus profesionales, empleados, obreros y campesinos, quienes unidos en el anhelo común de forjar un Chile grande y libre, confiando la conducción patriótica de las Fuerzas Armadas y Carabineros, constituirán el baluarte y fundamento de la reconstrucción nacional.

El Gobierno ha reiterado que el objetivo básico de su acción será el logro de una efectiva justicia social, la que no será jamás lograda en el engaño, la promesa fácil, la prebenda o la criminal división de nuestro pueblo, sino con el trabajo honesto, vocación comunitaria y unidad de intereses.

El Gobierno Militar no será la vuelta a un pasado próximo o remoto. Los trabajadores han librado largas y difíciles luchas en defensa de sus legítimos intereses. Los Institutos Armados son parte de este pueblo noble y jamás traicionarán a quienes, como ellos, unen sus esfuerzos para lograr devolver a Chile el sitio que la Historia le ha reservado.

Trabajador chileno, las Fuerzas Armadas respetan tus derechos. La participación del sector laboral en la gestión de las grandes Empresas dejará de ser una consigna y un pretexto para una casta dirigente alcance un absurdo "poder total".

Nada deben temer quienes equivocadamente confiaron en traidores que ofrecieron "una Patria Nueva" y sólo nos dieron hambre, odio, atropellos e injusticia. Sólo la unidad nacional salvará a Chile de la autodestrucción y rescatará a su pueblo de la degradación a que lo conducía el comunismo. El Gobierno demostrará con hechos su concepto de participación en la gestión empresarial. Los Empleados y obreros volverán a sus actividades laborales y gremiales sin temores, complejos ni rencores para luchar unidos por un destino común de grandeza y libertad.

Trabajador chileno: La reconstrucción nacional ha comenzado y tú tienes un papel que cumplir en ella.

Chile es uno, Chile es libre.

(Fdo. Junta Militar de Gobierno)  
Santiago, 14 de septiembre de 1973.

## ANEXO 4

### **Bando Militar N° 36**

A los trabajadores, obreros, empleados, técnicos y profesionales:

Con el propósito de esclarecer la situación laboral del país, la Junta de Gobierno comunica las siguientes directivas provisorias, vigentes hasta nueva orden:

1) Para superar el estado de postración económica del país debe establecerse el proceso productivo a la brevedad. Para ello, los trabajadores deben presentarse en sus lugares de trabajo sin temores ni complejos, tal como hasta ahora lo han hecho en las actividades ya reiniciadas.

2) El aumento de la producción y la productividad son imperativos dramáticos de nuestra patria, que plantean a los trabajadores un desafío que les corresponde asumir con espíritu de chilenidad y sacrificio.

Para vencer este desafío debe restablecerse el principio y la práctica de la disciplina laboral, desterrando el ausentismo y todo tipo de actividades distorsionantes del trabajo productivo.

3) La reanudación de actividades en todo el país tiene como finalidad alcanzar los propósitos señalados, por tal motivo es el ánimo del Gobierno admitir al trabajo a todos los trabajadores honestos sin distinción.

En consecuencia, los empresarios, interventores, administradores y delegados o habilitados, no deben realizar despidos indiscriminados. Sólo debe ser separados de sus puestos los elementos dañinos, tales como extremistas, sabotadores, delincuentes o personas reconocidas como meros activistas o agitadores, a todos los cuales se pondrá término a sus contratos por las vías legales en vigencia que esta Junta establezca.

4) El Gobierno acelerará al máximo la designación de nuevos funcionarios responsables en las empresas del Estado, de la llamada área social y en las intervenidas y requisadas. Para ello se cursarán los decretos en regla que concedan facultades reales de administración y “permitan” exigir las correspondientes responsabilidades.

5) Chile entero debe comprender que, por la situación de catástrofe acontecida y por la emergencia que vive el país, la Junta de Gobierno está obligada a tomar las siguientes medidas hasta formular políticas más definidas terminados los estudios técnicos que aceleradamente se están realizando:

a) Quedan en receso y sin actividad las Juntas de Conciliación; Tripartitas de Remuneraciones; la Comisión Central Mixta de Sueldos, salvo en cuanto tribunal de Apelación; los Tribunales Arbitrales Laborales; y todo otro organismo de funciones similares o equivalentes a los mencionados.

b) Mientras se terminan los estudios urgentes que se realizan sobre política de remuneraciones, quedan transitoriamente suspendidos y en receso la presentación y tramitación de pliegos de peticiones y conflictos colectivos de cualquier índole. Debiendo entenderse prorrogados los efectos de las actas de avenimiento, convenios colectivos, fallos arbitrales y resoluciones de las Comisiones Tripartitas vigentes.

c) Quedan suspendidas las actividades sindicales sólo en las materias señaladas en las letras precedentes, pudiendo continuar en lo demás en forma normal, salvo las naturales restricciones del Estado de Sitio mientras éste permanezca.

d) Quedan suspendidas las licencias sindicales que permitan a los dirigentes percibir remuneraciones de parte de las empresas sin trabajar realmente en ellas.

e) Se establece que todas las reuniones sindicales deben realizarse fuera de las horas de trabajo.

f) Se suspenden y quedan en receso los Comités de Vigilancia y todo otro organismo similar que no tenga origen legal.

g) La disposición anterior deja vigentes los derechos emanados de los convenios individuales y colectivos o concedidos por el Código del Trabajo y sus leyes complementarias.

6) El Supremo Gobierno trabaja con celeridad en los estudios técnicos laborales, económicos y financieros del caso, a fin de definir en un futuro no lejano todo lo relativo a estas materias.

A este respecto, la Junta de Gobierno reitera los propósitos señalados en su bando N°31 en orden a respetar los derechos de los trabajadores, establecer la justicia social sin distinguies, hacer realidad la participación y combatir los problemas del desempleo.

7) Todas las empresas, actividades productivas y los servicios del Estado deberán regirse por las instrucciones establecidas en este bando, salvo las indicaciones especiales que hayan formulado para cada servicio público en particular.

(Fdo.)

Junta de Gobierno