

Protección, evaluación y control del profesorado: el surgimiento del Estatuto Docente de 1991 y el rechazo del Sistema de Calificaciones ¹

Autor	Renato Moretti *
Filiación institucional	Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado
Correo electrónico	rmoretti@uahurtado.cl

Historia del artículo

Recibido: 25 de julio de 2022 | Aprobado: 14 de octubre de 2022

Resumen

El problema de la evaluación de la labor docente se hunde en la historia del sistema educacional chileno, constituyendo una hebra parcialmente sumergida y descuidada. Este artículo examina el contexto, surgimiento y ambivalencias del Estatuto de los Profesionales de la Educación de 1991 (el Estatuto Docente), así como las características, dificultades y destino del Sistema de Calificaciones del Personal que incluyó originalmente. Por medio del análisis de fuentes de época y entrevistas a actores de la política educacional, se concluye que ambos instrumentos expresaron, *mutatis mutandis*, el retorno ambivalente y conflictivo de nociones y formas propias del periodo histórico-político del Estado docente. El Estatuto introdujo una política de estabilización y protección laboral en el corazón del mercado educativo, pero también una herramienta de control altamente discrecional —el Sistema de Calificaciones—, rechazada enérgicamente por el gremio docente.

Palabras claves

Profesores, evaluación, calificación, Estatuto Docente, política educacional.

¹ Este texto recoge elementos de la investigación doctoral del autor (Programa de Doctorado en Sociología, Universidad Alberto Hurtado, Financiamiento CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2015-21151443).

* Renato Moretti es psicólogo y magíster en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y doctor en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado. Sus líneas de investigación son las relaciones sociohistóricas entre educación y psicología, y la conformación de políticas y prácticas de evaluación como tecnologías de gobierno.

Protection, Evaluation and Control of Teachers: The Emergence of the 1991 Teachers' Statute and the Rejection of the Qualifications System

Abstract

The problem of teacher performance evaluation is deeply rooted in the history of the Chilean educational system, constituting a partially submerged and neglected strand. This article examines the context, emergence, and ambivalences of the 1991 Statute of Education Professionals (Teachers' Statute), as well as the characteristics, difficulties, and fate of the Personnel Qualifications System it originally included. Through the analysis of sources of the time and interviews with actors in the educational policy, it is concluded that both instruments expressed, *mutatis mutandis*, the ambivalent and conflictive return of notions and forms typical of the historical political period of the Teaching State. The Statute introduced a labor stabilization and protection policy in the heart of the educational market, but also a highly discretionary control tool –the Qualifications System– firmly rejected by the teachers' union.

Keywords

Teachers, evaluation, qualification, Teachers' Statute, education policy.

Proteção, avaliação e controle do professorado: o surgimento do Estatuto Docente de 1991 e a rejeição do Sistema de Qualificações

Resumo

O problema da avaliação do trabalho docente se afunda na história do sistema educacional chileno, constituindo uma linha parcialmente submergida e descuidada. Este artigo examina o contexto, surgimento e ambivalências do Estatuto dos Profissionais da Educação de 1991 (o Estatuto Docente), assim como as características, dificuldades e destino do Sistema de Qualificações do Pessoal que incluiu originalmente. Por meio da análise de fontes da época e entrevistas a atores da política educacional, se conclui que ambos instrumentos expressaram, *mutatis mutandis*, o retorno ambivalente e conflitivo de noções e formas próprias do período histórico-político do Estado docente. O Estatuto introduziu uma política de estabilização e proteção laboral no coração do mercado educativo, mas também uma ferramenta de controle altamente discricional –o Sistema de Qualificações–, rejeitado energicamente pelo grêmio docente.

Palavras-chaves

Professores, avaliação, qualificação, Estatuto Docente, política educacional.

1. INTRODUCCIÓN

En febrero de 1980, la prensa chilena informaba que, debido a una petición del Colegio de Profesores, “El Gobierno dejó sin efecto las calificaciones del Magisterio correspondientes al año lectivo de 1979 y anunció que las del presente año tendrán carácter experimental y que el sistema solo entrará integralmente en vigencia en 1981”². Más de una década después, en marzo de 1993, la prensa anunciaba que, acogiendo un planteamiento del Colegio de Profesores, “el ministro de Educación, Jorge Arrate, firmó ayer el decreto que dispone que entre el primero de marzo [de] 1993 al 28 de febrero de 1994, el proceso de calificaciones docentes se efectuará con carácter experimental”³.

Se trata de dos noticias similares. El Sistema de Calificaciones del Profesorado quedaba sin efecto por iniciativa del gremio y anuencia gubernamental. Además, se le endilgaba un “carácter experimental” a su aplicación más próxima, una forma de ponerlo a prueba con la expectativa de “detectar una racional aplicación del sistema, considerando los diferentes elementos y personas que deben intervenir en él”⁴ o “cambiar el carácter coercitivo que el proceso tiene por otro cuyo objetivo es estimular el incentivo profesional y material del magisterio”⁵.

Pero estas noticias ocurren en escenarios educacionales muy diferentes. En 1980, asistimos a la agonía del Estado docente en su arista más autoritaria y burocrática, a la cual corresponde la Ley de Carrera Docente de 1978⁶, de corta vida. Esta prescribía un Sistema de Calificaciones anulado, pospuesto y, finalmente, abandonado a consecuencia de la municipalización de la educación pública y la desregulación del trabajo docente. En 1993, en cambio, concurríamos a un sistema educacional ya organizado como mercado, en que comienzan a implementarse ambivalentes políticas de regulación y mejoramiento. Entre estas, se cuenta el Estatuto de los Profesionales de la Educación de 1991⁷, que prescribía un Sistema de Calificaciones destinado, esta vez, a una postergación indefinida y a la derogación a inicios del siglo XXI.

² La Tercera, “Calificaciones del profesorado”, *La Tercera*, Santiago, 3 de febrero, 1980.

³ La Época, “Anuncian calificación docente”, *La Época*, Santiago, 20 de marzo, 1993.

⁴ La Época, “Anuncian calificación docente”.

⁵ Jaime Valdés, “Nueva forma de calificar regirá para el Magisterio”, *La Nación*, Santiago, 20 de marzo, 1993.

⁶ Ministerio de Educación Pública, *Decreto Ley N° 2.327 crea la carrera docente y regula su ejercicio*, 1978.

⁷ Ministerio de Educación Pública, *Ley N° 19.070 aprueba estatuto de los profesionales de la educación*, 1991.

El presente artículo, como parte de una investigación mayor referida al gobierno evaluativo del profesorado⁸, explora esta distancia histórica caracterizada por repeticiones y diferencias. Se recurrió a fuentes primarias que descansan en el Fondo de Educación del Archivo Nacional de la Administración (ARNAD), normativa y material de prensa de la época, y entrevistas a actores de la política educacional docente de los años noventa y dos mil. Se entrevistó, bajo consentimiento informado, a integrantes del Ministerio de Educación Pública (MINEDUC) y su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (participantes 1, 2, 3 y 7), así como a dirigentes y asesores del Colegio de Profesores (participantes 4, 5 y 6). El autor agradece a los entrevistados.

El artículo aborda el contexto, surgimiento y ambivalencias del Estatuto de 1991 (sección 2), para luego enfocarse en el examen de las características, dificultades y destino del Sistema de Calificaciones (sección 3). Se observará que ambos expresan, *mutatis mutandis*, el retorno ambivalente y conflictivo de algunas formas de gobierno propias del Estado docente. Así, con el Estatuto Docente se obtuvieron al menos dos resultados. Por un lado, una política de estabilización y protección laboral en el corazón del mercado educacional, heredado a inicios de los años noventa; por el otro, una herramienta de control evaluativo y administrativo arbitrario, rechazada enérgicamente por un profesorado que desconfiaba, no sin motivo, de las autoridades educacionales locales.

2. ESTATUTO DOCENTE, ANHELO E INSATISFACCIÓN

2.1. La demanda de Estatuto durante los años ochenta

Hasta 1980, el trabajo del profesorado público dependió directamente del MINEDUC. Sus deberes y derechos se expresaron en el título VI del Estatuto Administrativo de 1960⁹ y, posteriormente, en la Ley de Carrera Docente de 1978¹⁰. Siguiendo a Cerda *et al.*¹¹, el Estatuto Administrativo no configuraba un carácter

⁸ Renato Moretti, “Surgimiento del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile (1991-2003)” (tesis doctoral, Universidad Alberto Hurtado, 2021).

⁹ Ministerio de Hacienda, *Decreto con Fuerza de Ley N° 338 Estatuto Administrativo*, 1960.

¹⁰ Ministerio de Educación Pública, *Decreto Ley N° 2.327*.

¹¹ Ana María Cerda, Iván Núñez y María de la Luz Silva, *El sistema escolar y la profesión docente* (Santiago: PIIIE, 1991).

profesional, sino funcionario del trabajo docente. Por su parte, la Ley de Carrera Docente agudizó la jerarquización de las relaciones laborales y subordinó a los profesores de aula¹². Ambas normas, en definitiva, reforzaron un trabajo docente entendido como función técnica no profesional dependiente del Estado, visión e identidad asociada al Estado docente¹³ y cuya formulación se puede rastrear hasta la contrarreforma educacional de 1929-1931¹⁴.

La municipalización de los establecimientos fiscales canceló de facto la regulación previa¹⁵, haciendo que el trabajo docente pasara de la Administración pública al régimen del Código del Trabajo¹⁶. La directiva presidencial sobre educación nacional¹⁷ y, especialmente, el Decreto Ley N° 3.063¹⁸ marcaron el inicio de este proceso. En 1982, ya se había transferido el 84% de los establecimientos fiscales a las municipalidades; los restantes se transfirieron en 1986¹⁹. En pocos años, los profesores dejaron de ser funcionarios estatales altamente normados, para convertirse en trabajadores sometidos a las pretensiones autorregulatorias del mercado laboral.

El periodo dictatorial, en particular los años ochenta, significó un muy grave deterioro remunerativo, de condiciones laborales, formativo y de valoración social para la docencia²⁰. A mediados de la década, se cuestionaba que la “política restrictiva de los cuadros docentes” había tenido importantes consecuencias

¹² Cerda et al., *El sistema escolar*.

¹³ Cerda et al., *El sistema escolar*.

¹⁴ Iván Núñez, *El trabajo docente: dos propuestas históricas* (Santiago: PIIE, 1987).

¹⁵ PIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Vol. I (Santiago: PIIE, 1984).

¹⁶ Ministerio del Interior, *Decreto con Fuerza de Ley N° 1*; *Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063 reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, de 1979, 1980*; Ministerio del Trabajo y Previsión Social, *Decreto Ley N° 2.200 fija normas relativas al contrato de trabajo y a la protección de los trabajadores*, 1978.

¹⁷ Augusto Pinochet, “Directiva presidencial sobre educación nacional”, 1979.

¹⁸ Ministerio del Interior, *Decreto Ley N° 3.063 establece normas sobre rentas municipales*, 1979; Ministerio del Interior, *Decreto con Fuerza de Ley N° 1*; *Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063*.

¹⁹ Gerardo Jofré, *El sistema de subvenciones en educación* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1987); Carmen Luz Latorre y otros, *La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema* (Santiago: PIIE, 1991).

²⁰ Jenny Assaél y Jorge Inzunza, *La actuación del Colegio de Profesores en Chile* (Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2008); Larissa Lomnitz y Ana Melnick, *Chile's Middle Class: A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism* (Boulder-Londres: Lynne Rienner Publishers, 1991); Leonora Reyes, “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)” (tesis doctoral, Universidad de Chile, 2005); Patricio Rojas, “Remuneraciones de los profesores en Chile”, *Estudios Públicos* 71 (1998): 121-75.

negativas: “Ya sea por factores ideológicos o por motivos presupuestarios, el elemento restrictivo ha derivado en incertidumbre o inestabilidad del profesor en sus funciones”²¹. El paso de los docentes al Código del Trabajo facilitó la terminación de los contratos laborales, el acortamiento de las vacaciones, la reducción de los salarios, la obstaculización de la sindicalización y la eliminación de “toda consideración objetiva del mérito y antigüedad docente en la contratación”²².

La dictadura basculó entre una brutal represión, disciplinamiento y empobrecimiento del profesorado²³, y una política que recurría al constructo del enaltecimiento o “dignificación” docente, expresada en la creación del Colegio de Profesores (1974) y la Ley de Carrera Docente (1978), entre otras medidas²⁴. Durante los años ochenta, la situación del profesorado no dejó de ser una preocupación pública, a pesar de las acciones coercitivas estatales. Se percibía, entre otros aspectos, la ausencia de “una normativa clara destinada a regular la exigencia del título profesional correspondiente, el derecho al perfeccionamiento, y la consideración de éste en los ascensos propios de la carrera funcionaria, requisitos para optar a cargos directivos”²⁵.

En este escenario, se fue desarrollando la demanda de un Estatuto Docente para regular y proteger el trabajo de los profesionales de la educación. Hubo propuestas de la Asociación Gremial de Educadores de Chile²⁶ y el Colegio de Profesores²⁷, que serían tomadas en cuenta para el Estatuto Docente de 1991²⁸. Según el Colegio de Profesores, el Estatuto Docente consistía en “el mecanismo legal más efectivo para la dignificación, protección y mejoramiento de su trabajo”²⁹.

²¹ Instituto Profesional de Osorno, “El sistema educacional chileno. Análisis crítico”, Archivo Nacional de la Administración (ARNAD), Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 51124 (1986): 4-5.

²² Instituto Profesional de Osorno, “El sistema educacional chileno”, 9.

²³ Stephanie Candia, “Análisis de las demandas y organizaciones docentes a la luz de tres reformas educativas críticas en Chile durante los siglos XX y XXI”, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* nro. 9 (2018): 126-53.

²⁴ Cerda et al., *El sistema escolar*; PIIE, *Las transformaciones educacionales*.

²⁵ Instituto Profesional de Osorno, “El sistema educacional chileno”, 9; PIIE, *Las transformaciones educacionales*.

²⁶ PIIE, *Las transformaciones educacionales*.

²⁷ Colegio de Profesores de Chile, “Estatuto de la profesión docente. Anteproyecto presentado por el Colegio de Profesores”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 51342 (1987).

²⁸ Ricardo Lagos Escobar, “Envía documentos solicitados”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 52084 (1991).

²⁹ Colegio de Profesores de Chile, “Estatuto de la profesión docente”, 5.

En 1986, la dictadura comunicó que un Estatuto Docente de próxima aparición definiría y protegería las condiciones laborales del profesorado³⁰. En 1987, se promulgó la Ley N° 18.602 para regular las relaciones entre los empleadores y el personal docente³¹. Sin embargo, solo señalaba que los establecimientos debían dictar sus normativas pedagógicas y administrativas, y que las relaciones laborales eran del derecho privado; las entidades administrativas de la educación “deberán establecer escalafones docentes y sistemas de ingreso y promoción que consideren méritos académicos, antigüedad y desempeño funcionario”³². La ley vino solamente a consolidar la liberalización de las condiciones de trabajo. El Colegio de Profesores reaccionó ante la norma, considerándola contradictoria con la “tradición chilena de legislación reguladora del ejercicio docente”³³; de manera sarcástica, observó que al menos se “tuvo el pudor de no denominar ‘Estatuto’ [Docente] a dicha ley”³⁴.

2.2. Surgimiento del Estatuto Docente en el primer gobierno de la Concertación

Cuando comenzaron los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia en 1990, el sistema educativo estaba profundamente desfinanciado. Esto se traducía en remuneraciones muy bajas para el profesorado; se trataba de “una profesión docente que había visto caer sus remuneraciones en aproximadamente un tercio en términos reales”³⁵. El profesorado se había opuesto al modelo administrativo y financiero establecido por la dictadura (principalmente, la municipalización y el financiamiento a la demanda) y había sufrido persecuciones políticas. Por ello, contaba con que los nuevos gobiernos representarían una importante mejora tanto laboral como educacional³⁶.

³⁰ Ministerio de Educación Pública, “El sistema educacional chileno. Análisis crítico; principales realizaciones del sector educación durante 1986”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 51344 (1987).

³¹ Ministerio de Educación Pública, *Ley N° 18.602 normas especiales para personal docente que se indica, 1987*; La Tercera, “Estatuto para Profesores”, *La Tercera*, Santiago, 17 de enero, 1987.

³² Ministerio de Educación Pública, *Ley N° 18.602*, art. 12.

³³ Colegio de Profesores de Chile, “Estatuto de la profesión docente”, 2.

³⁴ Colegio de Profesores de Chile, “Estatuto de la profesión docente”, 4.

³⁵ Cristián Cox, “La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación”, *Colección de Estudios Cieplan (1997)*: 5-32, 7; Alejandra Mizala, *La economía política de la reforma educacional en Chile (Cieplan, 2007)*.

³⁶ Juan Eduardo García-Huidobro y Cristián Cox, “La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto”, en *La reforma educacional chilena*, ed. Juan Eduardo García-Huidobro (Madrid: Editorial Popular, 1999), 7-46; Cox, “La reforma de la educación chilena”.

Esta expectativa se conectaba con las promesas construidas por la propia Concertación. La campaña del Comando Nacional por el No en el plebiscito de 1988 invitaba a derrotar a Pinochet para adoptar, entre otras “medidas urgentes” en educación, la “Dictación del Estatuto de la Profesión Docente demandada por el Colegio de Profesores”³⁷. Con posterioridad, aunque no figuraba expresamente en el programa presidencial de 1989, el Estatuto Docente se convirtió en un compromiso adquirido por el futuro presidente Patricio Aylwin³⁸ durante su campaña electoral, e impulsado por Ricardo Lagos mientras fue ministro de Educación. Según Iván Núñez, el proyecto de ley del Estatuto Docente fue preparado por un equipo *ad hoc* de profesionales del MINEDUC, compuesto por el subsecretario de Educación Raúl Allard, el “jefe de Jurídica (...), Alfonso Bravo, profesor demócratacristiano, yo, y un abogado que se contrató especialmente para eso”³⁹.

El Estatuto fue una política resistida y controversial al interior del Gobierno. El equipo del MINEDUC se habría interesado en un estatuto centralizador, para construir un salario mínimo nacional y no reproducir las desigualdades municipales, e interactuar con un único actor en vez de enfrentar un número indefinido de conflictos docentes locales⁴⁰: “Preferimos una guerra entre ejércitos regulares que una guerrilla permanente a lo largo de todo el territorio, una cosa gramsciana”⁴¹. A esto se habrían opuesto los Ministerios del Trabajo y de Hacienda, que cuestionaban los efectos de gobernabilidad de una negociación colectiva centralizada: “Que negocien con sus alcaldes, ese era el pensamiento de Cortázar, y Foxley siguió esa misma orientación, típicamente economía laboral moderna”⁴². Esta controversia se habría resuelto al nivel de la presidencia⁴³.

³⁷ Comando Nacional por el No, “Nuestra participación comienza con el voto / Votemos NO para cambiar la educación (Volante)”, Archivo Institucional UAH/Archivo Presidencial Patricio Aylwin Azócar 1990-1994, CL CLUAH 2-6-5-1-105 (1988), <https://archivospublicos.uahurtado.cl/index.php/nuestra-participacion-comienza-en-el-voto> (consultado el 23 de noviembre, 2020).

³⁸ María Inés Picazo Verdejo, *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática* (Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013).

³⁹ Iván Núñez, entrevistado en María Loreto Nervi, *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX* (Santiago: Editorial Universitaria, 2013), 157.

⁴⁰ Assaél e Inzunza, *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*.

⁴¹ Jenny Assaél y Jorge Inzunza, “Entrevista a Iván Núñez, asesor del Ministerio de Educación”, en *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*, 115-21.

⁴² Assaél e Inzunza, “Entrevista a Iván Núñez”, 119.

⁴³ Nervi, *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas*; Assaél e Inzunza, “Entrevista a Iván Núñez”.

La controversialidad del Estatuto también se desplegó durante su tramitación legislativa, iniciada el 15 de octubre de 1990⁴⁴. Los sectores oficialistas se alinearon en torno a reparar el daño infligido al profesorado durante los años ochenta, mientras la oposición de derecha se habría orientado a defender a los actores designados por la dictadura, especialmente a directivos escolares y jefes de unidades técnico-pedagógicas, y a limitar las atribuciones del MINEDUC en el sector municipal⁴⁵. Algunos argumentos del oficialismo se apoyaron en la “dignificación” del profesorado: “El proyecto [constituye] el primer paso importante para alcanzar la dignificación del Magisterio nacional (...) nuestra bancada parlamentaria, el Partido Socialista, el Partido por la Democracia y el Partido Humanista, lo votará favorablemente”⁴⁶. Mientras, la oposición defendía la permanencia de los directores apelando a la misma idea:

“Nos preocupa (...) que el Estatuto obligue a renunciar a todos los directores de establecimientos para llamar, posteriormente, a un concurso público. ¿Es que para estos docentes no existe la dignidad de que tanto se habla? ¿Acaso se está cuestionando su idoneidad?”⁴⁷.

El Estatuto Docente determinó la estabilidad del profesorado y de los directivos designados. Todo esto fue evaluado como una suerte de concesión del Gobierno⁴⁸, que a la larga contribuiría al desprestigio de la función directiva y a la persistencia de “directores vitalicios” hasta 2005⁴⁹, cuando se estableció la concursabilidad del cargo⁵⁰.

Finalmente, el 27 de junio de 1991, se promulgó el Estatuto Docente⁵¹. El trabajo del profesorado pasó a un cuerpo legal que normó sus condiciones de

⁴⁴ *Historia de la Ley N° 19.070 aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación*, 1991.

⁴⁵ Mizala, *La economía política*.

⁴⁶ Diputado Felipe Valenzuela (Partido por la Democracia), en *Historia de la Ley N° 19.070*, 134.

⁴⁷ Diputado Juan Masferrer (Unión Demócrata Independiente), en *Historia de la Ley N° 19.070*.

⁴⁸ Picazo Verdejo, *Las políticas escolares*.

⁴⁹ Iván Núñez, José Weinstein y Gonzalo Muñoz, “¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile”, *Psicoperspectivas* 9, nro. 2 (2010): 53-81.

⁵⁰ Ministerio de Educación, *Ley N° 20.006 establece concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales*, 2005.

⁵¹ Ministerio de Educación Pública, *Ley N° 19.070*.

empleo y las remuneraciones y bonificaciones salariales⁵². El Estatuto significó una estructura laboral común, mejores sueldos, una alta estabilidad laboral y múltiples asignaciones⁵³. A la larga, ha sido valorado como la única reforma estructural del sistema escolar entre 1991 y 1996⁵⁴, y la principal acción del Estado hacia el profesorado durante los primeros años de la Concertación⁵⁵.

2.3. El Estatuto como solución insatisfactoria

Como se puede apreciar, el Estatuto Docente fue una normativa cruzada por tensiones. Por un lado, el conflicto en torno a la centralización de las negociaciones laborales y salariales; por el otro, la paradoja de estabilizar el trabajo docente, precarizado por la dictadura, y asegurar a los directivos designados por esta. Además, fue objeto de críticas relativas a la protección laboral del profesorado, que contrastan con su función de estabilización política y educacional.

El Estatuto Docente fue considerado tanto una “reversión” de la desregulación del mercado laboral de los profesores, como una “contradicción” de la estructura administrativa y financiera del sistema educacional. Según Cox y González⁵⁶, el Estatuto dificultó realizar ajustes al personal docente, privilegiando la experiencia y el perfeccionamiento en vez del desempeño profesional o la relación oferta-demanda laboral. Según Picazo Verdejo, “de alguna manera, (...) hizo que el sistema educacional fuese menos eficiente”⁵⁷. Pero el Estatuto no solo entorpeció el modelo eficientista y competitivo heredado, sino que ofreció una “condición política de base” al responder parcialmente a “una expectativa mayor del profesorado con la vuelta a la democracia”⁵⁸, saldar una deuda de la sociedad con

⁵² Cox, “La reforma de la educación chilena”.

⁵³ Cristián Cox y Pablo González, “Políticas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar en la década de los años 90”, en *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*, eds. Cristián Cox y otros (Santiago: Ministerio de Educación, 1997), 101-49; Picazo Verdejo, *Las políticas escolares*.

⁵⁴ Mizala, *La economía política*.

⁵⁵ Participante 1.

⁵⁶ Cox y González, “Políticas de mejoramiento de la calidad”.

⁵⁷ Picazo Verdejo, *Las políticas escolares*, 291.

⁵⁸ Cox, “La reforma de la educación chilena”, 14; García-Huidobro y Cox, “La reforma educacional chilena”.

los docentes⁵⁹, “llevar a los profesores a cooperar con el proceso [de transformaciones] que se iniciaba y asegurar una baja conflictividad en el sector”⁶⁰.

El Estatuto Docente también se puede valorar como contrapeso a la descentralización mercantil, como argumentaba el Colegio de Profesores en 1987: “En el régimen de municipalización y creciente privatización, en un contexto de extensión de los criterios de mercado a la educación, se incuban presiones centrífugas y desequilibrantes que solo una profesión docente estructurada y compacta puede compensar”⁶¹. La “baja eficiencia” a cambio de estabilidad política no es el único juicio posible sobre el Estatuto: caben consideraciones de orden educativo y laboral:

“La estabilidad que le dio el Estatuto a los profesores es importante (...). El Estatuto establece para todos, incluyendo los particulares subvencionados, que no se puede despedir a un profesor durante el año sin pagarle [el resto del año] (...) en el Estatuto hay una voluntad de desincentivar el despido de profesores durante el año escolar bajo una lógica educativa y también de protección laboral”⁶².

La estabilidad en el empleo sería una forma de proteger la relación pedagógica durante el año lectivo, lo que tiene un sentido laboral, pero también educacional. No se debe obviar que el Estatuto se integró en un marco general de políticas de calidad y equidad, y que buscaba contribuir a la profesionalización del trabajo docente⁶³ en un mercado educacional cuyos perjuicios se habían concentrado “en los profesores y los procesos [escolares] internos, lo que conduce a un empobrecimiento de los factores pedagógicos que hacen difícil cualquier intento por mejorar la calidad de los aprendizajes y el rendimiento de los alumnos”⁶⁴.

⁵⁹ Picazo Verdejo, *Las políticas escolares*.

⁶⁰ Mizala, *La economía política*, 11.

⁶¹ Colegio de Profesores de Chile, “Estatuto de la profesión docente”, 6.

⁶² Iván Núñez entrevistado por Nervi, *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas*, 176-77.

⁶³ Iván Núñez, “Políticas hacia el magisterio”, en *La reforma educacional chilena*, ed. Juan Eduardo García-Huidobro (Madrid: Editorial Popular, 1999), 177-94.

⁶⁴ Viola Espínola, *Mercado y calidad educacional* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1990), 6.

Cabe señalar que el Estatuto no imposibilitaba las desvinculaciones, al contrario de lo señalado por sus detractores. Como indica un entrevistado sobre la posibilidad de despedir profesores:

“Es cosa que hagas los sumarios respectivos (...). Las normas están en el Estatuto Docente, en el Código de Trabajo como supletorio (...). Lo que pasa es que tú no quieres hacerlo, porque te crea problemas políticos a ti y a tu alcalde (...). Nosotros y muchos secretarios generales lo hicimos (...). Era trabajoso, era lioso, todo lo que tú quieras, pero la norma estaba”⁶⁵.

El Estatuto no llegó a todos los docentes del país de la misma manera. Su artículo 3° indicaba la persistencia del Código del Trabajo en los establecimientos particulares. Esto consagró legalmente una segmentación laboral en el profesorado, lo que se denominó “régimen laboral dual”⁶⁶. Siguiendo a Matamoros, “si bien es cierto [que] el Estatuto Docente representaba mayor estabilidad para los profesores del sector municipal, dividía legalmente a los docentes del país, lo que reforzará su fragmentación organizativa, cultural y reivindicativa”⁶⁷. De hecho, conforme se transforma la composición de la matrícula en el sistema escolar chileno, el profesorado incrementa su participación en el régimen laboral privado. En 2000, los profesores municipales representaban el 55,8% de los profesores del país⁶⁸; en 2006, el 46%⁶⁹, y en 2020, el 40,6%⁷⁰. El Estatuto hizo depender de la composición del mercado laboral del profesorado su capacidad de estabilizar el trabajo docente.

Con todo, el Estatuto fue un hito histórico en la trayectoria de las políticas docentes. Cerró una década de desregulación laboral sin volver al esquema centralizado previo, estableciendo atribuciones de alcance nacional y, a la vez,

⁶⁵ Participante 2.

⁶⁶ Rodrigo Cornejo y Leonora Reyes, *La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores* (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE, 2008), 67.

⁶⁷ Christian Matamoros, “El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005”, *Jornal de Políticas Educacionais* 10, nro. 20 (2016): 18-32.

⁶⁸ Matamoros, “El Colegio de Profesores”.

⁶⁹ Centro de Estudios MINEDUC, *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016* (Santiago: Ministerio de Educación, 2017).

⁷⁰ “Datos abiertos”, Centro de Estudios MINEDUC. <http://datosabiertos.mineduc.cl/>.

consolidando la municipalización del profesorado⁷¹. Con su vigencia ocurrió un auténtico cambio de época, debido a la transformación del régimen laboral docente y el lugar contradictorio que ocupó ante la desregulación mercantil del sistema educacional. El Estatuto abrió un nuevo periodo de problematizaciones, producidas por sus mismas características, el hecho de constituir un pequeño émulo del Estado docente dentro del mercado y su colisión con las iniciativas de flexibilización laboral y eficientización educacional posteriores.

3. CALIFICACIONES, DESCONFIANZA Y RECHAZO

3.1. Calificar al profesorado como a los funcionarios públicos

El Estatuto incluyó la obligación de que el trabajo docente municipalizado fuera evaluado. Se definió un “Sistema de Calificaciones del Personal”⁷² que mediría aspectos tales como la responsabilidad profesional y funcionaria, el perfeccionamiento realizado, la calidad de desempeño y la existencia de méritos excepcionales. La calificación “servirá de antecedente para concursar, para optar a cupos de becas de perfeccionamiento o para financiar proyectos individuales de innovación educativa”⁷³. Cada año, por medio de comisiones calificadoras, el profesorado sería clasificado en tres listas: distinción, normal y demérito. Dos años seguidos en esta última lista conllevaría el despido. Se utilizaría una hoja de vida (registro de méritos y deméritos) y otra de calificación, donde se apreciaría numéricamente (de 1, deficiente, a 5, excelente) las “condiciones y aptitudes” del evaluado, según conceptos como el “Cumplimiento oportuno de los programas de estudio” o las “Cualidades personales o acciones que hagan destacarse notoriamente al profesional de la educación del resto de sus pares”⁷⁴.

Este Sistema de Calificaciones habría sido una “copia del sistema de calificaciones de la Administración pública”⁷⁵, “tal cual las calificaciones de los

⁷¹ Núñez, “Políticas hacia el magisterio”; Picazo Verdejo, *Las políticas escolares*.

⁷² Ministerio de Educación Pública, *Ley N° 19.070 aprueba estatuto de los profesionales de la educación*, para. VII.

⁷³ Ministerio de Educación Pública, *Decreto N° 453 aprueba reglamento de la Ley N° 19.070, estatuto de los profesionales de la educación*, 1992, art. 133°.

⁷⁴ Ministerio de Educación Pública, *Decreto N° 453 aprueba reglamento de la Ley N° 19.070, estatuto de los profesionales de la educación*, art. 137°.

⁷⁵ Participante 3.

funcionarios públicos”⁷⁶. El motivo habría sido responder a la demanda de desmunicipalización del profesorado y al anhelo de volver al Estado⁷⁷. Aunque los gobiernos postdictatoriales no devolvieron los establecimientos municipales a la administración estatal, sí crearon un Estatuto especial comparable al del antiguo Estado docente:

“Pregunté (...) qué había estado en la discusión del Estatuto, por qué había surgido esto (...) por qué se había construido algo que al poco tiempo los mismos profesores rechazaron y qué interés tenía el ministerio en establecer una cuestión tan burocrática como las calificaciones (...). Y la explicación (...) fue decirme ‘mira, (...) para los profesores eso era lo más cercano a volver al Estado’, que era una de sus demandas de fondo, que el gobierno de la Concertación no se las iba a satisfacer”⁷⁸.

La reorganización de los municipios a inicios de los años noventa (reforma a la Ley de Municipalidades y Elecciones Municipales en 1992) dificultó retirar la educación escolar y la atención primaria de salud desde el nivel municipal⁷⁹. La Concertación habría pretendido democratizar los municipios más que desmunicipalizar la educación: “Lamentábamos que todavía permanecieran en manos del viejo municipio pinochetista, pero era parte de la realidad, (...) se los vamos a entregar a las comunidades, vamos a democratizar como efectivamente ocurrió”⁸⁰.

Así, a pesar de que los profesores no volverían a ser funcionarios estatales, que “tuvieran algún tipo de calificación igual a todo el sector público, parecía bastante razonable”⁸¹, dado el nuevo régimen laboral. El Estatuto Docente fue, en alguna medida, una transacción para estabilizar y hacer viable el curso de la actividad política y el funcionamiento del sistema educacional para el nuevo gobierno.

⁷⁶ Participante 1.

⁷⁷ Participante 1.

⁷⁸ Participante 3.

⁷⁹ Mizala, *La economía política*.

⁸⁰ Iván Núñez, entrevistado en Nervi, *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas*, 164.

⁸¹ Participante 1.

Aun cuando, a largo plazo, el Colegio de Profesores llegó a valorar positivamente el Estatuto Docente, en su época inicial mantuvo un discurso contrario (que contenía el calificativo de “Estatuto indecente”), debido a la insatisfacción sobre la recuperación salarial y estatutaria, y la consagración del régimen laboral dual⁸². Además, incluía disposiciones amenazantes, siendo quizás la de mayor relevancia el Sistema de Calificaciones, interpretado como un instrumento de carácter punitivo:

“Al poco andar, el Colegio de Profesores levantó un discurso de que la evaluación o calificaciones que estaban en el Estatuto tenían un carácter meramente punitivo, no tenían ningún carácter profesionalizante, no había incentivo para los docentes que salieran calificados, y que los docentes, como profesionales de la educación, requerirían de un sistema de evaluación propio y distinto. Y en ese discurso del Colegio de Profesores se basó una actitud de rechazo a la evaluación docente que debían administrar los municipios”⁸³.

La configuración de las consecuencias “punitivas” del Sistema de Calificaciones en el Estatuto no fue la primera ni la más arbitraria y castigadora. El proyecto original establecía que el profesor cuyo desempeño fuera deficiente dejaría de pertenecer a la dotación, según indicara el reglamento de la ley⁸⁴. La Comisión de Educación del Poder Legislativo cambió esta idea por la “calificación en lista de demérito” durante dos años, para igualar el criterio con el resto de la Administración pública⁸⁵. La causal de demérito terminó siendo una corrección ante un criterio aún más arbitrario y punitivo. Finalmente, el Estatuto describió las razones para despedir a un docente⁸⁶, luego de un proceso de transacciones políticas entre las posiciones de protección laboral y las de liberalización de las relaciones de trabajo.

⁸² Assaél e Inzunza, *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*.

⁸³ Participante 1.

⁸⁴ *Historia de la Ley N° 19.070*, 21; Mizala, *La economía política*.

⁸⁵ Diputado Muñoz Barra (Concertación de Partidos por la Democracia), en *Historia de la Ley N° 19.070*, 326.

⁸⁶ Núñez, “Políticas hacia el magisterio”.

El Sistema de Calificaciones de 1991 era similar al Sistema de Calificaciones de la Ley de Carrera Docente de 1978 en aspectos tales como los objetivos de evaluación y promoción del profesorado, la consideración de aspectos profesionales y personales en diferente grado, su ejercicio anual o la clasificación de los evaluados en listas de mérito⁸⁷. Se puede trazar una línea de continuidad entre las postrimerías del Estado docente y su breve resurgimiento dentro del Estatuto de 1991, en este caso, a través de un Sistema de Calificaciones burocrático, donde las responsabilidades evaluativas estaban en manos de los superiores inmediatos del profesorado. Esta continuidad contribuyó al resurgimiento de problematizaciones ya planteadas ante el Sistema de Calificaciones de 1978, como se verá a continuación.

3.2. Desconfianza hacia las autoridades y discrecionalidad en las calificaciones

La aplicación del Sistema de Calificaciones fue un asunto de preocupación inmediata. En enero de 1992, las calificaciones se señalaban como un probable punto a tratar entre el Colegio de Profesores y el MINEDUC: “Este es un problema que puede inquietar profundamente al profesorado, porque nunca ha tenido la experiencia de ser calificado”⁸⁸. Aunque en Chile ya había existido una “tradicción” de regulación legal docente⁸⁹ y desde el siglo XIX hubo prácticas de evaluación del profesorado⁹⁰, se consideraba que la calificación era desconocida, dada su supresión a mediados del siglo XX⁹¹.

Las preocupaciones en el gremio docente, respecto del Sistema de Calificaciones, se relacionaban con quién calificaría a los profesores y la discrecionalidad con que se evaluarían, al mismo tiempo, aspectos del desempeño profesional y la permanencia en la planta docente. Esta discrecionalidad era clave,

⁸⁷ Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N° 2.327; PIIE, *Las transformaciones educacionales*.

⁸⁸ “Entrevista Ministro-Colegio de Profesores”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 52788 (1992), 3.

⁸⁹ Colegio de Profesores de Chile, “Estatuto de la profesión docente”.

⁹⁰ Renato Moretti, “Mérito, evaluación y retribución en la historia de la regulación del ejercicio docente en Chile”, en *Mérito y meritocracia (en Chile)*, ed. Renato Moretti y Johana Contreras (Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2021), 167-196; “Lo que nos dice la historia: la evaluación de profesores en Chile”, *Docencia* (junio, 2000): 70-79.

⁹¹ “Escenarios potenciales de conflictividad social/laboral para 1993”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 53644 (enero, 1993).

ya que no se disponía de criterios de apreciación ni medios de evaluación exactos y objetivos. La arbitrariedad del evaluador era una sospecha del profesorado que recaía, principalmente, en los directores de establecimientos y fundaba su rechazo al Sistema:

“Porque quien evaluaba era el director; en tiempos de dictadura, normalmente, era un hombre de confianza del régimen y, por lo tanto, tenía no solo una percepción sobre lo que debía hacerse en educación, sino que también una mirada política y (...) era el principal responsable de decidir si el profesor continuaba o no”⁹².

El Colegio de Profesores se habría opuesto al peligro de un ejercicio arbitrario del poder sobre el profesorado: “Cuando se crea el Estatuto Docente el año 1991, integra un Sistema de Calificaciones que los profesores rechazaron; nosotros también, como dirigentes, porque mantenía ciertos criterios de arbitrariedad”⁹³. Se trataba de una situación donde se desconfiaba fuertemente de las autoridades locales directas. Esta desconfianza se dirigía también a los alcaldes:

“Nosotros estuvimos allí, en desacuerdo que (...) quedase muy al arbitrio de cada una de las comunas digamos, de los municipios, sobre todo teniendo presente cómo se había gestado el sistema de municipalización de la educación (...). Entonces, ahí hay un punto que es neurálgico, que va a producir (...) esa desconfianza (...), porque para qué estamos con cosas, es un sistema en donde el alcalde tiene todo el poder (...), todas las atribuciones, etc. (...) Quedaba muy al arbitrio de eso y, por lo tanto, nosotros entramos en un proceso de (...) oposición a aquello”⁹⁴.

Esta situación era anterior a la reorganización de los municipios y los docentes tenían razones para temer el uso arbitrario de las calificaciones. En 1986, miles de profesores fueron exonerados, incluso estando plenamente calificados

⁹² Participante 4.

⁹³ Participante 4.

⁹⁴ Participante 5.

para ejercer⁹⁵. Según un asesor del ministro de Hacienda en los años ochenta, se había detectado una “baja relación alumnos-profesor (...) [por lo que] se decide terminar el déficit, lo que se traduce en una reducción gradual (*sic*) de profesores excedentes”⁹⁶. Esta decisión buscaba consolidar la municipalización y el sistema de subvenciones por alumno. Por tanto, que una herramienta de evaluación, en manos de directores designados por la dictadura, pudiera ser usada para hacer despidos masivos y discrecionales era un temor que no carecía de sustento dada la experiencia reciente del profesorado.

La desconfianza hacia las autoridades también alcanzaba a los objetivos y criterios de la evaluación, considerados por sí mismos “subjetivos” o discrecionales:

“Era cuestión de leer no más el Estatuto: lo único que faltaba era decir que iban a evaluar que las profesoras fueran con falda y los profesores con el pelo corto. Bueno, y además cosas muy subjetivas: ‘muestras disposición o compromiso con el plan educativo del establecimiento’. Claro, para un director, eso significaba que fueras a trabajar el domingo, si no, no *teníai* muy buena disposición. Tenía ese tipo de cosas”⁹⁷.

Otro participante tiene una percepción convergente:

“Sabíamos que teníamos que terminar con las calificaciones que existían, porque las calificaciones eran absolutamente arbitrarias (...). El Sistema de Calificaciones controlaba (...) desde la hora de llegada, metía las licencias, metía un montón de cuestiones entre medio que no tenían que ver con el desempeño”⁹⁸.

⁹⁵ Beatrice Avalos, “Teacher Regulatory Forces and Accountability Policies in Chile: From Public Servants to Accountable Professionals”, *Research Papers in Education* 19, nro. 1 (2004): 67-85.

⁹⁶ Jofré, *El sistema de subvenciones en educación*, 6-7.

⁹⁷ Participante 6.

⁹⁸ Participante 7.

Una revisión del reglamento⁹⁹ corrobora que los conceptos a evaluar eran ampliamente interpretables. Mientras algunos son “objetivables” y verificables administrativamente, otros, como la “creatividad”, la “cooperación y participación” o la “seguridad en sí misma y espíritu de superación y perseverancia”, son expresiones discutibles. Esta interpretabilidad no solo podía diferir de evaluador en evaluador, sino también de municipio en municipio, tensionando tanto la objetividad y la justicia (*fairness*) de la evaluación, como la posibilidad de un marco común y compartido de expectativas sobre las “condiciones y aptitudes del profesional de la educación”, relevantes para el conjunto del sistema educacional.

La arbitrariedad o la discrecionalidad de la evaluación fueron, de esta manera, críticas centrales al Sistema de Calificaciones; problema similar al experimentado por el Sistema de Calificaciones de 1978. El “subjektivismo” y la discrecionalidad de este último habían sido criticados “al fundarse exclusivamente en el juicio de los directores de escuelas y liceos, respecto a ítems en los cuales es muy difícil apreciar errores”¹⁰⁰. Los cuestionamientos incluso figuraron en la prensa de la época: “Fundamentalmente, las críticas apuntaron a la abierta subjetividad del sistema, lo que dejaba la calificación de los profesores sujeta a arbitrios intangibles, ajenos a su control”¹⁰¹.

Aunque en sentido ligeramente distinto, se repite la objeción a la autoridad evaluadora tanto como a los objetos evaluados. Según señaló en su momento el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, el Sistema de Calificaciones de 1978 tendería a aumentar el control por parte de los administradores, subordinar a los profesores y fomentar “el formalismo y la pasividad”¹⁰². Es llamativo cómo en el escenario dictatorial previo a la municipalización y en el escenario democrático posterior se reiteraron cuestionamientos similares ante uno de los instrumentos principales de regulación del ejercicio de la docencia.

⁹⁹ Ministerio de Educación Pública, Decreto N° 453 *aprueba reglamento de la Ley N° 19.070*, art. 137°.

¹⁰⁰ PIIE, *Las transformaciones educacionales*, 168.

¹⁰¹ La Tercera, “Calificaciones del profesorado”.

¹⁰² PIIE, *Las transformaciones educacionales*, 168.

3.3. Rechazo y postergación de las calificaciones

Hacia 1993, se fortaleció el sector izquierdista del Colegio de Profesores, encabezado por Jorge Pavez, quien obtuvo la primera mayoría personal nacional en las elecciones gremiales¹⁰³. Por otro lado, en el Gobierno se predecía un año de conflictos por demandas salariales y por la “elevación de la calidad de la educación”, flanco que incluía al Sistema de Calificaciones¹⁰⁴. El Colegio de Profesores solicitó que 1993 fuera un año de “marcha blanca” para las calificaciones; el MINEDUC se allanó a que fueran aplicadas “experimentalmente”¹⁰⁵. Por su parte, Pavez señalaba la necesidad de:

“Una evaluación del trabajo docente que asegure que se evaluará con participación del profesorado, tanto en la elaboración de los instrumentos a utilizar como en las comisiones respectivas, y que la evaluación esté ligada al establecimiento de una verdadera carrera profesional por medio de la cual acceder a niveles superiores de ingreso”¹⁰⁶.

Desde 1992, el MINEDUC consideraba las posibilidades de una “marcha blanca” o “aplicación experimental” y de tomar en cuenta solicitudes de participación, objetividad e instancias de apelación que dieran “garantías”¹⁰⁷. Sin embargo, presionó por una pronta definición y aplicación de un Sistema de Calificaciones, considerándolo una “imperiosa necesidad”¹⁰⁸. El ministro de Educación, Jorge Arrate, planteó en enero de 1993 que el Reglamento de Calificaciones debía ser modificado y clarificado, de manera que se aplicara desde 1994 y se incorporaran “formas concretas de estímulo”¹⁰⁹. En marzo de 1993, se promulgó un decreto que postergaba las calificaciones durante un año¹¹⁰.

¹⁰³ Iván Ljubetic, *Historia del magisterio* (Santiago: Colegio de Profesores de Chile, 2004).

¹⁰⁴ “Escenarios potenciales de conflictividad social/laboral para 1993”.

¹⁰⁵ Jorge Arrate, “Carta a dirigentes Colegio de Profesores Carlos Vásquez y Pedro Chulak”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 52789 (29 de enero, 1993); El Mercurio, “Abordarán la calificación de profesores”, *El Mercurio*, Santiago, marzo, 1993; La Época, “Anuncian calificación docente”.

¹⁰⁶ “Escenarios potenciales de conflictividad social/laboral para 1993”, 29-30.

¹⁰⁷ “Entrevista Ministro-Colegio de Profesores”.

¹⁰⁸ “Escenarios potenciales de conflictividad social/laboral para 1993”.

¹⁰⁹ Arrate, “Carta a dirigentes”, 2.

¹¹⁰ Ministerio de Educación Pública, *Decreto N° 107 modifica el artículo transitorio del decreto N° 453 de 1991*, 1993.

En mayo de 1993, la Asamblea Nacional del Colegio de Profesores endureció sus planteamientos, especialmente respecto a las mejoras remuneracionales¹¹¹. Entre estos planteamientos, la Asamblea definió:

“Rechazar las calificaciones por punitivas. Suspender el proceso indefinidamente, mientras ello no asegure que se evaluará con participación del profesorado tanto en la elaboración de los instrumentos a utilizar como en las comisiones respectivas y que la evaluación estará ligada al establecimiento educacional como conjunto y de una Carrera Profesional, por medio de la cual se acceda a niveles superiores de ingresos”¹¹².

El 6 de agosto, el ministro Arrate intervino en la Asamblea Nacional Extraordinaria del Colegio de Profesores. Dentro de sus 11 “cuestiones a considerar o a convenir” sobre el Estatuto Docente y el profesorado, señaló la aspiración de:

“Convenir un nuevo sistema nacional de evaluación, adecuado al ejercicio de la profesión docente, fundado en la responsabilidad colectiva e individual por desempeño y orientado a establecer un sistema de incentivos a la calidad, tanto de carácter moral como material”¹¹³.

El 13 de agosto, el ministro llamó a formar una comisión técnica entre el MINEDUC y el Colegio de Profesores. Se acordó que el Sistema de Calificaciones sería modificado de manera integral, aunque continuarían vigentes las calificaciones “con carácter experimental” de 1993¹¹⁴. El 3 de septiembre, el Colegio de Profesores

¹¹¹ Ljubetic, *Historia del magisterio*.

¹¹² Colegio de Profesores de Chile, “Estrategias institucionales del Colegio de Profesores en 1993 (documento revisado conforme a las resoluciones adoptadas por la Asamblea Nacional del 7 de mayo 1993)”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 52788 (1993), 7.

¹¹³ Jorge Arrate, “Intervención del ministro de Educación Jorge Arrate en la Asamblea Nacional Extraordinaria del Colegio de Profesores de Chile”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 52788 (1993), 5.

¹¹⁴ Comisión Técnica MINEDUC-Colegio de Profesores, “Informe de las reuniones de la comisión técnica que funcionó entre los días 24 y 27 de agosto de 1993 destinada a analizar las demandas del Colegio de Profesores y las propuestas del señor ministro de Educación”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 52788 (27 de agosto, 1993); MINEDUC/Colegio de Profesores, “Acuerdos de comisión técnica MINEDUC-Colegio de Profesores de agosto posibles de implementarse en el corto plazo”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 52788 (1993).

tuvo su primer paro nacional durante el gobierno de Aylwin. Como parte del protocolo de acuerdo convenido a fines de ese mes, se refrendó el carácter experimental de las calificaciones y la voluntad de modificar el Sistema de manera integral¹¹⁵.

Tanto en la literatura académica como en la prensa, la oposición de los profesores fue la causa de que el Sistema de Calificaciones no se aplicara a lo largo de 11 años¹¹⁶. Según un dirigente del Colegio de Profesores:

“Desde el 91 hasta (...) que opera el sistema nuevo¹¹⁷ imperó ese sistema (...) nunca los alcaldes, porque esto operaba solo en el sistema municipal, en ese momento mayoritario, habían puesto en práctica este sistema, lo habían hecho operativo”¹¹⁸.

Otro dirigente señala: “Lo que fue una ley que estaba consagrada (...) nosotros conseguimos oponernos durante once años (...) a ningún municipio se le ocurrió siquiera aplicar las calificaciones, ellos sabían que eso significaba un paro no solo comunal, sino nacional”¹¹⁹. Otro entrevistado, desde la perspectiva de la administración municipal, corrobora esta aseveración sin ponerla en un contexto extorsivo, sino en el de un acuerdo tácito:

“En ese tiempo, yo estoy en Pudahuel (...) tenía que aplicar las calificaciones, nosotros nunca aplicamos las calificaciones, nunca, en acuerdo con el Colegio de Profesores. Es que yo no tengo memoria de que algún municipio haya aplicado alguna vez las calificaciones”¹²⁰.

¹¹⁵ Ministerio de Educación y Directorio Nacional Colegio de Profesores de Chile, “Protocolo de acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile A. G.”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 52789 (1993).

¹¹⁶ Jenny Assaél y Jorge Pavez, “La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos”, *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1, nro. 2 (2008): 41-55; Beatrice Ávalos y Jenny Assaél, “Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation”, *International Journal of Educational Research* 45, nro. 4-5 (2006): 254-66; Rodolfo Bonifaz, “Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación”, en *La evaluación docente en Chile*, ed. Jorge Manzi, Roberto González y Yulan Sun (Santiago: MIDE UC, 2011), 13-34; Colegio de Profesores de Chile, “Fin de las calificaciones: nuevo sistema nacional sobre evaluación del desempeño docente”, *Docencia* (agosto, 2003): 80-87.

¹¹⁷ En referencia al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, implementado desde 2003.

¹¹⁸ Participante 4.

¹¹⁹ Participante 6.

¹²⁰ Participante 2.

Cabe la hipótesis complementaria de que el Sistema no fuera de suficiente interés tanto para los sostenedores como para los docentes, al menos durante la primera parte de la década de los noventa: “Cualquiera podría haber reclamado a la Contraloría (...) te hubiera obligado: ‘Usted tiene que aplicar las calificaciones.’ (...) aquí no había interés ni de los empleadores ni de los empleados por reclamar. Entonces, simplemente no, se dejó estar”¹²¹. De manera contrafactual, no aplicar las calificaciones podía devenir en un “notable abandono de deberes”¹²² y haberse impuesto, con gran costo político, un procedimiento que no convencía al propio Gobierno. Las calificaciones fueron, así, un punto frágil de la estabilidad política educacional: “Todos sabíamos, en el mundo municipal, que si a algún parlamentario, a algún pelafustán, se le ocurría encausar a algún alcalde (...), alguien que esté muy enojado con los profes, alguna cosa por el estilo, íbamos a tener problemas”¹²³.

Es posible que la combinación entre un acuerdo tácito sobre el carácter deficiente del Sistema de Calificaciones y la inconveniencia de otro conflicto sectorial hayan producido una “interesada falta de interés”, que se tradujo en un estancamiento: “Reemplazar las calificaciones era algo que todos consentíamos que era necesario, porque era una pieza que (...) no funcionaba, pero era una obligación (...), había bastante acuerdo: ‘cambiamos por algo distinto (...), salgámonos del lío’”¹²⁴. Las calificaciones se convirtieron en una normativa sin eficacia, tácitamente derogada y, al mismo tiempo, un asunto problemático:

“Yo me acuerdo de que (...) mi abogado asesor, todos los años, decía: ‘Jefe, las calificaciones’ (...), y todos los abogados les decían a sus secretarios generales, o los secretarios municipales les decían a sus alcaldes: ‘Oiga, tiene que aplicar las calificaciones’. ‘No, si no puedo, si el ministerio está negociando, es un acuerdo político’... Esas eran muchas de las respuestas que se daban; pero todos estaban conscientes de que estaban en un triángulo”¹²⁵.

¹²¹ Participante 1.

¹²² Participante 2.

¹²³ Participante 2.

¹²⁴ Participante 2.

¹²⁵ Participante 2.

Uno de los entrevistados señala: “Nunca se pudo saber siquiera si efectivamente [las calificaciones] eran muy punitivas o no lo eran, porque no funcionaron”¹²⁶. El Sistema de Calificaciones fue postergado en espera de una “modificación integral” que no tuvo lugar. A mediados de los noventa, las problematizaciones y orientaciones de la política educativa pasaron a una nueva fase. En ella, se reactivó la controversia de las calificaciones, en el marco una naciente reforma educacional (que acentuaba la “responsabilidad” del profesorado por la calidad de los resultados de aprendizaje escolar¹²⁷), y nuevas correlaciones de fuerza políticas que precipitaron, al finalizar el siglo, el surgimiento de un nuevo sistema evaluativo para el desempeño docente.

4. CONCLUSIONES

El presente texto abordó un breve periodo de la historia del gobierno evaluativo del profesorado. En primer lugar, el artículo exploró el contexto, el surgimiento y las ambivalencias del Estatuto Docente de 1991. Es difícil comprender su aparición sin considerar el final abrupto del dispositivo al que refiere la expresión Estado docente. La dictadura implicó una enorme ruptura en las condiciones del trabajo docente, haciendo que la demanda de protección se volviera políticamente ineludible. Así pareció entenderlo parte de la Concertación, lo que viabilizó el Estatuto. Ello no impidió que, al poco tiempo, comenzara a ser cuestionado por su carácter proteccionista y centralista. En este sentido, cuando se dice que el Estatuto es una “reversión”, no quiere decir solo que la desregulación laboral fue desbaratada, sino que hubo un retorno a condiciones normativas previas, que el Estatuto correspondió a una reencarnación, parcial y problemática, del Estado docente.

En segundo lugar, el artículo se enfocó en las características, dificultades y destino del Sistema de Calificaciones. Las “calificaciones” ya estaban presentes en la Ley de Carrera Docente de 1978, síntoma extraordinariamente agudo de las tendencias de control del Estado docente. Calificar al personal docente tiene una ineludible cualidad de herramienta de vigilancia. Ello no representó una novedad a

¹²⁶ Participante 1.

¹²⁷ Ministerio de Educación, “Carácter, avances y futuro de la reforma educacional. Documento insumo para el discurso de iniciación del año escolar 1998”, ARNAD, Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vol. 53646 (1998); Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21 (Informe)* (Santiago: Editorial Universitaria, 1994).

comienzos de los noventa, sino una forma heredada de asegurar la conducta de los subordinados directos. Que el profesorado volviera a la condición de funcionariado estatal no significaba solo protección y estabilidad, sino también norma, jerarquía y disciplina. Esta es una vía para interpretar el atribuido “carácter punitivo” de las calificaciones.

Sin embargo, esta arista de control jerárquico fue resistida no solo en el escenario de los años noventa: las calificaciones de la Ley de Carrera Docente de 1978 ya habían sido cuestionadas y suspendidas por su carácter discrecional. A ello se debe sumar la fuerte desconfianza del profesorado hacia las autoridades directas nombradas por la dictadura. Aquí operaba el temor al “uso punitivo” de las calificaciones contra los profesores. Ello abrió el camino hacia un compromiso repetitivo entre profesorado y Gobierno: la suspensión, la aplicación experimental, la reforma futura.

El problema del juicio evaluativo de la labor docente se hunde en la historia del sistema educacional chileno, constituyendo una hebra parcialmente sumergida y descuidada¹²⁸. El presente trabajo ha mostrado que el Sistema de Calificaciones del Estatuto Docente de 1991 forma parte de una historia compleja, que se proyecta más allá del paso de la dictadura a la democracia. Esta normativa trajo a la vida algunos resabios conflictivos del Estado docente, en un escenario de problemáticas muy distintas al de sus postrimerías en los años setenta. Con el Estatuto se tuvo una política de estabilidad y protección en el corazón del mercado educacional de comienzos de los noventa, pero también una política de control vertical enfáticamente rechazada por el profesorado.

Durante las últimas décadas, los actores del sistema educacional han experimentado grandes transformaciones de las herramientas políticas, las que han consolidado un dispositivo evaluativo gubernamental¹²⁹. Desde cierto punto de

¹²⁸ Una excepción importante es Iván Núñez, “Lo que nos dice la historia: la evaluación de profesores en Chile”; Moretti, “Mérito, evaluación y retribución”.

¹²⁹ Claudio Ramos-Zincke, “Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional”, *Cinta de Moebio* 61 (2018): 41-55; Alejandra Falabella y Claudio Ramos-Zincke, “La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile”, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 11 (2019): 66-98.

vista, nuestro presente corresponde al despliegue estratégico de un programa neoliberal¹³⁰, vencedor pero resistido¹³¹, que se apoya en las artes de la nueva gestión pública¹³²; mas si “el neoliberalismo es un programa, pero no es la manera en la cual las cosas son gobernadas”¹³³, entonces estas maneras de gobernar debieran ser abordadas de modos más impuros y variados, sobre todo a la luz de una historia más larga y amplia. Para el caso latinoamericano, no siendo Chile una excepción, las reiteraciones y variaciones de los rasgos autoritarios heredados debieran ser una clave de interpretación importante¹³⁴, además del rol de las fuerzas y movimientos democráticos y el papel del programa y las herramientas neoliberales. Este trabajo ha intentado ser una contribución en esta línea.

¹³⁰ Javier Campos-Martínez, Francisca Corbalán y Jorge Inzunza, “Mapping Neoliberal Reform in Chile: Following the Development and Legitimation of the Chilean System of School Quality Measurement (SIMCE)”, en *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State*, ed. Wayne Au y Joseph Ferrare (Routledge Taylor & Francis Group, 2015), 106-25.

¹³¹ Carla Fardella y Vicente Sisto, “Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia”, *Revista Psicología & Sociedade* 27, nro. 1 (2015): 68-79; Mauricio Pino Yancovic, Gonzalo Oyarzún Vargas e Iván Salinas Barrios, “Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile”, *Cadernos CEDES* 36, nro. 100 (2016): 337-54.

¹³² Diego Palacios Díaz y otros, “Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno”, *Cadernos de Pesquisa* 50, nro. 175 (2020): 30-54; Cristian Oyarzún y Rodrigo Cornejo, “Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia”, *Educação & Sociedade* 41 (2020): 1-24.

¹³³ Nikolas Rose, Aldo Avellaneda y Guillermo Vega, “Governmentality Studies, liberalismo y control. Entrevista con Nikolas Rose”, *Nuevo Itinerario* 7 (2012): 1-15.

¹³⁴ Renato Moretti y María Alejandra Energici, “Perspectiva gubernamental e historia de la psicología. Medición de la inteligencia y la aptitud en la educación chilena (1925-1967)”, en *Historias de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales* (Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2019), 255-85.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Archivo Institucional UAH-Archivo Presidencial Patricio Aylwin Azócar 1990-1994. CL CLUAH 2-6-5-1-105. <https://archivospublicos.uahurtado.cl>
- Archivo Nacional de la Administración (ARNAD), Fondo Ministerio de Educación 1901-2008, Vols. 51124, 51342, 51344, 52084, 52788, 52789, 53644 y 53646, Santiago.
- El Mercurio. "Abordarán la calificación de profesores". *El Mercurio*, Santiago, marzo, 1993.
- Historia de la Ley No 19.070 aprueba estatuto de los profesionales de la educación*, 1991.
- La Época. "Anuncian Calificación Docente". *La Época*, Santiago, 20 de marzo, 1993.
- La Tercera. "Calificaciones del profesorado". *La Tercera*, Santiago, 3 de febrero, 1980.
- La Tercera. "Estatuto para profesores". *La Tercera*, Santiago, 17 de enero, 1987.
- Ministerio de Educación. *Decreto Ley N° 2.327 crea la carrera docente y regula su ejercicio*, 1978.
- Ministerio de Educación. *Ley N° 18.602 normas especiales para personal docente que se indica*, 1987.
- Ministerio de Educación. *Ley N° 19.070 aprueba estatuto de los profesionales de la educación*, 1991.
- Ministerio de Educación. *Ley N° 20.006 establece concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales*, 2005.
- Ministerio de Educación Pública. *Decreto N° 453 aprueba reglamento de la Ley No 19.070 estatuto de los profesionales de la educación*, 1992.
- Ministerio de Educación Pública. *Decreto N° 107 modifica el artículo transitorio del decreto N° 453 de 1991*, 1993.
- Ministerio de Hacienda. *Decreto con Fuerza de Ley N° 338 estatuto administrativo*, 1960.
- Ministerio del Interior. *Decreto con Fuerza de Ley N° 1*.
- Ministerio del Interior. *Decreto Ley N° 3063 establece normas sobre rentas municipales*, 1979.
- Ministerio del Interior. *Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del Decreto Ley N° 3.063 de 1979*, 1980.

Ministerio del Trabajo y Previsión Social. *Decreto Ley N° 2.200 fija normas relativas al contrato de trabajo y a la protección de los trabajadores*, 1978.

Pinochet, Augusto. “Directiva presidencial sobre educación nacional”, 1979.

Valdés, Jaime. “Nueva forma de calificar regirá para el magisterio”. *La Nación*, Santiago, 20 de marzo, 1993.

Fuentes secundarias

Assaél, Jenny y Jorge Inzunza. “Entrevista a Iván Núñez, asesor del Ministerio de Educación”. En *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*, 115-21. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

Assaél, Jenny y Jorge Inzunza. *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

Assaél, Jenny y Jorge Pavez. “La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos”. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1, nro. 2 (2008): 41-55.

Avalos, Beatrice. “Teacher Regulatory Forces and Accountability Policies in Chile: From Public Servants to Accountable Professionals”. *Research Papers in Education* 19, nro. 1 (2004): 67-85.

Avalos, Beatrice y Jenny Assaél. “Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation”. *International Journal of Educational Research* 45, nro. 4-5 (2006): 254-66.

Bonifaz, Rodolfo. “Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación”. En *La evaluación docente en Chile*, eds. Jorge Manzi, Roberto González y Yulan Sun, 13-34. Santiago: MIDE UC, 2011.

Campos-Martínez, Javier, Francisca Corbalán y Jorge Inzunza. “Mapping Neoliberal Reform in Chile: Following the Development and Legitimation of the Chilean System of School Quality Measurement (SIMCE)”. En *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State*, eds. Wayne Au y Joseph Ferrare, 106-25. Routledge Taylor & Francis Group, 2015.

Candia, Stephanie. “Análisis de las demandas y organizaciones docentes a la luz de tres reformas educativas críticas en Chile durante los siglos XX y XXI”. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 9 (2018): 126-53.

Centro de Estudios MINEDUC. *Revisión de las políticas educativas en Chile desde el 2004 a 2016*. Santiago: Ministerio de Educación, 2017.

Cerda, Ana María, Iván Núñez y María de la Luz Silva. *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: PIIE, 1991.

- Colegio de Profesores de Chile. "Fin de las calificaciones: nuevo sistema nacional sobre evaluación del desempeño docente". *Docencia* (agosto, 2003): 80-87.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21 (Informe)*. Santiago: Editorial Universitaria, 1994.
- Cornejo, Rodrigo y Leonora Reyes. *La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE, 2008.
- Cox, Cristián. "La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación". *Colección de Estudios Cieplan* (1997): 5-32.
- Cox, Cristián y Pablo González. "Políticas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar en la década de los años 90". En *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*, eds. Cristián Cox, Pablo González, Iván Núñez y Fredy Soto, 101-49. Santiago: Ministerio de Educación, 1997.
- Espínola, Viola. *Mercado y calidad educacional*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1990.
- Falabella, Alejandra y Claudio Ramos-Zincke. "La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 11 (2019): 66-98.
- Fardella, Carla y Vicente Sisto. "Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia". *Revista Psicología & Sociedade* 27, nro. 1 (2015): 68-79.
- García-Huidobro, Juan Eduardo y Cristián Cox. "La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto". En *La reforma educacional chilena*, eds. Juan Eduardo García-Huidobro, 7-46. Madrid: Editorial Popular, 1999.
- Jofré, Gerardo. *El sistema de subvenciones en educación*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1987.
- Latorre, Carmen Luz, Iván Núñez, Luis Eduardo González y Ricardo Hevia. *La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema*. Santiago: PIIE, 1991.
- Ljubetic, Iván. *Historia del magisterio*. Santiago: Colegio de Profesores de Chile, 2004.
- Lomnitz, Larissa y Ana Melnick. *Chile's Middle Class: A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism*. Boulder-Londres: Lynne Rienner Publishers, 1991.
- Matamoros, Christian. "El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005". *Jornal de Políticas Educacionais* 10, nro. 20 (2016): 18-32.

- Mizala, Alejandra. *La economía política de la reforma educacional en Chile*. Santiago: CIEPLAN, 2007.
- Moretti, Renato. “Mérito, evaluación y retribución en la historia de la regulación del ejercicio docente en Chile”. En *Mérito y meritocracia (en Chile)*, eds. Renato Moretti y Johana Contreras, 167-196. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2021.
- Moretti, Renato. “Surgimiento del sistema de evaluación del desempeño profesional docente en Chile (1991-2003)”. Tesis doctoral, Universidad Alberto Hurtado, 2021.
- Moretti, Renato y María Alejandra Energici. “Perspectiva gubernamental e historia de la psicología. Medición de la inteligencia y la aptitud en la educación chilena (1925-1967)”. En *Historias de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales*, 255-85. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2019.
- Nervi, María Loreto. Iván Núñez Prieto. *Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*. Santiago: Editorial Universitaria, 2013.
- Núñez, Iván. *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Santiago: PIIIE, 1987.
- Núñez, Iván. “Políticas hacia el magisterio”. En *La reforma educacional chilena*, ed. Juan Eduardo García Huidobro, 177-94. Madrid: Editorial Popular, 1999.
- Núñez, Iván. “Lo que nos dice la historia: la evaluación de profesores en Chile”. *Docencia* (junio, 2000): 70-79.
- Núñez, Iván, José Weinstein y Gonzalo Muñoz. “¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile”. *Psicoperspectivas* 9, nro. 2 (2010): 53-81.
- Oyarzún, Cristián y Rodrigo Cornejo. “Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia”. *Educação & Sociedade* 41 (2020): 1-24.
- Palacios Díaz, Diego, Felipe Hidalgo Kawada, Noemí Suárez Monzón y Paulina Saavedra Stuardo. “Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno”. *Cadernos de Pesquisa* 50, nro. 175 (2020): 30-54.
- Picazo Verdejo, María Inés. *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.
- PIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Volumen I*. Santiago: PIIIE, 1984.
- Pino Yancovic, Mauricio, Gonzalo Oyarzún Vargas e Iván Salinas Barrios. “Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile”. *Cadernos CEDES* 36, nro. 100 (2016): 337-54.
- Ramos-Zincke, Claudio. “Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional”. *Cinta de Moebio* 61 (2018): 41-55.

- Reyes, Leonora. "Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)". Tesis doctoral, Universidad de Chile, 2005.
- Rojas, Patricio. "Remuneraciones de los profesores en Chile". *Estudios Públicos* 71 (1998): 121-75.
- Rose, Nikolas, Aldo Avellaneda y Guillermo Vega. "Governmentality Studies, liberalismo y control. Entrevista con Nikolas Rose". *Nuevo Itinerario* 7 (2012): 1-15.