

## Desvalorización de la profesión docente en Chile: capitalismo tardío y profesorado

*Devaluation of the teaching profession in Chile:  
Late capitalism and teachers*

Claudia González Castro<sup>a</sup> ORCID: 0000-0003-3946-1843

Recibido: 24/02/2020 • Aprobado: 8/04/2020

**Cómo citar:** González Castro C. (2020). Desvalorización de la profesión docente en Chile: capitalismo tardío y profesorado. *Ciencia y Educación*, 4(3), 157-166. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp157-166>

### Resumen

El presente texto es una revisión bibliográfica que analizó la formación del profesorado chileno desde sus inicios y sus características fundacionales hasta el periodo dictatorial. El objetivo de este trabajo es demostrar que la desvalorización de la profesión docente en Chile, junto al proceso progresivo de depreciación de la educación en las sociedades de mercado, es el resultado de una imposición violenta del capitalismo en el país a escalas superiores. Para ello, se evidencia cómo la literatura analizada sustenta el protagonismo social que detentó la docencia en el periodo anterior a la dictadura y cómo las estrategias dictatoriales terminan con el prestigio de la docencia en Chile a través de políticas opresivas.

**Palabras clave:** educación; docente; dictadura, capitalismo.

### Abstract

This text is a bibliographic review which analysed with the training of Chilean teachers from its beginnings and its foundational characteristics, until the dictatorial period. The aim of this document is to demonstrate that the devaluation of the teaching profession in Chile, together with the progressive process of education depreciation in market societies, is the result of a violent imposition of large-scale capitalism in the country. For this, is shown how literature supports the social protagonism that teaching hold in the period before dictatorship and how dictatorial strategies end with the prestige of teaching in Chile through oppressive policies.

**Keywords:** Education; teacher; dictatorship; capitalism.

<sup>a</sup> Académica Universidad de Los Lagos, Chile  
Correo-e: [claudia.gonzalez@ulagos.cl](mailto:claudia.gonzalez@ulagos.cl)



## 1. Introducción

En Chile, el desarrollo de la profesión docente ha transitado desde la formación en las escuelas normales a la formación universitaria. En el plano institucional, desde la exclusividad del Estado a la diversidad formadora del mercado profesional privado. En el campo del dominio de saberes, la docencia se ha desplazado desde el énfasis en la filosofía a la especificidad del saber técnico de la especialidad. En la representación social, los profesores transitan desde referentes sociales y activos políticos a empobrecidos y relegados de las decisiones fundamentales del magisterio. Esta (des) valorización puede explicarse como un proceso progresivo de posicionamiento y estatus que adquiere la educación y el conocimiento en las sociedades de mercado. Sin embargo, el caso chileno advierte particularidades que refieren a la introyección del capitalismo en el país, durante el periodo dictatorial 1973-1990, en el que no solo se reconfigura la idea de educación, sino también lo que significa ser docente en Chile. El objetivo de este ensayo es demostrar que la desvalorización de la profesión docente en Chile, junto al proceso progresivo de depreciación de la educación en las sociedades de mercado, es el resultado de una imposición violenta del capitalismo en el país a escalas superiores

## 2. Educación y mercado

Reconociendo la complejidad de los conceptos al momento de establecer criterios definitorios y limitantes epocales, identificamos Capitalismo Tardío como un estado cultural que, condicionado por el sistema económico, conjuga prácticas mercantiles, políticas y sociales, que configuran una matriz para el sujeto histórico. En este primer acápite será revisado el impacto del capitalismo en la cultura, llegando a constituir una sociedad de mercado que aleja la educación de las concepciones humanistas y desarrollistas de los siglos anteriores.

El concepto de capitalismo tardío fue utilizado por la Escuela de Frankfurt para caracterizar el

periodo posterior a la guerra fría y el surgimiento de acumulación de capitales, que derivó a un mercado global y transnacional. La introyección del mercado en otras dimensiones de la sociedad para potenciar su desarrollo, permitió la fusión con el Estado y la apropiación del poder político para organizar la sociedad en torno al capital. Nos referimos a lo que Habermas (1999) describe como un estadio avanzado de acumulación, que se caracteriza por la concentración de la empresa en multinacionales; la organización de mercados de bienes, de capitales, de trabajo, etc. y la intervención del Estado en las fallas del mercado. Cada etapa o formación social, está regida por un principio organizacional que integra socialmente y posibilita el autogobierno. En el capitalismo tardío, este principio está dado por la relación de producción entre capital y trabajador asalariado, y será cautelado a través de instancias de ejercicio del poder. El autor identifica cuatro fórmulas establecidas para mantener su principio organizador: la defensa de los contratos civiles (como, por ejemplo, la legislación laboral); la protección del mercado de efectos autodestructivos; la organización para la producción (regulación de la educación, transporte y otros aspectos) y la adecuación del derecho privado a las necesidades efecto de la acumulación de capital como, por ejemplo, derechos fiscales y derechos de la banca (Habermas, 1999, p. 51).

Efecto de la colusión entre lo económico y lo político se invaden otras esferas —no económicas— como la educación y salud, el arte, la ciencia, la historia, arquitectura, arqueología, etc., hasta la pretensión de reducir todo al mercado. De esta manera se ordena la complejidad de la vida en torno a la razón costo/beneficio y la tasa de retorno del capital invertido. La sumisión general de la naturaleza al capital es definida por Jameson (1991) como naturalización del mercado. Lo que en otros tiempos fue considerado naturaleza, el mercado lo normativiza y lo inserta en la red de bienes de consumo, supeditándose formalmente al movimiento del capital global y su valorización.

La reconfiguración social del capitalismo tiene además una dimensión cultural, que se traduce en una particular forma de acontecer en sociedad. Las estructuras normativas y los relatos que validan el saber y la ciencia, se erigen en función del desarrollo del capital.

El auge capitalista en connivencia con la tecnología, desligan el saber de los relatos especulativos y emancipatorios, que fueron fuente de validación en épocas anteriores, para alinearse con las lógicas mercantiles de producción y consumo. Lyotard (1987) se refiere a ello como la condición posmoderna. Una forma de cultura caracterizada por la crisis de los metarrelatos y la deslegitimación del estatus del saber.

En los inicios de la modernidad, el conocimiento constituye un conjunto de enunciados descriptivos, consolidados en un lenguaje denotativo, que se auto legitima en su rol especulativo (Lyotard, 1987, p. 18). El conocimiento, validado como enunciados denotativos, era apreciado como un derecho de la humanidad, por tanto, un fin en sí mismo. Desde esta prédica, se propiciaron políticas públicas de alfabetización, y el Estado configura la idea de pueblo, como colectivo de sujetos de derecho, entre ellos, el derecho a la educación. En América no imperial, ejemplo de esta postura política, son los textos de José Martí (1853-1895) quien propone la educación como referente de humanidad y sentido de unidad trascendental y cultural.

Educación es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Martí, 1973, p. 281).

La modernidad y el relato técnico-científico se unen en la idea de desarrollo como proyecto emancipador. La educación ya no se valida por sí misma, sino

como un medio de desarrollo del sujeto práctico, que actúa y transforma su entorno a través de la ciencia y tecnología. Este relato prescriptivo, reconoce el conocimiento como aporte a los fines emancipadores de la humanidad (Lyotard, 1987). El ideario pedagógico de Gabriela Mistral (1889-1957), es ejemplo de la concepción desarrollista que cimentó las primeras leyes educacionales en América no imperial. Gabriela Mistral defendió la necesidad de la profesionalización docente. Entendió la educación como preparación de los estudiantes para su inserción en la mecánica laboral, pero con un fin ético, emancipador de los sujetos oprimidos por la pobreza, más allá del rol que cumplen en el engranaje económico. Propició el surgimiento de la Escuela Nueva, donde toda la infancia debería acceder a la educación. Esta debería estar tutelada por una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, de la cual fue activa promotora. Así también, interpeló al Estado por la marginación de la mujer en la educación (Baeza, 2018).

La condición posmoderna, según el análisis realizado por Lyotard, afecta a los relatos denotativos y prescriptivos con la incorporación del conocimiento a las rutas del capital. Cuestiona su valor cognitivo, ya que no pueden demostrarse como verdaderos, tampoco pueden demostrarse como justos. La razón científica no legitima los juegos del lenguaje ni puede legitimarse a sí misma, desestabilizando el meta discurso del saber. A partir de ese momento, el conocimiento se validará en su capacidad performativa. La legitimación del saber en su performatividad social, implica desplazar los principios humanistas de la educación hacia los principios del mercado, explotar al máximo las capacidades del sujeto y optimizar su racionalidad. El desarrollo del capitalismo propicia el auge de técnicas y tecnologías que legitiman el actuar por sobre el saber, aniquila el carácter especulativo y emancipador del conocimiento, para transformarlo en cómplice del poder económico (Colom, 1997). El saber en la cultura posmoderna, se legitima en un discurso científico y tecnológico. Se aleja de la formación espiritual y la libertad del sujeto. Subordina la producción, investigación y las condiciones

de transmisión del conocimiento, al perfeccionamiento del sistema de consumo (Lyotard, 1987, p. 6). En este nuevo criterio domina la pragmática del conocimiento. Es decir, se organiza la adquisición de competencias de diferentes especialidades, que se producen y consumen, según su eficiencia. La alianza entre poder-Estado-multinacionales que controlan los regímenes de verdad, afectan desde el estatus mismo del saber, las formas disciplinarias que adquiere y las condiciones de su transmisión y reproducción.

La mercantilización del saber, también limita la función del Estado en las decisiones y orientaciones del proceso, para ser relevado por las empresas multinacionales que producen conocimiento y lo consumen como insumo de una nueva producción. La nueva demanda, ya no es la élite emancipatoria. La universalización de la educación integra otros segmentos de la población en la figura de consumidores, que participan de un sistema con lógica mercantil. En palabras de Hall (1987, p. 31)

Es indiscutible el profundo daño que se causa si se entiende la educación como algo que debe ofrecer de acuerdo a lo que la industria quiere o necesita, en los términos en que lo quiere (docilidad y disciplina) y al nivel que lo quiere (dentro de los horizontes existentes de destreza y calificaciones).

Como bien de consumo, la educación es valorada en tanto ofrece utilidad directa a las necesidades del mercado:

La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una elite capaz de guiar la nación en su emancipación, proporciona al sistema los jugadores capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad (Lyotard, 1987, p. 39).

Esto impacta significativamente en la concepción de la docencia, desplazándose hacia las profesiones que se alejan de las rutas significativas para el capital.

### **3. Formación docente, capitalismo y opresión dictatorial**

Si bien Chile y el continente americano ingresan al sistema capitalista desde la imposición del modelo de producción y acumulación colonial impuesto por Pedro de Valdivia en gran parte del continente, la consolidación del capitalismo a escalas superiores irrumpe en 1973 con el golpe de Estado militar, que privilegia la opción mercantil librecambista por sobre la social productivista. Pone fin a la transición industrial para propiciar la transición circulacionista o comercial financiera. Reconstituye el empresariado nacional asociado a conglomerados extranjeros. Aparece el empleo precario y la clase trabajadora es subordinada militarmente (Salazar, 2003).

El nuevo orden social impacta en la concepción de la educación, en un largo proceso de acuerdo a las características revisadas en el acápite anterior. Sin embargo, es posible advertir que la desvalorización del profesorado chileno tiene otras particularidades, efecto de las políticas opresivas de la dictadura chilena sobre el magisterio. En este segundo acápite se revisará, desde una perspectiva histórica, el tránsito de la docencia desde su relevación y estatus, hacia la depreciación y rezago.

El ejercicio de la docencia en Chile, previo a la profesionalización, estaba limitada a las élites y regida por los principios humanistas de Andrés Bello (1781-1865). La profesionalización docente, durante la primera mitad del siglo XIX, se lleva a cabo durante la etapa de ocaso de la oligarquía, en la fase de transición de un modelo de producción y acumulación colonial, hacia la economía industrial capitalista. Durante esta etapa, junto a la aparición del sector industrial surgen nuevos sujetos sociales ligados a la clase obrera y una nueva clase política, que ya no pertenecen en su totalidad a las familias tradicionales y poderosas. Como grupo social emergente, depositaron la confianza en la educación, como medio para la liberación de la opresión de la pobreza y la sumisión a la decadente oligarquía (Núñez, 2015). El rol atribuido a la educación en esta etapa, fortalece el magisterio y favorece la inversión estatal en ese ámbito.

Con una marcada visión desarrollista, son fundadas las escuelas normales según los principios educativos de Faustino Sarmiento (1811-1868). Esta primera etapa de implementación de un modelo de formación, se consolida con la fundación, en 1842, de la Escuela normal de preceptores de Santiago, fuertemente influenciada por la pedagogía alemana (herbationismo) que propicia un sistema asistencialista y orientada hacia la formación del carácter, la moral y el intelecto (Cox y Gysling, 2009).

Posteriormente, y como consecuencia de la reforma a la educación secundaria, se fundó el Instituto Pedagógico en 1889, con mayor influencia francesa y principios laicos desarrollistas (Ávalos, 2002). El Instituto logrará posicionarse como un espacio académico de desarrollo e investigación en ciencias humanas que lo harán reconocido por sus aportes disciplinarios, destacando en algunos ámbitos como el único o más importante centro de investigación en el país (Núñez, 2007). Los aportes de la institución contribuyeron a fortalecer la idea de profesionalización de la docencia e idoneidad pedagógica. Formó la identidad profesional del académico intelectual y referente social. Posterior al periodo de monopolización de la formación docente en las aulas del Instituto Pedagógico, en la segunda década del siglo xx se diversifica la institucionalidad formadora expandiéndose hacia las universidades.

Hasta la década del sesenta, la educación más que una institución de poder, con fines de dominación, era visualizada como un derecho a conquistar por las clases sociales marginadas. Si bien, y como afirman Serrano, Ponce de León y Rengifo (2012) la escuela es un ideal republicano sostenido por el Estado, en Chile, la activa participación de la población, permitió el desarrollo de la escuela pública en lo político y lo territorial.

Este protagonismo social de la educación en la época, es efecto, entre otros factores, de un profesorado constituido como cuerpo político, protagonista de la contingencia social. Entre algunos de los antecedentes a considerar, en Chile, los profesores primarios constituían el sector más numeroso de la administración pública (Serrano et al., 2012) lo

que los transformó en actores sociales relevantes que tempranamente se dejaron ver como un cuerpo político con voz y propuestas organizadas. La consolidación del magisterio como actor público, se remonta a la segunda década del siglo xx. La Primera Guerra Mundial y su consecuente crisis económica, impactó en el erario nacional y en las condiciones de empleo docente. Unido a la inestabilidad del sistema parlamentario, deterioró las condiciones laborales de los maestros y justificó su temprana constitución en agrupaciones mutualistas. Efecto de la crisis económica se registra la primera huelga docente en 1918, por demandas salariales. Posteriormente, en 1920, los profesores protagonizan nuevas movilizaciones colectivas, que decantarían progresivamente en el sindicalismo, político partidista revolucionario que los caracterizó durante todo el siglo xx (Matamoras, 2017).

La reforma de 1927 del gobierno de Ibañez, junto con los cambios administrativos realizados a la educación primaria, secundaria y universitaria, fortalece el cuerpo colegiado al asignarle por primera vez carácter profesional al trabajo docente. El artículo sexto declara que la educación será impartida por profesionales (Serrano et al., 2012). De esta manera se da respuesta a una sentida necesidad de validación por parte del gremio.

Junto a la profesionalización, aparece también la organización magisterial, que en un comienzo estuvo disgregada en variadas agrupaciones. Las primeras de ellas tuvieron un carácter casi exclusivamente mutualista. La creación de la Asociación General de Profesores de Chile (AGP; 1922-1932), constituida por profesores primarios, fue la primera organización sindical del magisterio con enfoque ideológico. La AGP marcó el inicio de la creación de una serie de entidades posteriores, fuertemente politizadas. La izquierda política marcó discursivamente a las agrupaciones sindicales (Matamoras, 2017). Los grupos gremialistas alcanzaron sólida influencia en las elecciones presidenciales y en la aprobación de leyes educacionales en el país. Ejemplo de ello, es La Unión de Profesores de Chile (1935- 1943) quienes fueron

determinantes en la elección de Pedro Aguirre Cerda, como presidente en 1938 (Ferreira, 2014).

La alianza del gremio con los sectores obreros no solo permitió su visibilización como cuerpo político, sino también, favoreció una mutua transferencia de ideales y modelos de acción. El movimiento obrero recibió del magisterio el ideal de educación popular, que defendió como uno de los objetivos centrales de sus programas. El gremio docente, en tanto, heredó un modelo de organización sindicalista contestatario, bajo el cual ha sido signado hasta nuestros días. Este vínculo entre el profesorado y la clase obrera, y la consiguiente imagen subversiva asociada a los docentes, les significó establecer complejas relaciones con los gobiernos de turno, y así como lograron defender parte importante de sus demandas en los periodos presidenciales de Pedro Aguirre Cerda y Carlos Ibañez del Campo, también fueron perseguidos, hostigados y exonerados por los gobiernos conservadores (Núñez, 1986).

La reforma de 1927 fue la última en impactar significativamente el estatus del profesorado a nivel nacional. En los periodos presidenciales posteriores, los marcos legales se orientaron principalmente a revisiones curriculares y afrontar problemas diagnosticados en extensión y cobertura del sistema educativo. El proyecto de Escuela Nacional Unificada de Salvador Allende, si bien contó con la activa participación del profesorado como actor relevante en la formulación del proyecto, no alcanzó a ser implementado. Primero por las sucesivas postergaciones, efecto del rechazo de los partidos conservadores. Luego, por el abrupto final del gobierno popular (Olguín, 2018). Con un modelo de profesionalización en desarrollo y consolidados gremialmente, los profesores en Chile alcanzan una identidad colectiva profesional, intelectual, con activa incidencia en lo político y social (Núñez, 2007; Ávalos, 2003; Contreras y Villalobos, 2010).

Chile se inserta por la fuerza y la violencia de la dictadura militar (1973-1990) en las rutas del capitalismo a escalas superiores. La mentalidad económica impuesta, tensiona las identidades tradicionales y las

determina según criterios de utilidad. El impulso capitalista propiciado por la dictadura reorganiza la educación bajo los principios económicos neoliberales de la Escuela de Chicago. Acomodando la comprensión de la educación dentro del encuadre de los relatos que fundamentan la cultura en el capitalismo tardío.

En educación, los cambios estructurales fueron implementados desde los primeros días de la dictadura. La reforma educacional (1980) consolidó un modelo basado en la corriente monetarista propiciada por uno de los referentes del neoliberalismo proveniente de la Escuela Económica de Chicago, Milton Friedman (Slachevsky, 2015).

Friedman concibe la economía de mercado, basada en una competencia de intercambio de bienes, en la que participan oferta y demanda, en una transacción económica en la que ambas se deberían beneficiar. La gestión de la economía se desplaza desde la centralización del Estado hacia el poder público, en un modelo de sociedad que presupone una participación cada vez mayor de los ciudadanos en la autorregulación económica. Esto implica una alta responsabilidad del individuo en el equilibrio del mercado. En el sector educativo, Friedman introduce el mismo criterio de la libre competencia como método para garantizar la eficiencia traduciéndola a un problema entre usuarios, y productores. El problema de la enseñanza se convierte en un problema económico, perdiendo gran parte de las connotaciones y valores éticos, sociales y políticos (Hall, 1987; Sante di Pol, 1987). Al quedar la educación dentro de los asuntos económicos, liberada de aspectos axiológicos, y regida bajo las leyes del mercado, será calificada según los mismos referentes de utilidad y logros, que otras transacciones comerciales.

La llegada de la dictadura militar despliega un nuevo plano en la denominada geometría del poder. Diversos grupos sociales e individuos se distribuyen en diferentes posiciones relacionadas con los flujos del poder y establecen relaciones activas o pasivas respecto a la movilidad y circulación del capital (Massey, 1991). Se diferencian por el control que

establezcan sobre dichas transacciones, acercándose o alejándose de las redes de poder que implican. Esto significó un cambio de paradigma en la docencia que afectó directamente su valoración social (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010). De esta manera, el profesorado chileno se enfrenta a las relaciones de poder y a un mercado que se apropia de la educación, iniciándose el proceso progresivo de deslegitimación y desvalorización material y simbólica de la docencia.

En educación, los cambios administrativos comenzaron tempranamente. Los municipios asumieron la responsabilidad de administrar la gestión de la educación pública, los establecimientos educacionales, sus respectivos profesores y personal asistente. El sistema asumió un modelo matricial, en el que el ministerio se desliga de responsabilidades administrativas, asumiendo solo la entrega de orientaciones pedagógicas y lineamientos curriculares (Donoso, 2005; Donoso, Frites y Castro, 2014). La reforma educacional (1980) consolidó un modelo basado en la corriente monetarista de la Escuela de Chicago (Slachevsky, 2015).

El nuevo marco jurídico impone una serie de intervenciones que reinventan la identidad docente. En los primeros meses de dictadura se declara en reorganización la enseñanza normal, ordenando su receso (nunca reabrieron). En 1974 se minimiza el poder de negociación, al declarar al Colegio de Profesores como la única entidad representativa reconocida por el gobierno militar, con evidentes intenciones de control gremial. Las políticas educativas significaron un fuerte deterioro en las condiciones laborales y económicas de los profesores (Moreno y Gamboa, 2014). Las estrategias de pauperización fueron numerosas y lograron expulsar al profesorado de las rutas del éxito impuestas. Todas estas iniciativas fueron complementadas con una fuerte represión al gremio. Numerosos profesores fueron exonerados, exiliados, detenidos, torturados o desaparecidos (Sánchez, 2013). El imaginario del terror impuesto, se consolidó en 1985 con el secuestro y posterior degollamiento del profesor Manuel Guerrero, dirigente de

la AGECH, quien junto a otros dos profesionales fue secuestrado al ingreso del Colegio Latinoamericano, en Santiago de Chile, el 28 de marzo de ese año. El asesinato de Guerrero, junto a dos profesionales militantes del partido comunista (Santiago Nattino y José Manuel Parada), representa particular impacto para los profesores en Chile. Por una parte, su detención ocurrió frente a una escuela, por otra, ocurre en el mes de marzo, mes de inicio de clases. Lo anterior asigna particular simbolismo a este crimen, por la víctima, el tiempo y espacio (profesor-colegio-marzo), asociado a la rutina docente del país. Ese mismo año se transfiere la responsabilidad de la formación docente a las universidades. Poniendo fin a la historia de los Institutos Pedagógicos y las Escuelas Normales en Chile. Con el asesinato de las escuelas normales no solo muere una institución, sino también un proyecto educativo y una manera de acontecer como profesor en Chile.

Por otra parte, se decapitan las instituciones, imponiendo rectores delegados pertenecientes a las fuerzas armadas (DL 131/73; 139/73; 421/74; 493/74; entre otros) y abortan las múltiples agrupaciones sindicalistas congelando sus cuentas, investigándolos e interviniéndolos (DL 82/73; 517/74; entre otros). Se advierte en este periodo la voluntad explícita de control y apropiación de las decisiones que antes referían al magisterio, como por ejemplo, la autorización para ejercer la docencia (DFL N° 29/81) y la reglamentación acerca del ejercicio de la docencia (D. N° 7723/81). La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) 18.962/1990 concebida por el gobierno militar y firmada por Patricio Aylwin primer presidente post dictadura, reafirma y afianza la comunión entre docencia y capital y finaliza el tránsito hacia la educación de mercado.

Al término de la dictadura militar, el profesorado se identifica de acuerdo a las condiciones materiales de vida y la apropiación desigual de los bienes económicos y culturales de la nación. Se reconocen entre los estratos subalternos que producen y consumen en condiciones de explotación, desde donde generan

representaciones y reelaboraciones simbólicas de sus conflictivas relaciones sociales (Inzunza, Assaél y Scherping, 2010).

El proceso de desvalorización de la docencia en Chile, si bien participó de la lógica propia del lugar asignado a la docencia en el modelo neoliberal, fue principalmente efecto de la necesidad del gobierno dictatorial de abortar los espacios sociales izquierdizados que permitieran imponer un discurso conservador. La desvalorización simbólica y material de la docencia, no fue resultado de un proceso iniciado en una sociedad de mercado que transmuta valoraciones, acorde a flujos mercantiles. La valoración de la docencia no sufrió un deterioro progresivo acorde se alejaba de su funcionalidad al mercado, sino que fue erradicada e impuesta con otras reglas. El origen de la desvalorización de la docencia, es el entramado de leyes que propició el genocidio simbólico de los profesionales y su tradición identitaria.

Estas condiciones fueron creadas de manera rápida y efectiva por la dictadura. Las estrategias se orientaron hacia la implementación de un modelo económico y la incorporación de la educación a ese modelo. Se construyó una idea social de educación, como producto de mercado. Se pauperizó al profesorado como estrategia de relegación y contención del poder político anteriormente ejercido por ellos.

#### **4. Conclusiones**

En tiempos de movilizaciones sociales, en el que las demandas colectivas invitan a repensar la comunión entre educación y mercado (Sandoval y Carvallo, 2009), parece relevante revisar la transición de la valoración docente desde activos referentes políticos y sociales a profesionales sujetos a su funcionalidad al capital, como herencia de las estrategias represivas de la dictadura.

La naturaleza revolucionaria y el desarrollismo de los 60, unido a otros factores, constituyeron el discurso identitario del profesorado chileno en un discurso *izquierdizado*, disonante al proyecto político despótico. Al encontrarse el maestro en una posición

estratégica en la cadena de inserción de otros sujetos a las redes de secuestro que normalizan la existencia (Ball, 1994), la dictadura militar en Chile, necesitaba de la escuela y de la activa participación del profesorado para constituir un proyecto social. Ante ello, intentó absorber dichos discursos y transformarlos en la lógica del poder autoritario a través de la integración de figuras como Gabriela Mistral y Paulo Freire. La marcada presencia de Gabriela Mistral en el gremio chileno, impulsó al gobierno dictatorial a intentar establecer un nexo con su figura pedagógica. Por una parte, cambia el día del profesor establecido por Ley 16662/67 el 11 de septiembre, para el día 10 de octubre en honor a la fecha en que la poetisa recibió el premio Nobel de Literatura (DL 680/74). Instauró también una medalla de reconocimiento al profesorado que llevó el nombre de “Orden al mérito docente y cultural Gabriela Mistral”. La dictadura no solo quiso apropiarse de la figura simbólica de Mistral, sino también se apropió por la fuerza, de los derechos de su obra que habían sido heredados a Doris Dana, según consta en el DL 2560/79.

Con la figura de Paulo Freire se realizó algo similar. El educador brasileño permaneció en Chile entre 1964 y 1969, dejando un importante legado profesional en el gremio. Entre los años 60 y 70 surgió una red de iniciativas gubernamentales y universitarias con el propósito de alfabetizar bajo el postulado freireano de llevar la educación hacia el pueblo. El golpe de Estado abortó muchas de estas iniciativas y conservó otras, que, al ser reestructuradas en función de la nueva ideología del Estado, perdieron el objetivo inicial y se desligaron del legado de Freire (Álvarez, 2011).

Sin embargo, la voluntad de reconversión del proyecto político docente no dio los resultados esperados para el gobierno militar. El discurso identitario del profesorado chileno siempre fue un discurso disonante al proyecto político despótico, generando una aguda y constante tensión entre profesorado y Estado, que perdura hasta nuestros días. Ante la resistencia, la dictadura coartó a los sujetos para la aceptación del



tránsito traumático hacia el capitalismo tardío. Reinventó la docencia en clave mercado y construyó un entramado de leyes para la sumisión de los legatarios que la cautelaran.

### 5. Referencias

- Álvarez, A. (2011). Influencia del pensamiento de Paulo Freire en Chile: Ideas para un debate. *Perspectivas*, (22), 215-237.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile: IESALC.
- Baeza, A. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925. *Educação e Pesquisa*, (44). Doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844182847>
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Colom, A. (1997). Posmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Revista Educación i Cultura*, 1, 7-17.
- Cox, C. y Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Contreras, G. y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 113-135. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Donoso, S., Frites, C. y Castro, M. (2014). Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 1-18.
- Ferreira, C. (2014). *En vísperas del 1 de mayo, un repaso a las luchas históricas del magisterio*. Recuperado de <http://pecuchile.cl/wp/2014/04/en-visperas-del-1-de-mayo-un-repaso-a-las-luchas-historicas-del-magisterio/>
- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. España: Cátedra.
- Hall, S. (1987). La educación en crisis. *Revista de educación*, 283, 29-36.
- Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 267-292.
- Jameson, F. (1991). *Posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martí, J. (1973). *Obras completas*, Tomo 8. La Habana: Pueblo y Educación.
- Massey, D. (1991). Las regiones y la Geografía, en Ramírez Velázquez, B. R. (comp.), *Nuevas tendencias en el análisis regional*, (pp. 23-31.). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Matamoros, C. (2017). Profesores comunistas y sindicalismo docente en la lucha antidictatorial, Chile 1981-1987. *Izquierdas*, 32, 203-234. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492017000100203>
- Moreno-Doña, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, 51, 51-66. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago de Chile: PIIE.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.

- Nuñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- Olguín, J. (2018). La derecha chilena y los principios legitimadores del pre y post golpe de Estado de 1973. *Izquierdas*, 38, 41-163.
- Reyes, L., Cornejo, C., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292
- Salazar, G. (2003). *Historia de Acumulación Capitalista en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Sánchez, P. (2013). *Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenidos/las desaparecidos/las y ejecutados/las en Chile de 1973 a 1990*. Santiago de Chile: Editorial Arcis.
- Sandoval, J. y Carvalho, V. (2019). Una generación «sin miedo»: Análisis de discurso de jóvenes protagonistas del movimiento estudiantil chileno. *Última década*, (51), 225-257.
- Sante di Pol, R. (1987). Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 283, 37-62.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomos I y II. Santiago de Chile: Taurus.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>