

El docente en la legislación educacional chilena

Constanza Biscarra*, Carolina Giaconi, Jenny Assaél

Universidad de Chile, Chile

*constanza.biscarra@gmail.com

RESUMEN

La figura del docente como actor dentro del sistema educacional se va construyendo y modificando en función de diversos procesos, a partir de los cuales surgen distintas formas de comprender y definir su trabajo. La presente investigación considera que la legislación educacional construye realidad social, en la medida que plantea determinadas conceptualizaciones del ser docente que influyen en las prácticas pedagógicas y en las relaciones sociales. Junto con ello, la revisión de las principales investigaciones sobre ser docente en Chile, permite dar cuenta de diferentes construcciones identitarias en función del desarrollo de procesos socio-históricos. Considerando lo anterior, el objetivo del artículo es analizar las conceptualizaciones explícitas e implícitas del ser docente, presentes en las leyes que refieren a los docente en el período 1920-2011. Para ello se trabaja desde una metodología cualitativa, a través de la investigación documental y el análisis de contenido. Los resultados dan cuenta de la existencia de patrones coherentes en las conceptualizaciones del ser docente en algunas leyes, mientras que en otras coexisten conceptualizaciones diversas, que incluso se tensionan dentro de un mismo cuerpo legal.

Palabras clave: legislación educacional; trabajo docente; docente; educación

The teacher in the Chilean legislation on education

ABSTRACT

The figure of the teacher as an actor within the educational system gets built and modified as a function of diverse processes, based on which different ways emerge to understand and define their work. The research described here deems the legislation on education as the constructor of social reality, inasmuch as it proposes certain conceptualizations of the teaching profession which influence pedagogical practices and social relations. Alongside, the revision of the most relevant research about being a teacher in Chile reveal the existence of a variety of constructions of identities as a function of the evolution of social-historical processes. Taking this into account, the goal of this article is to analyze the explicit and implicit conceptualizations of being a teacher, which are part of the legislation enacted between 1920 and 2011. To that end, our approach uses a qualitative methodology by means of documentary research and content analyses. Results reveal the existence of coherent patterns in conceptualizations of being a teacher in some of the legislation, while in other laws a diversity of conceptualizations coexist, with some degree of tension even within a given legal body.

Keywords: educational legislation; teaching; teacher; education

Como citar: Biscarra, C., Giaconi, C., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600

Recibido
08-01-2015

Aceptado
30-06-2015

Más allá de los consensos oficiales sobre el ser docente y su lugar en las políticas educacionales, es posible hipotetizar respecto a la existencia de distintas formas de comprender y definir explícita o implícitamente el trabajo docente que, al expresarse en determinadas leyes, generan tensiones en el ámbito de la política educacional y en las prácticas del profesorado (Assaél, 2010). En este contexto, el papel del docente se ha transformado a través de cambios vinculados al contexto macro, a la evolución de los valores, a las concepciones sociales, a los cambios del contexto de aula y por cambios en el contexto político y administrativo (Esteve, 2006).

Este estudio considera al ser docente como una construcción social, política, histórica y cultural; y a la legislación, como un producto de procesos socio-históricos que va delineando la política educacional y definiendo mecanismos de regulación del trabajo docente (Andrade & Gomes, 2009). Por lo anterior, resulta relevante preguntarse por el docente, en tanto sujeto de la legislación educacional, comprendiendo las leyes como un elemento que históricamente ha contribuido a la construcción del ser docente.

La investigación aborda las conceptualizaciones explícitas e implícitas del ser docente, presentes en la legislación educacional chilena en el período 1920-2011. Para abordar esta temática, se hace una revisión y análisis de las leyes consideradas más significativas en relación a los docentes, por su presencia en las investigaciones educacionales sobre estas temáticas y porque refieren y modifican aspectos considerados fundamentales para el trabajo docente (Cornejo, 2009).

A nivel metodológico, se plantea como una investigación cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo, realizada a partir del análisis documental y análisis de contenido cualitativo (Bardin, 1996; Cabero & Los certales, 1996; Abela, 2003).

Política y Ley como elementos de construcción de realidad social

Las políticas públicas pueden comprenderse como propuestas ideológicas que implican la construcción de realidad. Desde esta definición, los actores políticos desarrollan –y ponen en competencia– argumentos que intentan definir un espacio de la realidad social, a través de un lenguaje que corresponda a sus valores, creencias, intereses, posiciones y características organizacionales (Barroso & Carvalho, 2011).

La regulación establecida por las políticas educacionales puede analizarse de dos formas (i) modos en que se pro-

ducen y aplican las reglas que orientan la acción de los actores; y (ii) modos como esos mismos actores se apropian de éstas y las transforman (Barroso, 2006). El presente artículo se centra en el ámbito de la regulación institucional, es decir, aquella que se plantea a través de la legislación y que implica formas de comprender y abordar la temática del ser docente.

Conceptualizaciones del ser docente en Chile.

Un importante investigador en el campo del trabajo docente en Chile es Iván Núñez. Este autor define cuatro visiones históricas sobre la función docente, es decir, las imágenes o identidades del docente que son reconocidas o asumidas por los educadores y asignadas por el Estado, la sociedad en general o por grupos o entidades diversas (Núñez, 1990). A continuación pasaremos a explicar cada una de ellas.

Docente como trabajador: Esta visión considera al profesor como sujeto que mantiene una relación contractual con un empleador público o privado. Esta relación se materializa a través de un salario, deberes y condiciones de empleo similares al resto de los trabajadores. Esta identidad tiene relación con los procesos de proletarianización que han provocado el desplazamiento de los educadores, desde una inserción corporativa bajo la protección del Estado, hacia un mercado libre y competitivo de trabajo (Núñez, 1990).

Docente como funcionario: Esta visión se caracteriza por la dependencia laboral de una institución estatal, provincial o municipal. Esta condición modela la visión del docente y los comportamientos de éstos, a través de normas que asignan deberes, prohibiciones y derechos, al mismo tiempo que programan prácticas administrativas e integran al docente en una organización jerárquica (Núñez, 1990).

Docente como profesional: Esta visión se relaciona directamente con la formación de los educadores. La profesión es vista como un proceso en que la formación es una condición necesaria, pero no suficiente, pudiendo lograrse la construcción de la profesión solamente en la práctica (Núñez, 1990).

Docente como técnico: Esta visión se asocia a la ubicación del profesor en la división social del trabajo en el sistema escolar, al tipo de organización del trabajo en las unidades educacionales y al modo de aprender que está siendo promovido por las enseñanzas. Los elementos que caracterizan al docente como técnico son el aislamiento, la asignación de responsabilidades y formas de

control individual, la concepción del aprendizaje basado en la obediencia y aceptación pasiva de criterios de valor y de verdad, transmitidos y controlados por el profesor (Núñez, 1990).

Estas cuatro identidades coexisten al interior del sistema educacional. Por una parte, estas son asignadas al trabajo docente por el Estado y organizaciones de la sociedad, también son asumidas por los docentes al internalizarlas e incluso son deseadas por éstos, construyéndolas en aspiraciones, modelos ideales y traducidas en demandas colectivas (Núñez, 1990).

Otra autora destacada es Leonora Reyes, quien desde una perspectiva socio-histórica analiza la constitución identitaria del sujeto docente. Esta investigadora plantea que la interacción del profesorado con una política educacional que sistemáticamente los margina del pensar pedagógico nacional ha contribuido históricamente a su construcción identitaria (Reyes, 2005).

Para Arévalo, Cornejo, Reyes y Sánchez (2010), los cambios que ha vivido el estatus del profesorado han producido una crisis a nivel paradigmático en la naturaleza del trabajo docente y en su valoración social. El profesorado se guiaría por un instinto socio-genético de conservación situado en su base identitaria, por lo que no tendría la capacidad de trasladar los cambios requeridos en el contexto actual a su práctica de aula e insistiría en priorizar los intereses reivindicativos por sobre los pedagógicos (Núñez, 2004a). Esto se relacionaría con la pérdida de su categoría de funcionario público que tuvo como consecuencia la supresión de los beneficios económicos y laborales con los que contaba hasta antes de 1973. Esto tuvo como consecuencia que su lucha se habría sustentado de manera exclusiva en retornar a tiempos mejores, es decir, al modelo de la primera profesionalización, promovida por el antiguo Estado Docente (Núñez, 2004a). La resistencia de los docentes al tránsito identitario también ha sido explicada como un rechazo a políticas y regulaciones legales que carecen de historicidad y no dan cuenta de las particularidades de los sujetos, ni de las organizaciones y establecimientos educacionales (Hargreaves, 2003). Desde este punto de vista, la resistencia a las reformas se daría porque éstas se desenvuelven de forma contraria y/o desvinculada respecto a la historia, al contexto de trabajo y a la vida de los docentes (Goodson, 2003).

Conceptualización del ser docente

Este estudio entiende, por una parte, al ser docente como una construcción social, política, histórica y cultural, y, por otra, a las leyes como un producto de procesos socio-his-

tóricos que van delineando la política educacional y definiendo mecanismos de regulación del trabajo docente (Andrade & Gomes, 2009). Así, se define la conceptualización del ser docente como la elaboración detallada y organizada de lo prescrito en los artículos de la legislación, respecto al trabajo y el rol del profesorado, en función de la regulación de los ámbitos de labor pedagógica, formación docente, régimen laboral, organización del trabajo, contexto de trabajo, evaluación docente y participación.

Metodología

El estudio es una investigación cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo (Baptista, Fernández & Hernández, 2003). Se utiliza la estrategia de investigación documental, ya que la información es extraída mediante la revisión de las leyes (Baena, 1988). El tipo de muestreo utilizado es intencional opinático (Abela, 2003), seleccionando las leyes considerando el impacto socio-histórico que tuvieron respecto a la concepción del ser docente. Dicho impacto es definido como el abordaje y modificación de aspectos fundamentales del trabajo docente, por ejemplo las características de su rol y funciones. De esta manera se establece una muestra de dieciocho leyes (ver Tabla 1).

La información se estudia a través de un análisis de contenido cualitativo (Bardin como se citó en Abela, 2003). Se realiza una primera revisión de las leyes, a partir de la cual se establecen categorías y códigos. Los resultados se organizaron agrupando las leyes en cinco períodos, definiendo estos últimos en función del contexto socio-histórico. Dichos períodos son:

Consolidación del Estado Docente (1920-1930): Etapa caracterizada por el surgimiento de reflexiones sobre las problemáticas existentes a nivel país, siendo la educación un elemento recurrente. Durante la década de los veinte, a pesar de las revueltas y el desorden institucional, se llevaron a cabo procesos que apuntaban a la conformación de una institucionalidad educativa (Inzunza, 2009).

Reformas y propuestas de transformación estructural (1960-1973): Período marcado por un contexto internacional que planteaba la necesidad de efectuar reformas estructurales en diversos ámbitos, entre ellos el educacional (Inzunza, 2009).

Dictadura (1974-1990): Período caracterizado por el intervencionismo militar y la represión sistemática. Durante la década de los años setenta se produjeron transformaciones sustantivas en el sistema educativo, lo que implicó un cambio del rol del Estado de garante a subsidiario, y las políticas de privatización de la educación (Assaél et al., 2011).

Tabla 1.*Muestra de leyes seleccionadas por período*

Consolidación del Estado Docente	1	Ley 2.654. Sobre Educación Primaria Obligatoria (1920).
	2	Decreto con Fuerza de Ley 7.500. Reforma Educacional (1927).
	3	Decreto con Fuerza de Ley 5.291. Ley de Educación Primaria Obligatoria. Se fija su texto definitivo (1930).
Reformas y propuestas de transformación estructural	4	Decreto con Fuerza de Ley 338. Estatuto Administrativo (1960). En Título VI: Normas especiales para el Magisterio.
	5	Ley 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 (1967).
	6	Decreto 224. Crea con carácter experimental los consejos de educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala (1973).
Dictadura	7	Decreto Ley 678. Crea el Colegio de Profesores de Chile (1974).
	8	Decreto Ley 2.327. Crea la Carrera docente y regula su ejercicio (1978).
	9	Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de la Educación (1990).
Políticas compensatorias	10	Ley 19.070. Aprueba Estatuto de los profesionales de la Educación (1991).
	11	Ley 19.410. Modifica la Ley N° 19.070, sobre Estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley N° 5, de 1993, Del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga Beneficios que señala (1995). Artículos referidos a la creación de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados.
	12	Ley 19.532. Que crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación (1997).
	13	Ley 19.715. Que otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación (2001). Título IX: De la Asignación de Excelencia Pedagógica y de la Red de Maestros.
	14	Ley 19.961. Sobre evaluación docente (2004).
Consolidación de la lógica neoliberal y crítica social a la educación	15	Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008).
	16	Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación (2009).
	17	Ley 20.501. Calidad y Equidad de la Educación (2011).
	18	Decreto con Fuerza de Ley N°1. Que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las leyes que la complementan y modifican (versión actualizada, 2011).

Fuente: Elaboración propia

Políticas compensatorias (1991-2004): Período en el que se iniciaron mejoras educativas a través de políticas reparatorias y el fortalecimiento de un financiamiento de tipo subsidiario (Núñez, 2004b).

Consolidación de la lógica neoliberal y crítica social a la educación (2008-2011): Período marcado por la profundización de la lógica neoliberal y por la expresión masiva de un fuerte descontento social respecto al sistema educacional (Inzunza, 2009).

Resultados

Se presenta, en primer lugar, una síntesis de las categorías y códigos construidos a través del análisis de cada una de las leyes, agrupadas en los períodos socio-históricos antes definidos.

Tabla 2.
Síntesis del análisis categorial de leyes por período

Categorías	Códigos	1er período	2do período	3er período	4to período	5to período
Labor pedagógica	Caracterización del docente	X	X	X	X	X
	Funciones de los docentes	X	X	X	X	
Formación docente	Formación inicial		X		X	X
	Perfeccionamiento	X	X	X	X	
Régimen laboral	Requisitos de ingreso a la docencia	X	X	X	X	X
	Mecanismos de ingreso a la docencia	X	X	X	X	X
	Contrato Laboral		X	X	X	X
	Relación laboral con el empleador	X			X	X
	Remuneraciones	X	X	X	X	X
	Salud laboral				X	X
	Permisos	X	X		X	X
	Sanciones	X		X	X	X
	Traslados	X	X	X	X	X
	Derecho a apelación	X		X	X	X
	Jubilación	X				
Organización del trabajo	Jornada de trabajo	X	X	X	X	X
	Jerarquización	X	X	X		
Contexto de trabajo	Ambiente laboral				X	X
	Infraestructura				X	
	Salubridad del lugar de trabajo	X				
	Material de trabajo	X			X	X
Evaluación docente	Control del trabajo	X			X	X
	Ámbitos evaluados				X	X
	Mecanismos de evaluación	X			X	X
	Objetivos de la evaluación	X			X	X
	Organismos evaluadores	X			X	X
Participación	Participación a nivel escuela	Áreas de participación	X		X	X
		Tipos de participación		X	X	
		Espacios de participación		X	X	X

Fuente: Elaboración propia

Primer Período: Consolidación del Estado Docente (1920-1930)

Durante la década de los veinte, pese a las revueltas y el desorden institucional, se llevaron a cabo procesos que apuntaban a la conformación de una institucionalidad educativa (Inzunza, 2009). En el año 1920, frente a un contexto de crisis educativa reconocido por diversos sectores, se promulga la Ley sobre Educación Primaria Obligatoria. Esta se refiere al ser docente principalmente en términos de régimen laboral, enfatizando en las sanciones y remuneraciones. Además, se agrega la organización jerárquica del magisterio y la instauración de diferentes organismos educacionales.

Con la llegada de Ibáñez a la presidencia, la educación fue declarada un objetivo de primera importancia. En este contexto, se lleva a cabo una Reforma Educacional que vio sentadas sus bases en el Decreto con Fuerza de Ley N° 7.500 de 1927. Dicho Decreto vino a definir más acuciosamente lo planteado por la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, destacando la importancia otorgada a la formación docente: "El estado asegurará la finalidad de la función educativa formando el magisterio nacional en las escuelas de pedagogía y en los institutos de las universidades, en conformidad a lo que dispongan los reglamentos respectivos" (Art.11, p.2). Además, señaló la entrega de mayor autonomía a los docentes más idóneos, lo que instaura formalmente por primera vez, la posibilidad de experimentación pedagógica por parte del profesorado.

Posteriormente, en 1929, es promulgada la nueva Ley de Educación Primaria Obligatoria, que profundizó en la definición de aspectos como organización del trabajo, evaluación y formación docente, enfatizando en el régimen laboral, específicamente en las remuneraciones, agregando, la posibilidad de contar con un empleador privado. Define, por primera vez, la jornada laboral docente. Junto con ello, la importancia dada a los aspectos evaluativos y al perfeccionamiento permite pensar en un nuevo intento de profesionalización de los docentes: "Corresponde especialmente al Director Provincial: 7) Promover el perfeccionamiento del personal de su jurisdicción por medio de asambleas y conferencias periódicas, cursos pedagógicos, bibliotecas, círculos de lectura otros procedimientos que sean adecuados previa aprobación del Director General" (Art.33, p.10).

Ninguna de estas leyes hace referencia a la participación docente y a la escasa regulación del contexto de trabajo. Esto permite hipotetizar que, al formar parte de los primeros intentos por regular el sistema educacional, no se tuvo como objetivo central los aspectos pedagógicos

y del trabajo del profesorado. Sin embargo, igualmente representan un intento primordial por regularizar la condición docente, estableciendo especificaciones en torno a la formación, jornada laboral, evaluación, posicionamiento y movilidad del magisterio. Así, pese al carácter funcionario que tuvieron los docentes de la década en la legislación, es preciso indicar que también se buscó normar las condiciones de la actividad del profesorado, concentrándose en aspectos relacionados a su imagen como trabajador (Núñez, 1990).

Segundo Período: Reformas y propuestas de transformación estructural (1960-1973)

Este período estuvo marcado por un contexto internacional, que planteaba la necesidad de efectuar reformas estructurales en diversos ámbitos (Inzunza, 2009). El Estatuto Administrativo de 1960 (Decreto con Fuerza de Ley 338, 1960) define a los profesores como un grupo particular dentro de los funcionarios públicos y aborda el ser docente enfatizando en aspectos del régimen laboral, particularmente en lo que refiere a los requisitos y mecanismos de ingreso a la docencia.

Para ser nombrado en propiedad para el desempeño de funciones docentes en los establecimientos de la enseñanza del Estado, se requerirá poseer los títulos otorgados por el Ministerio de Educación, Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado, o por las Universidades reconocidas por el Estado (Art.265, p.48).

Debido a lo anterior, es posible pensar en un docente conceptualizado esencialmente como un funcionario del Estado y sujeto por ello a una determinada jerarquía. Esto implica la definición de cargos y de una institucionalidad que norma política y administrativamente su trabajo.

La ley que crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (Ley 16.617, 1967) enfatiza en aspectos propios del régimen laboral, específicamente en cuanto a las remuneraciones y permisos para los docentes. A diferencia del Estatuto Administrativo, esta ley sí considera la participación, al menos en uno de sus artículos, estableciendo que la Federación de Educadores de Chile tomará parte en la construcción de los estatutos del Servicio de Bienestar del Magisterio y de los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública.

A comienzos de los años setenta, los elementos de cobertura y diversificación del sistema fueron recogidos por el gobierno de la Unidad Popular (UP). Si bien éste no consiguió implementar su principal proyecto educativo,

la Escuela Nacional Unificada, su proceso de construcción igualmente resultó significativo, porque supuso la incorporación de una nueva forma de comprender la democratización en el ámbito educacional (Inzunza, 2009). Es así como surge el Decreto de Democratización (Decreto 224, 1973) que aborda única y exhaustivamente el ámbito de la participación, definiendo espacios de participación a nivel nacional, comunal/regional y de escuela. Dicha participación implica injerencia en el ámbito pedagógico, administrativo o de gestión, y también respecto a la función social de la educación, en términos de la vinculación entre escuela y comunidad.

Créanse, con carácter experimental, los Consejos de Educación que se indican, con el propósito de asegurar la participación de las organizaciones sindicales, estudiantiles y comunitarias, asesorando a la autoridad educacional tanto en el estudio, análisis, elaboración y evaluación de los planes de desarrollo educativo, como en la coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico y cultural que adopten los servicios y organismos del sector público en cada nivel jurisdiccional (Art.1, p. 2).

Al enfatizar en aspectos relativos al régimen laboral y la jerarquización, las leyes de este período conceptualizan al docente fundamentalmente en función de su carácter de trabajador y funcionario. Lo anterior, no excluye alusiones a la profesionalización, por ejemplo, mediante importantes aportes en el área del perfeccionamiento.

Resulta innegable que la participación no representó un elemento esencial para conceptualizar al ser docente. La excepción la constituye el Decreto de Democratización, el cual no sólo representa un quiebre respecto a las demás leyes del período, sino también a lo planteado históricamente por la legislación.

Pese a ello, es posible señalar que cada una de las leyes del período mantiene cierta coherencia en sí misma, aunque presenten distintas conceptualizaciones del ser docente. En este contexto, es posible que se haya establecido una tensión entre leyes, es decir, entre el Estatuto Administrativo y la ley que crea el CPEIP con respecto del Decreto de Democratización, en tanto este último da cuenta de un proyecto político y social diferente en función del cual se sitúa al docente en un lugar distinto y de mayor protagonismo dentro del sistema educacional.

Tercer Período: Dictadura (1974-1990)

Durante la dictadura, la intervención militar de distintas organizaciones sociales implicó también a aquellas de carácter gremial. En este contexto se crea, mediante el

Decreto Ley 678 del año 1974, el Colegio de Profesores de Chile, el cual hace referencia principalmente al régimen laboral y a la participación. Es relevante señalar que esta última es definida como un deber y no como un derecho, en tanto se establece que la adscripción es obligatoria para ejercer la labor docente y que los dirigentes serán designados por el gobierno. De esta manera, no es posible hablar de una participación auténtica, lo cual es consistente con un contexto de represión y dismantamiento de las organizaciones sociales.

Bajo una primera mirada, se podría hipotetizar que la creación del Colegio de Profesores supondría un vínculo entre el carácter profesional del profesorado y las dimensiones consideradas para conceptualizar al ser docente. Sin embargo, más que una medida dirigida a la profesionalización, parece apuntar al docente en su condición de asalariado, lo que es coherente con el énfasis en las remuneraciones y requisitos de ingreso. Junto con ello, el asumir la jerarquización que rige a los docentes y situarla como una de las preocupaciones del Colegio, además de reproducir una lógica vertical en este organismo, da cuenta de una conceptualización del ser docente vinculada a su carácter funcionario.

En este período, los docentes empiezan a vivir los efectos de una nueva forma de plantear la educación, especialmente con la creación de la Carrera Docente a través del Decreto Ley 2.327 en 1978 (Assaél & Inzunza, 2008). Este decreto enfatiza en aspectos del régimen laboral, particularmente en los requisitos de ingreso a la docencia, contrato laboral y remuneraciones. En el marco de la organización del trabajo, la jerarquización ocupa un lugar central.

La carrera docente estará constituida por escalafones que agrupen y clasifiquen en forma valorativa, sistemática y permanente a todas las personas que presten servicios en cargos docentes superiores y docentes propiamente tales, según su calificación profesional, capacidad, méritos, y aportes pedagógicos y culturales (Art.3, p. 1-2).

Si bien la labor pedagógica no constituye un aspecto fundamental, sí se caracteriza a los docentes desde la idoneidad. Esta última se define en el ámbito pedagógico, lo cual supone un avance en términos de la operacionalización del concepto. De manera consecuente con la lógica del período, en cuanto a la desvalorización e invisibilización de los docentes (Soto, 2006) se omiten los ámbitos de formación, contexto de trabajo y participación docente.

Justo antes del cambio de gobierno, la Junta Militar dictó una ley que impactó significativamente en el ámbito educacional, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Ley 18.962, 1990). Ésta plantea el concepto de idoneidad: “Se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesor del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes” (Art.23, inciso c, p.5), dando con esto una importancia relativa a la formación profesional. Además, hace referencia a aspectos relacionados con el contexto, específicamente a los materiales de enseñanza, lo cual resulta novedoso respecto a las leyes anteriores.

Las regulaciones planteadas se relacionan profundamente con la lógica predominante del período, que apunta a la desvalorización de la formación docente, la precarización del régimen laboral y la omisión/exclusión de los docentes como actores sociales y educativos. Todo ello da origen a una conceptualización del ser docente restringida principalmente a los ámbitos de régimen laboral y organización del trabajo, a una definición acotada de la labor pedagógica que omite de forma general el contexto y la participación de los docentes.

Cuarto Período: Políticas compensatorias (1991-2004)

Con la vuelta a la democracia se inicia un nuevo período que, si bien no transformó el sistema educativo impuesto por la dictadura, sí apuntó a iniciar mejoras educativas a través de políticas reparatorias y el fortalecimiento de un financiamiento de tipo subsidiario (Núñez, 2004b).

Una de las primeras medidas fue la promulgación en 1991 de un Estatuto Docente (Ley 19.070). Con ello se buscó el mejoramiento de la profesión, instalándose como un gran avance por ser un estatuto propio del profesorado. Sin embargo, esta ley hizo más evidente la división entre la educación municipal y particular, ya que apuntó sólo a los docentes del sector municipal. En este punto, se presenta una tensión entre el intento por mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y la división que se hace del profesorado, desmejorando la situación laboral de los profesores del sector particular, quienes son regulados por el Código del Trabajo.

El Estatuto Docente constituye el único marco legal construido específicamente para regular el trabajo docente, enfatizando en las remuneraciones y el contrato, junto con otros aspectos del régimen laboral. Por otro lado, al igual que las leyes que lo anteceden, a excepción del Decreto 7.500, el Estatuto no plantea aspectos importantes sobre formación inicial docente, aspecto que se espera-

ría del único documento que regula exclusivamente dicha profesión. No obstante, al posicionar el perfeccionamiento como un derecho y al ser la ley que más refiere a la labor pedagógica, no es posible omitir su orientación profesionalizante.

La función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel pre-básico, básico y medio (Art.6, p.2).

En relación al derecho de autonomía en el ejercicio de la profesión docente, cabe preguntarse qué clase de autonomía se plantea; considerando que la labor docente se enmarca en las disposiciones propias del sistema educacional, del proyecto educativo de cada establecimiento y de los programas específicos de mejoramiento, muchos de los cuales se construyen con poca o nula participación de los docentes. En consecuencia, se trataría de una autonomía más bien superficial.

Finalmente, cabe destacar que el Estatuto indica por primera vez, luego de lo propuesto por el Decreto 224 del año 1973, denominado Decreto de Democratización, el derecho que tienen los docentes a participar en las diferentes actividades de cada establecimiento: “Los profesionales de la educación tendrán el derecho a participar, con carácter consultivo, en el diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de las actividades de la unidad educativa correspondiente y de las relaciones de ésta con la comunidad” (Art.14, p.4).

Posteriormente, entre los años 1994 y 2000 se define a la educación como la primera prioridad dentro de las políticas públicas, planteándose la necesidad de una Reforma Educacional. La Ley 19.410, que crea el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED) (1995), establece la entrega de bonificaciones según los resultados obtenidos por los establecimientos educacionales. Esto pone en evidencia la vinculación entre el desempeño del profesorado y los resultados obtenidos, conceptualizando al docente en función de su aporte y labor dentro de un determinado establecimiento. De esta manera, se relaciona por primera vez el desempeño docente con los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes.

Por otro lado, la ley que crea la Jornada Escolar Completa (JEC) (1997) hace referencia a la labor pedagógica, organización y contexto de trabajo, constituyéndose como la única que expone principalmente aspectos relacionados a este último. No obstante, dichas menciones son bastante imprecisas, puesto que sólo se indica de manera genérica que los establecimientos educacionales deberán contar con la infraestructura y el equipamiento necesario para atender al personal docente.

En la última parte de este período, se promulga la Ley 19.715. Esta, en su Título IX, crea la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red de Maestros en el año 2001 y la Ley Sobre Evaluación Docente en el año 2004.

La Ley 19.715, al crear la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red de Maestros, busca, mediante incentivos y programas, busca:

fortalecer la calidad en la educación y con el objeto de reconocer y destacar el mérito de los docentes de aula, favorecer su permanencia en el desempeño de estas funciones y facilitar la identificación de aquellos que manifiesten conocimientos, habilidades y competencias de excelencia" (Art.14, p.8).

En este sentido, se define que los docentes que quieran optar a la asignación de excelencia deberán someterse a una evaluación de carácter voluntario. Lo anterior permite pensar en una evaluación dirigida a la valoración e incentivo docente individual, más que al control y a un fin punitivo.

Con la creación de la Red de Maestros se pretende lograr un mejoramiento de la profesión docente, a través de la instauración de un tipo de perfeccionamiento basado en el aprendizaje de pares. Lo anterior, puede ser entendido como el fomento de nuevas aspiraciones y el establecimiento de un deber ser para el profesorado. No obstante, dicha ley se enmarca dentro de las regulaciones preestablecidas por la LOCE y el Estatuto Docente, las que apuntan principalmente a aspectos del régimen laboral del profesorado y a una noción mercantil, de competencia y selección en la educación. En consecuencia, sólo constituye una medida reparatoria que no logra revertir ni resolver las principales problemáticas educacionales.

Por su parte, la ley de Evaluación Docente (2004) refiere principalmente a la evaluación y a algunos aspectos relacionados con el régimen laboral. En el ámbito evaluativo, se indica que la evaluación del desempeño de los docentes será llevada a cabo por evaluadores pares, agregando

algunas especificaciones respecto a los resultados y acciones posteriores a la evaluación. En cuanto al régimen laboral, se indican posibles sanciones para los docentes mal evaluados, dentro de la que se encuentra la desvinculación de la dotación docente.

Para concluir, las leyes del período establecen regulaciones que, más que modificar asuntos sustanciales de la profesión docente, matizan o crean nuevas especificaciones relacionadas fundamentalmente con régimen laboral, organización del trabajo, evaluación y labor pedagógica, creando nuevas regulaciones.

Resulta importante mencionar que el docente es comprendido desde una lógica de la competencia. En esta el docente es visto más como un individuo que como parte de una colectividad, instaurándose evaluaciones, asignaciones y regulaciones que fomentan la competencia y distinción entre pares. En este sentido, es posible establecer una tensión propia de este período puesto que, al mismo tiempo que se intentan reparar las acciones desarrolladas en la dictadura contra los docentes, se tiende a responsabilizarlos de los problemas educativos, poniendo en cuestión su desempeño e instaurando nuevas evaluaciones y sanciones.

Quinto Período: Consolidación de la lógica neoliberal y crítica social de la educación (2008-2011)

El período comprendido entre los años 2008 y 2011 estuvo marcado en materia de políticas educacionales por la profundización de la lógica neoliberal. Esto se expresó, por ejemplo, en la importancia otorgada a las evaluaciones estandarizadas, la competencia entre los establecimientos y el énfasis en la gestión, como elemento central para el mejoramiento educativo. Otro aspecto definitorio del período fue la expresión masiva de un fuerte descontento social respecto al sistema educacional y la necesidad sentida de cambios en el mismo. Si bien los protagonistas fueron los estudiantes, también convocó a otros sectores sociales (Inzunza, 2009).

Durante el año 2008, surge La ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (2008) como una forma de responder a las desigualdades del sistema educativo. Esto se lograría bajo el argumento de que un incremento en los recursos de los establecimientos más vulnerables, permitiría lograr mayor igualdad de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (Ministerio de Educación, 2006). Uno de los elementos más relevantes de esta ley es el protagonismo otorgado a los sostenedores, en términos del aumento cuantitativo y cualitativo de sus atribuciones. Esto supone la ausencia de la figura del docente respecto de

espacios importantes de decisión y construcción en torno a los procesos educativos de los establecimientos.

La Ley General de Educación (LGE) (2009) sigue una línea similar a la ley SEP, en cuanto a que las principales medidas no aluden directamente a las posibilidades de acción de los docentes, sino a las de los sostenedores y directivos, por ejemplo en los ámbitos de participación y control del trabajo. Además, se ve definitivamente deteriorada la exclusividad profesional, pues:

En la educación media, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta (Art.46, inciso g. p.16-17).

Esta ley se caracteriza por la poca importancia otorgada a los docentes y el énfasis en una gestión educativa que los considera marginalmente. Además, supone una contribución acotada respecto a la preocupación por el profesor en su condición de trabajador, pues solo incorpora el tema del ambiente laboral en términos de tolerancia y respeto.

En el año 2011, se promulga la Ley de Calidad y Equidad de la Educación que establece modificaciones al Estatuto Docente. La conceptualización del ser docente planteada en esta ley se caracteriza fundamentalmente por dos aspectos: (i) el énfasis otorgado al ámbito de régimen laboral, incorporando más elementos respecto a las leyes anteriores del período tales como el contrato laboral y las remuneraciones. Punto que se relaciona con la condición de trabajador del docente; y (ii) en coherencia con lo planteado por la ley SEP y la LGE, esta ley otorga más atribuciones a los directores. En este sentido, el escaso tratamiento de los ámbitos de participación y contexto, junto a la omisión de la labor pedagógica, formación docente y organización del trabajo dan cuenta de una conceptualización del ser docente que empobrece la figura del profesor, definida más bien en función del poder entregado a sostenedores y directores.

La Ley de Calidad y Equidad supuso modificaciones no menores al Estatuto Docente. Por esto, en el año 2011 se promulga la versión más reciente del mismo (Decreto con Fuerza de Ley N° 1). El renovado Estatuto plantea a un docente sumamente sujeto al poder que ostentan los sostenedores y directores, lo que se traduce en una mayor inestabilidad laboral, en función de la incorporación de

nuevas causales de despido vinculadas a las atribuciones de éstos. Desde esta perspectiva, es relevante la tensión que se produce entre el carácter formativo que supuestamente tiene la evaluación docente y las consecuencias efectivas de los resultados obtenidos por los profesores en dicho proceso. Un ejemplo de esta situación es la exposición a ser sancionados, lo que habla de una conceptualización del ser docente relacionada con el control y la opresión del profesorado.

En síntesis, las leyes de este período se caracterizan por el énfasis en el régimen laboral, especialmente en cuanto a las remuneraciones y el contrato y en la evaluación docente. Además, por una definición acotada de participación y su reducción al nivel de la escuela. En este sentido, es posible observar coherencia en lo propuesto por las leyes que conforman el período y entre éstas y la lógica que sitúa a la gestión educativa como centro del mejoramiento de los procesos educativos. De esta manera, se deriva en una conceptualización del ser docente que empobrece los aspectos vinculados a su carácter profesional y que lo limita en la medida en que se define su labor en función de lo que puedan dictar los sostenedores y directores de los establecimientos.

Discusión y Conclusiones

En primer lugar, cabe señalar que las leyes analizadas refieren a los docentes dedicando a ellos apartados especiales, o bien por medio de artículos específicos, exceptuando el caso del Estatuto Docente, que está dirigido exclusivamente al profesorado. Es en estos espacios en que se establecen regulaciones que permiten dar cuenta de las conceptualizaciones del ser docente.

La revisión de las leyes analizadas permite sostener que, en general, el docente es situado de forma marginal en la legislación y que los aspectos ligados al régimen laboral son los que concentran la mayor parte de las referencias, destacando dentro de éstas las alusiones a lo remuneracional. Desde ahí, se conceptualiza un ser docente visto fundamentalmente en su condición de asalariado. Las referencias a la organización del trabajo, en términos principalmente de jerarquización, y a la evaluación docente, en el sentido punitivo y reduccionista en que ésta se plantea, también permiten conceptualizar al ser docente como un trabajador y un profesional limitado y precarizado en su trabajo y rol.

Dicha conceptualización se vincula, entre otros factores, a la escasa consideración del contexto de trabajo, siendo el ámbito transversalmente menos abordado. Por su parte, las referencias respecto a la labor pedagógica, la forma-

ción docente y la participación son mínimas, dando cuenta de una conceptualización del ser docente escasamente profesionalizante. Definitivamente el profesorado no se sitúa como actor educativo, político y social, sino más bien como ente ejecutor, centrado en lo técnico, carente de autonomía efectiva, desvalorizado profesionalmente y reducido al aula.

En síntesis, es posible distinguir dos tipos de leyes, por un lado, aquellas que presentan patrones coherentes en sus conceptualizaciones del ser docente y, por el otro las que plantean conceptualizaciones diversas. Ambas se encuentran y tensionan.

En el marco de esta diversidad, vale la pena recalcar que el propósito de esta investigación no ha sido establecer tipologías del ser docente. En este sentido, la incorporación en el análisis de los elementos definidos por Núñez (1990), como se señaló anteriormente, constituye un complemento en la medida que se consideró puntualmente pertinente, mas no apuntó a categorizar estáticamente al ser docente. Más bien se reconoce que la cristalización de las políticas educacionales en determinados cuerpos legales constituye un elemento que contribuye a la construcción del ser docente, aun cuando el trabajo prescrito no es asimilable al trabajo real, lo que se expresa en una tensión histórica entre el primero y las prácticas docentes.

En el marco del presente artículo es relevante señalar que el docente es un actor poco presente en las leyes educacionales, siendo su conceptualización construida principalmente a través de la regulación de sus condiciones laborales. Además, es pertinente enfatizar que el docente tampoco es considerado en la construcción de las políticas educacionales, lo cual se debe tener presente, puesto que, al naturalizarse dicha omisión, podría abandonarse el intento de posicionar al docente en el lugar de importancia que debe ocupar dentro de las leyes, políticas y reformas educativas, por su rol educativo, transformativo y político dentro del sistema educacional y social.

Al concluir, resulta fundamental reconocer y dar cuenta de las limitaciones de la investigación. Se considera como una limitación central el carácter genérico de las leyes, cuyos aspectos fundamentales de implementación son desarrollados a través de sus reglamentos. En este sentido cabe destacar, por ejemplo, el caso de la ley sobre Evaluación Docente, la cual dentro de sus artículos no refiere a la labor pedagógica, no obstante, en su reglamento (Decreto 192, 2005) hace alusión al Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003), en el que se define con mayor profundidad el concepto de labor pedagógica, planteando estándares de lo que se espera de

un buen profesor. Los reglamentos de cada una de las leyes no fueron considerados en este estudio, por tratarse de un primer acercamiento a la relación entre leyes educacionales y ser docente, sin embargo, en términos de las proyecciones en este ámbito sería interesante poder abordarlos en futuras investigaciones.

En esta misma línea, sería interesante profundizar el trabajo de análisis de las leyes en relación al ser docente utilizando otras técnicas metodológicas como el análisis de discurso, el cual permitiría un análisis más profundo en cuanto al tipo, forma y múltiples significados que se ponen en juego en la legislación.

Referencias

- Abela, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Disponible en <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Andrade D. & Gomes, S. (2009). Cambios en el trabajo y en la lucha docente: Reflexiones acerca de las experiencias recientes en Argentina y en el Brasil. *Fundamentos en Humanidades*, X(20), 181-200.
- Arévalo, A., Cornejo, R., Reyes, L. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. *Revista Polis*, 9(27), 269-292. doi: [10.4000/polis.901](https://doi.org/10.4000/polis.901)
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M (2011). La empresa educativa chilena. *Revista Educación y Sociedad*, 32, 305-322.
- Assaél, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En D. Andrade de Oliveira & M. Feldfeber (Comp.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del Trabajo Docente* (pp.109-140). Lima: Fondo Editorial UCH. Universidad de Ciencias y Humanismo.
- Assaél, J. & Inzunza, J. (2008). *La actuación del Colegio de Profesores de Chile. Ensayos e Investigaciones* (33). Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/libros/colegio_profesores_chile.pdf
- Baena, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental*. México D.F.: Editores Unidos Mexicanos.
- Baptista, P., Fernández, C. & Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación* (3era ed.) México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Barcelona: Akal.
- Barroso, J. (2006). *A regulacao das políticas públicas de educacao: Espacos, dinamicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciencias da Educacao.

- Barroso, J. & Carvalho, L. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Revista Propuesta Educativa*, 36(2), 9-24.
- Cabero, J. & Loscertales, F. (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *BORDÓN*, 48(4), 375-392.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/ malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.*, 30(107), 409-426. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Decreto 192 (2005, 11 de Junio). *Aprueba reglamento sobre evaluación docente*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Decreto 224 (1973, 12 de Abril). *Crea con carácter experimental los consejos de educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Decreto con Fuerza de Ley 338(1960, 6 de Abril). *Estatuto Administrativo*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Decreto con Fuerza de Ley 5.291(1930, 19 de Mayo). *Ley de Educación Primaria Obligatoria. Se fija su texto definitivo*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Decreto con Fuerza de Ley 7.500(1927, 27 de Diciembre). *Reforma Educacional*. Santiago de Chile. Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Decreto con Fuerza de Ley N° 1(2011, 1 de Mayo). *Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 19.070 que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las leyes que la complementan y modifican*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Decreto Ley 2.327(1978, 22 de Septiembre). *Crea la Carrera docente y regula su ejercicio*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- Decreto Ley 678 (1974, 16 de Octubre). *Crea el Colegio de Profesores de Chile*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-70). Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE. Siglo XXI.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Inzunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile*. Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc2.pdf>
- Ley 16.617 (1967, 31 de Enero). *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*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 18.962 (1990, 10 de Marzo). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 19.070 (1991, 1 de Julio). *Aprueba Estatuto de los profesionales de la Educación*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 19.410(1995, 2 de Septiembre). *Modifica la Ley N° 19.070, sobre Estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley N° 5, de 1993, Del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 19.532 (1997, 13 de Noviembre). *Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 19.715 (2001, 31 de Enero). *Otorga un Mejoramiento Especial de Remuneraciones para los Profesionales de la Educación*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 19.961 (2004, 14 de Agosto). *Sobre Evaluación Docente*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 2.654 (1920, 26 de Agosto). *Sobre Educación Primaria Obligatoria*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 20.248 (2008, 1 de Febrero). *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 20.370 (2009, 12 de Septiembre). *Establece la Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Ley 20.501 (2011, 26 de Febrero). *Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.

- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Disponible en <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación (2006). *Subvención Educacional Preferencial*. Disponible en http://www.opech.cl/bibliografico/doc_coloquio/Subvencion.pdf
- Núñez, I. (1990). *Reformas Educacionales e Identidad de los Docentes Chile, 1960 – 1973* (Serie Histórica N°3). Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Núñez, I. (2004a). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: Presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 455-517). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2004b). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista docencia*, 23, 65-75.
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)* (Tesis Doctoral, Universidad de Chile). Recuperado de http://www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0003.pdf
- Soto, V. (2006): Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista Docencia*, 30, 71-80.