



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Licenciatura en Historia

Seminario de grado:
Entendiendo la sociedad chilena y latinoamericana a través de un análisis
cultural. Siglos XIX y XX.

Educando con miedo: emociones y prácticas de profesores en las transformaciones educacionales durante la Dictadura Civil-Militar (1973-1990)

Informe para optar al Grado de Licenciatura en Historia presentado por:

Amparo Muñoz Madrid

Profesor guía: María Elisa Fernández Navarro
Profesor co-director: Pablo Toro-Blanco

Santiago de Chile
2022

Agradecimientos:

Creo que son pocas las palabras que me permiten expresar un agradecimiento por este año universitario tan intenso que he tenido. En un intento por hablar libremente, estoy eternamente agradecida por el apoyo y paciencia que tuvieron mis padres durante un periodo de estrés e incertidumbre. Gracias a ellos pude mirar y no limitarme a mis posibilidades como persona y futura educadora. Su acompañamiento, totalmente disimulado (y gracias por ello) dado a mi falta de expresión afectiva, me permitieron momentos de tranquilidad que no se viven todos los días.

Un agradecimiento a las distintas personas que fueron y son parte de este proceso como estudiante, tesista y amiga. Quienes han estado en los momentos de risa y estrés, pero que aguantaron mis momentos de enojo sin poner en cuestión. Creo sinceramente en que estas personas son y serán los individuos más capaces que he conocido en algún momento; su determinación y potencialidad son un incentivo constante para que yo pueda lograr un futuro, y sin duda no hubiera terminado este escrito sin ellos.

Para Nicolás y Alejandra, quienes me traen risas y sabiduría con su mera existencia, siendo sus conversaciones y apañe una puerta a mi zona de confort. A Cristian y Tomás por ser un acompañamiento eterno en trabajos hasta las últimas horas, aguantando el encierro y las caídas de zoom, pero siempre siendo amigos con los que puedes contar. A Matías y Tomás por nuestra relación de insultos y motivaciones, dos amigos que no se limitan a lo que tienen y siempre quieren más, totalmente admirable. Para Natalia, Magdalena, Karina, Antonia, las chicas que pudieron seguir mis momentos de locura y diversión, así también de aguante a un cuarto año de experiencias estresantes, pero en el fondo, son una retroalimentación para ser mejor amiga. Un abrazo de pocas palabras y con mucho significado para ellos.

Por último, agradezco a la profesora María Elisa Fernández por acogerme en su seminario. Así también, le doy gracias a Pablo Toro-Blanco, cuyo apoyo como profesor guía me permitió considerar un futuro en la historia de la educación, así también, me impulsó a conocer y ser parte de nuevas instancias, como ayudante y estudiante.



Este informe de Seminario de Grado forma parte del Proyecto Regular Fondecyt 1200102 (2020-2023) *Formando la personalidad en la enseñanza escolar secundaria en Chile. Discusiones, prácticas y circuitos transnacionales de la orientación educacional como régimen emocional, c.1961-c.1995*, cuyo investigador responsable es el profesor Pablo Toro-Blanco. Su autora desarrolló la investigación como becaria de tesis de grado.

Índice

Introducción:	4
Relevancia histórica:	6
Marco teórico:	7
Estado del arte:	13
Capítulo 1. Profesor, mallas curriculares y modernización educativa.	15
Capítulo 2. Reconstruyendo la institucionalidad y el sentir docente.	18
2.1. El horror del docente. Los males de trabajar bajo la rigidez institucional	21
Capítulo 3. Conocer al docente dentro del aula: vigilancia, inestabilidad y amor.	25
3.1. Temores autoritarios del docente: entre desconfianza y vigilancia	29
3.2. Los límites del trabajo docente: Inestabilidad para el ejercicio y la enseñanza	31
3.3. ¿Dónde queda el miedo con el estudiante?	33
Conclusiones.	35
Referencias bibliográficas:	37
Anexo	41

Introducción:

El trabajo docente y las prácticas educativas durante los años de Dictadura Civil-Militar chilena (1973-1990) fueron un punto central de discusión durante las transformaciones estructurales del sistema educativo y universitario. El quiebre del Estado Docente y la interferencia del régimen en el Ministerio de Educación llevaron a un cambio del sistema económico educacional a uno de corte neoliberal que, acompañado de medidas específicas de represión y vigilancia, demarcó las pautas de la enseñanza escolar y práctica docente a lo largo del régimen con el propósito de modernizar el sistema educativo¹. Consecuentemente, para llevar a cabo mencionado proyecto, el régimen militar ejerció medidas de control y vigilancia sobre individuos y organizaciones político-sindicales de instituciones educacionales en los primeros años de Dictadura a fin de eliminar al enemigo interno, el comunismo². Asimismo, con el avance del régimen, se estableció una serie de reformas al financiamiento y administración de la educación que facilitarían la aplicación del neoliberalismo, afectando a todas las instituciones, pero con especial relevancia a establecimientos del sistema público.

La Junta Militar articuló un sistema de control profundo sobre escuelas y sistema educativo en general que inculcó el miedo, interfiriendo en la vida cotidiana de los docentes y su vida laboral. Acorde a Reyes, los cambios experimentados en la educación durante 17 años de régimen autoritario deterioraron la vida del ser profesor, entendiéndose esto último por aspectos cotidianos, privados, familiares, entre otros; situación que se infundía a partir de mecanismos sistemáticos de vigilancia en educadores³. La depuración ideológica fue el proceso orientado a la “limpieza” en instituciones ocupando métodos de hostigamiento o seguimiento en estudiantes y profesores militantes de organizaciones de izquierda previas al Golpe de Estado (1973)⁴, prolongándose durante los primeros años de régimen. Simultáneamente, inició un proceso de desarticulación de estas organizaciones, como los gremios, que consolidó en los y las docentes el desamparo del Estado y la desconfianza entre pares por temor a ser delatados. De este modo, “la fuerte represión desatada en los primeros años de la dictadura permitió que los funcionarios y colaboradores del régimen debatieran, estudiaran y diseñaran sin presiones externas una reforma educativa de carácter estructural”⁵.

¹ PIIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Volumen 2 (Santiago de Chile: PIIIE, 1984).

² Véase en Barbara Rosmery, “Communitary Remembering: Fear and Memory in Chilean Shantytown”. *Latin American Perspectives* 36, n.º 5 (2009).

³ Leonora Reyes, “Movimientos de educadores y construcciones de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994) (tesis de doctorado, Universidad de Chile, 2005).

⁴ Acorde a Zurita, “Actividades docentes, postulaciones a puestos de trabajo, actos cívicos, tareas gremiales, entre muchas otras, fueron objeto de atentos escrutinios por parte de diferentes censores”. Felipe Zurita. “Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)”. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19, n.º38 (2017): 305.

⁵ Camilo Galioto y Camila Pérez. “Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990)”. *Revista de Estudios Teóricos y epistemológicos en Política Educativa* 5 (2020): 6.

De acuerdo con las palabras de Zurita y Reyes, los cambios en el sistema educativo transformaron de manera negativa las condiciones del ser docente y su trabajo, derivando en la pérdida del estatuto docente como profesional, la inestabilidad en el pago de remuneraciones, alterando los espacios de desempeño laboral, entre otros⁶. A la par de las repercusiones de la represión en el cuerpo docente, los cambios en los métodos de enseñanza y mallas curriculares afectaron directamente en el desenvolvimiento de estos sujetos en las aulas de clases, sobre todo en profesores de asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica. Puesto que, al tiempo que el régimen establece un proyecto neoliberal en la educación, necesitaba legitimar enfoques educativos tradicionales nacionalistas y cristianos al interior de establecimientos distinguiendo los símbolos patrios y la historia oficial en esas materias, igual que fomentar “valores asociados al individualismo, la laboriosidad, el esfuerzo, la meritocracia, la eficiencia y la pasividad”⁷. Por consiguiente, los docentes debían adoptar las propuestas autoritarias del régimen para enseñar, dado que el nuevo paradigma docente estaba orientado a ejercer la pedagogía desde la lógica modernizante; y en función de este escrito, la aplicación de esta dinámica neoliberal pudo lograr su cometido debido a que estaba condicionada por el constante estado de miedo que experimentaron los individuos durante los años de Dictadura militar.

En este sentido, teniendo en vista estos antecedentes, es pertinente en este escrito considerar la relación emocional del docente con su trayectoria y práctica pedagógica a fin de entender los efectos de un miedo continuo en la adopción de la lógica neoliberal y modernizante para la enseñanza. Dado esto, ha de problematizarse en la presente investigación las fluctuaciones que tuvo dicha emoción en los cambios de experiencias docentes, evaluando la sistemática represión y vigilancia del régimen, como las transformaciones de las mallas curriculares y normativas docentes, para comprender cómo el miedo pudo articular nuevos hábitos de enseñanza en profesores de asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica en escuelas públicas de Santiago durante la Dictadura Civil-Militar.

Esta investigación propondrá como hipótesis que los métodos de vigilancia y represión al interior de establecimientos escolares públicos de Santiago, sumado al extenso proyecto transformador de las estructuras y normativas del sistema educativo chileno en la Dictadura Civil-Militar (1973-1990), habrían generado un estado emocional de miedo que, intrínsecamente, impediría un estable ejercicio, en relación a los métodos y contenidos de enseñanza, del docente de educación media en cursos de Historia, Geografía y Educación Cívica. En consecuencia, ha de considerarse que los contenidos de las mallas curriculares mencionadas durante las transformaciones del sistema educativo harían de las prácticas pedagógicas, nuevos hábitos normales para educar; cuestión que, bajo el análisis histórico

⁶ Reyes, “Movimientos de educadores y...”; Felipe Zurita. “El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales”. *Revista Historia de Educação* 24 (2020).

⁷ Luis Osandón, et al., “Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)”. *OIE*, n.º 20 (2018): 17.

del miedo en los docentes, evidenciaría el dinamismo de esta emoción con la aplicación y uso obligatorio de nuevos contenidos como dispositivo de control educacional en los docentes y la inserción de la modernización educativa.

Ante la construcción de la lógica neoliberal de la educación, para salvaguardar la integridad y seguridad de la labor docente en el régimen militar, el profesorado habría adoptado en respuesta hábitos didácticos situados en esa misma dinámica modernizadora. De igual manera, el material formativo y educativo aplicado con mayor rigurosidad en la década de 1980, tal sea manuales para docentes y nuevas mallas curriculares de cursos ya mencionados, condicionaría emocionalmente los discursos y concepciones del profesorado en torno a la comprensión y enseñanza de los nuevos contenidos al interior del aula de clases.

En pos de demostrar cómo se llevaron a cabo los nuevos hábitos educativos condicionados por el miedo durante el régimen, este escrito tiene como objetivo comprender, mediante la integración de entrevistas y análisis de fuentes, la relación emocional del miedo del docente de Historia y Geografía y Educación Cívica con las transformaciones estructurales de la educación en establecimientos públicos de Santiago durante la Dictadura Civil-Militar. De esa manera, es preciso definir el miedo del profesorado por los métodos de vigilancia y represión durante la década de Dictadura, dando a paso a la necesidad de caracterizar los nuevos hábitos de enseñanza ante la implementación de contenidos curriculares en las áreas de Historia, Geografía y Educación cívica por profesores de establecimientos públicos para visualizar el estado pedagógico al finalizar el régimen militar. Por último, esta investigación busca analizar la influencia de la emoción como una constante en las prácticas educativas de Historia, Geografía y Educación Civil al interior del aula de clases.

Relevancia histórica:

Es necesario comprender que las emociones en la Historia aún presentan dificultades para ser aceptadas como un objeto de estudio, en especial por no querer considerar el factor interdisciplinario que se requiere para teorizar las emociones, asimismo, la lucha por desarrollar una investigación histórica eliminando las dimensiones racionales que tradicionalmente han permeado las bases de la disciplina. Este trabajo pretende reconstruir una realidad histórica cotidiana que pocas veces ha sido documentada por los historiadores; de hecho, la conceptualización a considerar en este trabajo, como el miedo, la cultura escolar y el trabajo docente, permite desplegar un entramado de relaciones subjetivas entre práctica y espacio que difícilmente forman parte de la Historia de la Educación tradicional.

Desde ese punto de vista, este trabajo intenta consolidar una relación simbólica y práctica de las dimensiones emocionales y educativas durante un proceso de transformaciones profundas en la educación chilena y que, hasta el día de hoy, influyen en el cotidiano de las instituciones escolares y universitarias. Cada vez más gana terreno las emociones en la historiografía chilena, no obstante, es imprescindible, respondiendo a las necesidades actuales de la Historia Cultural, poder generar planteamientos e investigaciones que amplíen los estados del arte y

métodos con los que trabajan la Historia de las emociones, al tiempo que interactúan con el cotidiano de las realidades subjetivas, en nuestra situación: la cultura escolar.

Marco teórico:

Para efecto de historizar el miedo en las experiencias educativas de profesores en Dictadura, esta investigación se realizará bajo una mirada teórica de la Historia Cultural, a propósito de comprender el ámbito social y cultural del contexto educativo. De igual manera, se considerarán las discusiones en torno a las emociones que han surgido en la corriente a partir de 1990 en adelante, específicamente las investigaciones en relación con la Historia de las emociones anglosajona, e ir entramando un marco teórico contundente con las propuestas de la Historia cultural de la Educación.

A fin de abordar la dimensión emocional en este escrito, es necesario comprender la perspectiva que proporciona la Historia cultural a la realidad histórica, debido a que el aporte en teorías y métodos desarrollados por esta historiografía posibilita visualizar un entramado de sistemas simbólicos de mayor complejidad en un cambio social.

De acuerdo con William Sewell, parte de los estudios sobre la cultura son entendidos por aquellos comportamientos aprendidos procedentes de una tradición, siendo una “esfera específicamente consagrada a la producción de sentidos”⁸. Ahora bien, la cultura trabajada por las ciencias sociales y el giro antropológico en 1970 en adelante, queda en segundo plano cuando el autor conceptualiza la cultura como símbolo y práctica insistiendo en que los sentidos de las culturas están dotados de “un principio semiótico estructurante que es diferente de los estructurantes de carácter político, económico o geográfico que también informan la práctica”⁹. Dado esto, trabajar con la dimensión semiótica de la práctica en la configuración de la realidad social supone el funcionamiento de los símbolos como elementos que conforman una dualidad dialéctica con las múltiples prácticas y significados sociales. Así, Sewell propone entender a los individuos y colectividades que integran los sistemas culturales como sujetos dotados de una lógica de sentido que reconocen y ponen en práctica entre ellos las experiencias históricas significantes, conformando “una red de relaciones semióticas lanzadas a través de la sociedad, una red que tiene una configuración y espacialidad diferentes de las redes institucionales, económicas o políticas”¹⁰.

Para Sewell, esta dimensión semiótica en la práctica social humana posibilita analizar los significados dominantes de unos símbolos sobre otros y, en consecuencia, definir las expresiones culturales de los individuos y colectivos. Siguiendo esa lógica, la investigación de las culturas, no exentas de su respectiva dimensión social, puede adoptar nuevas categorías de análisis que sobrepasan los horizontes comúnmente desarrollados en la Historia Cultural, emergiendo objetos de estudios ignorados o silenciados por la historiografía. Como destaca

⁸ William Sewell. “The Concept(s) of Culture”, en Victoria E. Bonnell y Lynn Hunt, *Beyond the Cultural History*, (Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1999): 41.

⁹ Sewell, “The Concept(s) of Culture”, 41.

¹⁰ Sewell, “The concept(s) of Culture”, 45.

Peter Burke, con el arribo de la Nueva Historia Cultural en 1990, las proyecciones de la disciplina empezaron a cuestionar la relación entre Historia y el constructivismo social. Desde ese punto, se inicia en la historiografía, como una de las respuestas al agotamiento de marcos teóricos y metodológicos, la reinterpretación de antiguos postulados históricos sociales poniendo en relieve nuevas visiones de conceptos y realidades que permitieron una ramificación de la Historia Cultural¹¹.

Siguiendo las palabras del autor, una de las corrientes historiográficas que ha tomado fuerza desde las últimas décadas es la Historia de las emociones, con un potente desarrollo en el mundo anglosajón¹². El surgimiento de las emociones, sentimientos y afectos como objeto de estudio en la Historia vinculaba aspectos teóricos o metodológicos de otras disciplinas, como la antropología y sociología, forjando una historia interdisciplinaria. Sin embargo, fueron los aportes de la neurociencia y la psicología cognitiva los que pavimentaron un espacio en la historiografía construyendo un corpus bibliográfico y centros de investigación enfocados en estas temáticas demostrando la influencia o manejo de las emociones en las sociedades o culturas pasadas¹³. Ante la magnitud de la producción teórica que ha tenido en las últimas décadas, las emociones se encuentran bajo ataque constante por detractores y críticas hacia sus exponentes principales.

Burke señala que la Historia de las emociones tiende al problema de abordar dicho objeto de estudio desde las posturas minimalistas o maximalistas; dimensiones que especulan una emoción en determinado periodo como un aspecto particular de un hecho histórico o el análisis de un cambio de la emoción en un tiempo prolongado, arriesgándose a cierto determinismo en cómo la emoción interactúa en la sociedad¹⁴. Estas críticas también recaen en la metodología de trabajo, debido a que la complejidad de rescatar el panorama emocional mediante una fuente primaria, ya sea manuales de comportamiento, prensa u otro documento, recrean una investigación histórica sobre la influencia o las consecuencias de las emociones en determinado acontecimiento, mas no en historizar de lleno la emoción.

Es pertinente, acorde a Jan Plamper, avanzar en las controversias sobre las demostraciones emocionales en cambios sociales y alejarnos de la caracterización universalista de la emoción que puede llegar en investigaciones con repetitivas metodologías¹⁵. Actualmente existe una necesidad por extender la discusión de las emociones y cómo trabajarlas históricamente a partir de sus principales exponentes, Alejarse del tradicionalismo de fuente primaria, pero no perdiendo las bases que construyeron esta historiografía, ejemplo de ello puede ser la Historia

¹¹ Burke, Peter. *¿Qué es la historia cultural?* (Barcelona: Paidós, 2006).

¹² Burke, *¿Qué es la historia...*

¹³ Véase en Begoña Barrera & María Sierra. "Historia de las emociones: ¿qué cuentan los afectos del pasado?". *Historia y MEMORIA*, n. ° Número Especial (2020).

¹⁴ Burke, *¿Qué es la historia...*; Peter Burke. "Is there a Cultural History of the Emotions?", en *Representing emotions. New Connections in the Histories of Art, Music and Medicine*, editado por Gouk, Penelope y Hills, Helen (New York, Routledge: 2016).

¹⁵ Jan Plamper. *The History of emotions. An Introduction* (Oxford: Oxford University Press, 2012); Jan Plamer. "Historia de las emociones: caminos y retos". *Cuadernos de Historia Contemporánea* 36 (2014).

oral de las emociones y su aproximación con las entrevistas, análisis que se comentará más adelante¹⁶.

Es menester, en la línea de esta investigación, considerar los aportes de la pareja Peter y Carol Stearns para comprender las modalidades en que operan las emociones en la sociedad y educación. La emocionología descrita en el artículo magistral *Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards*, se caracteriza por sopesar los factores sociales y culturales que determinan la manera en que se presenta una emoción básica en la experiencia individual o colectiva, analizando las actitudes y normas que gobiernan las expresiones emocionales en la sociedad. Las normas emocionales pueden mostrar aspectos de un cambio social, o incluso, ser parte de ese mismo cambio. Asimismo, las expresiones emocionales han de evidenciarse en la cotidianidad del hecho social, variando en los lazos familiares, las instituciones, movimientos sociales y, en nuestro caso, las prácticas educacionales¹⁷.

La propuesta de los estándares emocionales refleja “el conjunto de factores capaces de configurar o de reprimir –de manera implícita o explícita– las pautas de expresión de las emociones en una sociedad o en un grupo social”¹⁸. En este sentido, si la emocionología comprende a las emociones desde la manifestación cultural, social e interpersonal en los sujetos, existe la necesidad de abordar qué emoción puede movilizar un cambio social y desglosar los parámetros que influyen mencionada emoción como motor de comportamientos culturales o políticos.

El estudio histórico del miedo propone elevar las discusiones en dirección al lenguaje y las representaciones, de ahí existe un sinfín de autores que profundizan sobre su naturaleza e interpretaciones en determinado pasado. Timmermann asimila que existe el miedo a algo, como miedo a la muerte, a la humillación, las enfermedades, la violencia, el dolor, etc.; de esa manera, hay una interpretación emocional de determinadas vivencias u objetos que se despliegan en “la experimentación de una situación de inseguridad, por lo que su desarrollo temporal transitará hacia la búsqueda de un contexto de seguridad”¹⁹. Correlacionando lo anterior con la producción historiográfica anglosajona, Peter Stearns enfatiza que la sociedad americana crea normas donde los miedos son usados como una motivación involucrada en los patrones de socialización para específicos escenarios a través de espacio y tiempo. Consecuentemente, el miedo conflictúa con las relaciones sociales en sentido que “los factores a largo plazo de la alteración de la socialización y la saturación de la crisis son

¹⁶ Véase en Plamper, *The History of Emotions...*

¹⁷ Carol Stearns y Peter Stearns. “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”. *American Historical Review* 90, n.º4 (1985).

¹⁸ María Bjerg, “Una genealogía de la historia de las emociones”. *Quinto Sol* 23, n.º1 (2019): 8.

¹⁹ Timmermann, Freddy. “Miedo, emoción e historiografía”. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 19, n.º 1 (2015): 163.

también componentes esenciales” para el estudio del cambio histórico a partir de la experiencia emocional²⁰.

De igual manera, siguiendo el planteamiento de Joanna Bourke, la historia del miedo es formulada desde una construcción social de la emoción y que tiene, por un lado, reacciones fisiológicas comunes, y por el otro, representaciones culturales en tanto se establecen las relaciones sociales. Tal cual, la historia del miedo no separa el afecto de la representación, puesto que “El miedo se siente, y aunque la emoción del miedo no puede reducirse a la sensación de miedo, no está presente sin la sensación”²¹. Tanto las sensaciones responden a la dimensión corporal del individuo, al mismo tiempo coinciden con las experiencias emocionales del yo en el ámbito público, aclarando que, más que un motor de emociones negativas, el sentir miedo representa una relación de subjetividad individual y normas sociales que definen el cómo asimilar y expresar la emoción.

Experimentar miedo no se traduce en cambios inmediatos de los individuos o la comunidad, más bien su influencia destaca “concentrándose en aquellos procesos subjetivos ligados a los estados de ánimo, sentimientos o afectos de las personas, [que] buscarán incidir sobre las representaciones y conductas de la población”²². Por ende, para la sociedad chilena, al igual que la educación, el miedo a lo largo del periodo fluctuó entre la inseguridad de vivir en represión y un constante estado de terror a las figuras gubernamentales; aunado al gobierno de las emociones, se condicionaron las dimensiones culturales de la enseñanza para los docentes de las instituciones públicas en función de las variantes neoliberales en el sistema educativo.

Entendido esto, según Escolano, “Los sistemas de enseñanza —los de ayer y los de hoy— se articulan y operativizan, más allá de los modelos instructivos que conforman los *curricula* y los métodos, en dispositivos sistémicos que tratan de regular la conducta de los sujetos educados y de ordenar las estrategias de gobierno de las instituciones de formación”²³, de esa manera, el uso de emociones instaaura relaciones subjetivas entre las propuestas de sistemas de enseñanza con los espacios de socialización, en nuestro caso la escuela²⁴. En relación con lo anterior, es posible estudiar la experiencia emocional en el ámbito educativo, puesto que los afectos, sentimientos y emociones interactúan con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La emoción tiene la posibilidad de conformar una cultura y lenguaje educativo

²⁰ Peter Stearn, “Fear and History”. *Historien* 8 (2009): 23. Traducido en español: “the longer-term factors of altered socialisation and crisis-saturation are essential components as well”.

²¹ Joanna Bourke, *Fear: a cultural history* (London: Virago, 2005): 17. Traducido en español, “Fear is felt, and although the emotion of fear cannot be reduce to the sensation of fear, it is not present without sensation”.

²² Ivan Pincheira, “Miedo”, en *El ABC del neoliberalismo*, editado por Estupiñan, Mary (Viña del Mar: Communes, 2016): 175.

²³ Agustín Escolano, *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional* (CEINCE: Berlanga de Duero, 2018): 38.

²⁴ Escolano, *Emociones & Educación...*

que norma los comportamientos de los sujetos, en tanto se asimila el espacio y la materialidad escolar con el control emocional propuesto por el sistema de enseñanza²⁵.

Las emociones históricamente han tenido un papel decisivo al momento de la práctica y teoría de discursos pedagógicos, al igual que en la experiencia y conocimiento del desarrollo intelectual. Sin embargo, la discusión de la emoción en las escuelas emprende un análisis a partir de la cultura escolar. De acuerdo con Dominique Julia, se comprende este concepto por historizar las prácticas escolares, siendo “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización)”²⁶.

Entrelazando las conceptualizaciones de la cultura escolar y las emociones normadas, la primera pretende reformular históricamente los comportamientos de los individuos con la disciplina corporal y la dirección de las conciencias²⁷. Por consiguiente, la dimensión emocional en las prácticas educativas denota una manipulación, control o prohibición de esas prácticas en pos de friccionar tradiciones escolares, implantar métodos de disciplina, como el castigo, e incluso, consolidar nuevas estructuras de control a partir de esas emociones. Es pertinente, en las dificultades de analizar las emociones y la educación, entender el miedo desde esta cultura escolar que influye en la cotidianeidad de los sujetos en contextos escolares, impulsando en nuevas experiencias pedagógicas sobre el acto de educar y aprender, pues “that analyses subjectification processes not only within their socio-political context, but also, and with equal theoretical rigour, in relation to the material world and to the sensory and emotional conditions and consequences of education”²⁸.

Las emociones, en un contexto de socialización educativa, necesitan dimensionarse intrínsecamente con las propuestas teóricas de la Historia de la Educación sobre el trabajo docente. Los docentes, en conjunto con su identidad profesional, representan la trayectoria de formaciones y ejercicios pedagógicos provenientes de los proyectos educacionales en determinado espacio y tiempo, habitualmente desde las propuestas estatales. Por ello, “La identidad profesional se expresó también en la responsabilidad colectiva que los educadores asumen respecto a un campo que sienten como propio y del cual deben dar cuenta ante la sociedad”²⁹. Completando aquello, los maestros de Escuelas Normales y profesionales comunican y traspasan conocimiento a estudiantes, pero al pertenecer a un espacio educativo

²⁵ Pablo Toro-Blanco, “History of Education and Emotions”. *Oxford Research Encyclopedia of Education* (2022).

²⁶ Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico”, en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: Método y Fuentes*, coordinado por Menegus, Margarita y González, Enrique (México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995): 131.

²⁷ Dominique, “La cultura escolar como...”.

²⁸ Toro-Blanco, “History of Education and...”, 7.

²⁹ Iván Núñez. *Historia del trabajo y formación de profesores en Chile* (Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación de la Educación, 1989).

y con las mismas delimitaciones laborales con otros maestros forjan el carácter escolar en ese espacio, ya que, aunque el maestro “acata y transmite disposiciones oficiales que son una versión de las políticas educativas mediada por múltiples niveles burocráticos (...), se socializan mediante las opciones, sugerencias, presiones y consejos diarios que les presentan sus colegas, así como por las reacciones de los padres y alumnos”³⁰.

Desde ese punto, la socialización del ámbito educativo, sobre todo en los docentes, no sólo se enfatiza por las relaciones sociales entre los sujetos, sino que emprende representaciones culturales y emocionales intrínsecamente relacionadas con el espacio y materialidad de enseñanza y se inmiscuye en las prácticas cotidianas educativas, siendo así los manuales docentes, mallas curriculares y las aulas de clases elementos que permean diariamente en el trabajo docente.

En base a los objetivos planteados anteriormente, para datar una aproximación emocional a la experiencia educativa del profesorado se propone un modelo cualitativo de investigación acorde a las posturas teóricas ya desarrolladas. La integración metodológica de entrevistas constituye un método de la Historia Oral para el acercamiento de las experiencias y emociones pasadas; así mismo, mediante el proceso de entrevista, permite destacar los factores socioculturales y singulares que los individuos experimentaron. La creación de un relato por medio de entrevistas permite señalar las experiencias humanas cotidianas como parte fundamental del proceso histórico, enfatizando en la narratividad que las entrevistas construyen, pues, según Arias y Alvarado, “la narración no es sólo una reconstrucción de los hechos y las vivencias, sino una producción que crea un sentido de lo que es verdad [...]. Verdad que como ya se ha dicho, es mejor nombrarla como “verdades”, dado su carácter polisémico y transformador, que legitima distintas maneras de configurar la realidad y de relacionarse con ella, de acuerdo con un momento histórico y un contexto sociocultural”³¹.

Al tiempo que es posible generar una muestra con entrevistados que fueron docentes durante 1973 a 1990, es pertinente poner en constancia el valor subjetivo en la recolección de datos, puesto que las alteraciones entre la vivencia pasada y el recuerdo de ellas son parte de la intensidad o relevancia que tuvieron las experiencias en el cotidiano de los sujetos.

Complementando lo anterior, Plamper, discutiendo el trabajo de entrevistas de Gammerl, señala que la importancia de la Historia Oral para las emociones es poder rescatar las expresiones faciales y verbales del entrevistado a propósito de ser una “declaración contemporánea” de las memorias de las emociones³². Como fuente se recopilará una serie de entrevistas a 8 individuos que durante los años del régimen militar-civil ejercieron como docentes en instituciones educacionales públicas de la capital, sin considerar la formación

³⁰ Elsie Rockwell. *La escuela cotidiana* (México D.F: FCE, 1995), 26.

³¹ Ana Arias y Sara Alvarado, Sara. “Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos”. *Revista CES Psicología* 8, n.º2 (2015):174.

³² Plamper, *The History of Emotions...*

institucional de los profesores seleccionados. Los docentes se destacan por dictar cursos de Historia, Geografía y Educación Cívica,

La delimitación de entrevistas comprende un sistema de preguntas semiestructuradas de manera individual, esto último con la finalidad de evitar contaminación en los recuerdos y emociones vividas. No obstante, para profundizar en el panorama educacional que potencia un estándar emocional en el cotidiano docente, el análisis bibliográfico de manuales de docentes y mallas curriculares en las materias de Historia, Geografía y Educación Cívica constituye otro eje de la investigación, debido a la necesidad de caracterizar las transiciones que tienen los hábitos educativos durante los 17 años de dictadura y situarlos en la realidad que el cuerpo docente enfrenta al interior de las escuelas.

Estado del arte:

Las obras que han tratado de problematizar el miedo y profesores en el periodo histórico abordado no son muchas, lo mismo se puede decir de las emociones en general en la Historia de la educación en Chile y Latinoamérica. Si bien, existen autores que hablen de estos dos ámbitos para la investigación histórica, es importante en el desarrollo de esta sección considerar, por un lado, el estudio de las experiencias docentes y transformaciones educacionales bajo el terrorismo de Estado; por otro lado, se enfatizará en la producción historiográfica destacada por considerar las relaciones entre educación, afectividad y emociones.

Sin ignorar los aportes en datos y problemáticas de la educación, al igual que las experiencias de docentes, en su respectivo tiempo por el Programa Interdisciplinario de Investigación de la Educación (PIIE), las discusiones que han planteado Leonora Reyes, Cristian Cox e Iván Núñez como principales exponentes sobre las realidades docentes en la Historia de la Educación del siglo XX, imponen enfoques de estudios diferentes entre sí y a la vez complementarios sobre profesores en Dictadura³³. En un principio, Reyes enfoca sus estudios en los movimientos sociales de docentes a lo largo del siglo XX, no obstante, al aproximarse en el periodo de Dictadura, el eje central de sus planteamientos gira en torno a la resistencia de docentes y la reactivación de gremios en la década de 1980. Muy por el contrario, Cox junto a la autora Jaqueline Gysling realizan un análisis histórico de la formación normal, técnica y profesional de docentes durante los siglos XIX y XX, implicando el estudio de mallas y planes curriculares en instituciones formativas, a la par que consideran las transformaciones de estas materias y los establecimientos formadores como representaciones de los proyectos estatales en el sistema educativo. De igual manera, Núñez trabaja con la construcción histórica de la identidad docente, el carácter profesional y las variaciones que ha tenido el ejercicio de la docencia por las políticas educacionales.

³³ Reyes, “Movimientos de educadores y...”; Cristian Cox y Jaqueline Gyslin. La formación del profesorado en Chile, 1842-1987. (CIDE: Santiago de Chile, 1990); Iván Núñez, *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. (Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 2004).

A pesar de que las obras anteriores han constituido un pilar en los conocimientos de los docentes para la Historia de la Educación, poco y nada se hace referencia a las relaciones de los sujetos con su espacio y materialidad en contextos educativos por historiadores chilenos. En ese sentido, las recientes propuestas de Camila Pérez focalizan el efecto de las políticas y reformas educativas en Dictadura hacia los establecimientos educativos. Asimismo, analiza la influencia de los proyectos curriculares nacientes de estas reformas como un “nuevo entorno moral” en el sistema escolar³⁴.

Si bien, lentamente se integran las emociones en el escenario educativo, según Danilo Streck³⁵, en la Historia de la educación popular latinoamericana siempre han existido las emociones y sentimientos, resaltando el valor del honor y las pasiones para los proyectos educativos de una nación. Así, desde Martí a Evo Morales, el autor despliega su investigación de estos elementos afectivos para la educación popular, siendo un aporte en la integración de emociones en la Historia de la Educación dominada por la racionalización.

Para la historia de la educación argentina la educadora e historiadora Adriana Puiggrós ha podido levantar propuestas teóricas sobre el funcionamiento de la educación con los sujetos educadores, considerando las crisis nacionales, ideologías, cultura política y educación popular en la subjetividad de la enseñanza³⁶. Desde ese punto, la investigadora argentina Ana Abramowski aborda la afectividad en el trabajo docente, conceptualizando elementos como el amor y la maternidad en profesoras normales a inicios de esta centuria³⁷. Paralelamente, ha podido desarrollar investigaciones relacionadas a las prácticas pedagógicas con las imágenes, la escuela y los afectos³⁸, generando un amplio marco de estudios sobre docentes en su cotidianeidad, situación que deja en desventaja a la historiografía de la educación chilena.

Aunque Humberto Maturana logra destacar un proyecto nacional de educación en base a amor y no la competitividad desde una “perspectiva de la biología del conocimiento”³⁹, son poco los autores chilenos que intenten incluir las dimensiones emocionales y afectivas en el estudio histórico de la educación. Es por ello posible destacar los trabajos de Toro-Blanco,

³⁴ Véase en Camila Pérez. “Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990). *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* 5 (2020).

³⁵ Véase en Danilo Streck, “Emotions in the history of Latin American popular education: constructions for a thinking-feeling pedagogy”. *International Journal of Lifelong Education*, 34, n.º 1 (2015).

³⁶ Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. (Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990).; Adriana Puiggrós, Puiggrós, Adriana. “La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas”. (Buenos Aires: Colihue, 2016).

³⁷ Ana Abramowski, “La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940)”. *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2018).

³⁸ Ana Abramowski. “La escuela y su hacer con las imágenes.” *Curso Educación, Cine y Fotografía, Clase 3* (2015); Ana Abramowski. “Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional”, en *Pensar en Afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, editado por Ana Abramowski y Santiago Canevaro (Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2017).

³⁹ Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política*. (Santiago de Chile: Paidós, 2020).

quien ha integrado las corrientes anglosajonas de la Historia de las emociones en el estudio de las escuelas normales y movimientos estudiantiles a lo largo del siglo XX; de esa misma manera, ha podido discutir las propuestas de la emocionología y el régimen emocional en la construcción de nacionalismos a través de la educación⁴⁰.

Capítulo 1. Profesor, mallas curriculares y modernización educativa.

Las relaciones entre docentes y enseñanza están permeadas de variables, ya sea desde de su experiencia al interior de las escuelas como de las condiciones propias del sistema educativo. Constituirse como docente implica generar un espacio de práctica educativa que contemple, a partir de la instrucción docente normal o universitaria, la experiencia dentro y con el sistema educativo preponderante. En el caso del sistema público chileno, en lo que fue 17 años de régimen autoritario, su estructuración e implicación en las bases de cómo se constituye la escuela y la enseñanza es desarticulado y reformulado, alejándose de las lógicas de democratización de la enseñanza y proyectos de la Escuela Nacional Unificada (ENU) en periodos de la Unidad Popular (UP), afectando directamente la condición de docente como trabajador y actor político⁴¹.

Es preciso destacar los parámetros de transformación que experimentó el sistema educativo chileno en este periodo y que al mismo tiempo, de manera normativa, inciden en el quehacer diario del docente que, consecuentemente, no es posible desligarlo de su condición afectiva con la práctica escolar. En ese sentido, a pesar de tener en consideración la transformación de la enseñanza chilena a un sistema nacional de lógica neoliberal, es pertinente coincidir que los sujetos estudiados en este proyecto lidiaron de manera fluctuante con aspectos o elementos determinados de la cultura escolar. Desde los cambios en las mallas escolares a la integración de nuevas metodologías de enseñanza y valores impuestos por el régimen, pero recayendo en dos puntos fundamentales: la modernización de la educación y reestructuración del trabajo docente.

Este análisis lo entendemos desde la influencia de las políticas estatales en el cotidiano del docente, dado que las emociones se establecen dentro de un marco cultural que la misma escuela conforma y contiene en sus tiempos. Según Zaragoza, en el resultado del espacio, sujeto y objeto aparecen las emociones, pues el espacio forma parte de un campo afectivo que “se define como una red de relaciones entre sujetos y objetos que son producidas por — y a su vez son productoras de— prácticas. Esta relación entre sujeto y objeto es material”⁴².

⁴⁰ Pablo Toro-Blanco, “Las aventuras del afecto: cabios y permanencias en losmodelis de relación entre profesores y estudiantes en los lceos chileno (c. 1910-1950)”. *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2018); Pablo Toro-Blanco, “‘¡Niños, seamos buenos, miremos ese horror!’. El nacionalismo cívico como régimen emocional en la educación chilena durante la segunda guerra mundial (c.1941-c.1945)”. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa De Historia Da Educação* 24 (2020).

⁴¹ Jorge Inzunza, *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. (OPECH: Santiago, 2009).

⁴² Zaragoza, Juan. “Espacios y emociones: una propuesta desde la ontología histórica”. *Revista de historiografía* 35 (2021): 120.

Teniendo en cuenta esto, la materialidad al interior de la relación entre docente y escuela es comprendida por considerar manuales o libros de enseñanza en el análisis de la cultura escolar y trabajo educativo.

La materialidad, en especial referencia a la documentación mencionada, problematiza o fomenta el despliegue de los docentes al interior del aula de clases. Los manuales y la textualidad de dichos manuales regulan “los roles que los docentes desempeñan en las aulas, y aun cuando estos quieren mejorar sus pautas, no lo logran con facilidad, de forma que casi siempre prefieren seguir vinculando a las cómodas prescripciones textuales del libro”⁴³. En ese sentido, los soportes curriculares y libros normativos de enseñanza son entendidos por ser vehículos significativos dependiendo de los parámetros y propuestas establecidas en el sistema educativo, siendo capaces de forjar practicas diarias del docente y, así mismo, ser un componente del control o manipulación emocional existente sobre estos sujetos.

A fines de la década de 1970 e inicios de 1980, se pudieron consolidar los primeros proyectos en función a los cambios en las mallas curriculares y reglamentos de las escuelas del país. La aplicación de una serie de decretos en beneficio de despolitizar los contenidos en la educación fue una tarea fundamental por parte del proyecto político-cultural del régimen. Según lo propuesto por Jorge Cabaluz, para el desarrollo de un discurso neoliberal en la educación fue necesario situar al curriculum y el reglamento escolar como elemento necesario de transformar en conjunto con el sistema educativo en sí, fomentando los discursos nacionalistas y la competencia de instituciones⁴⁴. De esa manera, para dispersar cualquier tipo de contenidos ideológico en las escuelas se optó por reformar los planes de estudio en distintas materias, implicando una simplificación de los contenidos y acogiéndolos en distintas áreas de conocimientos⁴⁵.

En ese sentido, los decretos N°300 o N°4002 significaron la jerarquización y flexibilidad curricular, acentuado ciertos contenidos sobre otros, así también permitiendo adaptarse a las necesidades de cada establecimiento mientras fuera funcional para la reconfiguración de la identidad ciudadana y la modernización de la educación propuesta en la Dictadura⁴⁶. Uno de ellos fue en relación con contenidos de la economía chilena, pues, de acuerdo con el *Programa de estudios de educación de enseñanza media* propuesto por el Ministerio de educación en 1980, la enseñanza de la economía de mercado mixto en estudiantes de cuarto

⁴³ Agustín Escolano. “El manual escolar y la cultura profesional de los docentes”. *Tendencias Pedagógicas* 14 (2009): 217.

⁴⁴ Jorge Cabaluz, “El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* 54, n° 2 (2015).

⁴⁵ De acuerdo con el autor, “Por ejemplo, la asignatura de Ciencias Sociales, subdividida en las asignaturas de Historia, Geografía e Introducción a la vida cívica y económica, pasa a denominarse simplemente Ciencias Sociales” en Cabaluz, “El proyecto curricular de...”, 170.

⁴⁶ Decreto n° 300 de 1982. Aprueba planes y programas para la educación media científica-humanística. Decreto n° 4002 de 1981. Fija objetivos, planes y programas para la educación general básica.

medio en escuelas científico-humanistas fue un ítem obligatorio, proponiendo contenidos en conjunto de sugerencias de actividades para su adecuada enseñanza en el curso⁴⁷.

En ese mismo perfil, las sugerencias de contenidos de Historia de Chile en los cursos de Historia y Geografía adquieren otra mirada. Al tiempo que los contenidos relacionados a las dimensiones económicas del país tienen como objetivo primerizo “conocer los conceptos y procesos fundamentales que permitan al alumno comprender y tomar conciencia de los problemas económicos actuales y sus proyecciones futuras”⁴⁸. Para los contenidos de Historia de Chile en cursos de tercero y cuarto medio se plantea una periodización histórica hasta 1952 y destacándose aspectos de la vida cívica, la conciencia patriótica y la conciencia humanista, pero sin un incentivo a la enseñanza crítica del sistema político de su tiempo.

En ese sentido, la enseñanza relacionada a contenidos de Historia, Geografía y Educación Cívica fue sometida a una jerarquización de actividades. Tienden a crear en el espacio educativo nuevos conocimientos que estuvieran acordes a las transformaciones mismas del sistema y los proyectos político-culturales. Es decir, las actividades con uso de mapas, lectura y análisis de obras de literatura tradicional chilena e identificación de personajes patrióticos —figuras heroicas para la historia nacional— fueron ítems reiterados en los nuevos programas de estudios a fin de incentivar el pensamiento reflexivo, pero a la vez contribuir en la formación del espíritu cívico que el régimen legitimaba.

En contraste a las nuevas lógicas de enseñanza que tuvieron los docentes en relación con los contenidos de las áreas mencionadas, es necesario resaltar las nuevas aptitudes que debían alcanzar los docentes para figurar en concordancia a las transformaciones modernizadoras de la educación. Si bien el decreto N° 2327 de la Carrera Docente tuvo una corta vigencia de 3 años por la implementación de la municipalización de la educación en la década de 1980, aquello significó que las metodologías y relación del docente con la escuela también fueran alteradas⁴⁹. Analizando manuales de la Carrera docente difundidos en 1979, los docentes debían tener un perfil ejemplar para ingresar y mantenerse a largo plazo en una escuela, esto implicando como requisito una idoneidad física, cívica, moral y pedagógica⁵⁰.

Dicha reglamentación en relación con comportamiento que debía tener el cuerpo docente en las instituciones educacionales correspondía a un proceso de reestructuración de la administración de la escuela, y en consecuencia de no cumplir con las nuevas regulaciones, podían ser sancionados. El disciplinamiento no fue una práctica unidireccional de docentes a alumnos, también podía ser horizontal cuando un docente era infraccionado gravemente, ejemplo de esto era “Ejecutar o inducir a la comisión de actos que ofendan la moral, las

⁴⁷ Programa de estudios enseñanza media. Ciencias sociales e Historia y geografía de Chile. Tercero y cuarto año. (Ministerio de Educación: 1980).

⁴⁸ Programa de estudios enseñanza..., 80.

⁴⁹ Decreto n° 2327 de 1978. Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio.

⁵⁰ Luis Álvarez, *Manual de Carrera Docente* (Santiago de Chile, Ediciones Pangal: 1979).

buenas costumbres o el orden público”⁵¹. Esto era comprendido desde la despolitización y desarticulación del docente como actor político, irrumpiendo la relación laboral del profesorado con la actividad sindical y, al mismo tiempo, educativa⁵².

Desde inicios del régimen autoritario el profesorado se vio afectado en el sentido de su estabilidad laboral y política, pero hacia la década de 1980, la municipalización profundizó la marginalización de este sujeto histórico al negarle su condición de empleado público y enfrentarse a la flexibilidad del sistema escolar acorde al tipo de institución, ya sea privado, público o subvencionado. Sumado a ello, la precarización de la labor docente incrementaba y las exigencias respecto al refuerzo de contenidos asimilados con la patria, la educación cívica y el nacionalismo predominaban en el ámbito escolar. Tanto la regulación de las actividades docente como los cambios constantes en las mallas curriculares condicionan la capacidad, estable o no, del docente para enseñar y ejercer correctamente, puesto que, según Escolano, la alteración de los manuales eventualmente afectará a los modos de ejercicio del enseñante y cómo se desenvuelve en la sala de clases y con los estudiantes⁵³. En consecuencia, también se ve alterada la estabilidad de las relaciones afectivas del docente con la escuela, el aula y el alumnado. No obstante, es necesario comprenderlo desde los márgenes políticos y culturales que se están instalando en dicho contexto. vale decir, estas dinámicas de la cultura escolar condicionan la figura del docente, pero también las proyecciones educativas generadas en un momento histórico.

Capítulo 2. Reconstruyendo la institucionalidad y el sentir docente.

El cotidiano de los docentes confluye con sus propios sentires y las bases en las que ellos resignifican y conviven culturalmente con las emociones; fluctúan en el paradigma educacional o pedagógico de su tiempo. Se busca entender el miedo en los procesos de movilizaciones docentes y en sus condiciones de trabajo o enseñanza, puesto que esta investigación tiene como último fin rescatar los malestares que atormentan, pero a la vez incitan, el ejercicio práctico del profesor. Desde ese punto, los individuos que han sido parte de esta investigación no dejan de tener una serie de condicionantes en su día a día que imponen juicios de valor sobre su mismo quehacer y sentir.

Los malestares en el trabajo docente, imbricado directamente con el sistema educativo en sí, nacen a partir de los aberrantes resultados del Golpe de Estado de 1973 y marcan un nuevo *status quo* en tanto cómo se entenderá la educación y la labor del profesorado desde ese momento coyuntural en adelante. Si bien, establecemos que las emociones se encuentran dentro de un contexto de flujo de prácticas colectivas e individuales, habría que estudiar los contextos y problemáticas, obviamente educacionales y escolares. Es necesario identificar de qué manera estos mismos atañen como contextos emocionológicos en los educadores, y no sólo en su forma de sentir, sino también en la tarea de educar. Es por ello que las

⁵¹ Álvarez, *Manual de Carrera Docente*, 113.

⁵² Zurita, Felipe. “El trabajo docente durante...”.

⁵³ Escolano, “El manual escolar y”.

repercusiones de las transformaciones neoliberales en el Ministerio de Educación implican giros en los ideales y las experiencias de la educacional, sobre todo a partir de en los discursos construidos y dispersados en lo que el régimen transcurre.

La violencia política a este sector de la educación y la reconfiguración administrativa del ministerio mediante una serie de políticas públicas son parte de una estructuración del régimen en la educación durante la década de 1970. La interferencia diaria en la tarea docente implica la instalación de normas y regulaciones, al mismo tiempo que restricciones, sobre el individuo docente. En palabras de Felipe Zurita, las primeras políticas públicas tomadas por la Junta Militar tras el Golpe de Estado fueron en razón de establecer una desarticulación del gobierno y su relación con el pueblo que, a su vez, también generaría una rearticulación institucional en todos ámbitos por las nuevas autoridades⁵⁴. Para el autor, los militares tenían de objetivo principal despojar las dinámicas sociales que tenía el Estado con la sociedad chilena, en especial, la ideología marxista-leninista con la cual era caracterizada la UP.

Pretendían instaurar una nueva matriz socio-política aplicando planificaciones económicas y políticas como un resguardo para el desarrollo del país. Así mismo, la ejecución de estas intervenciones implicaría dos resultados: por un lado, el quiebre del Estado benefactor, que implícitamente aspiraba a una nación socialista con su población; y por el otro, un plan de acción hacia áreas sensibles de la economía⁵⁵.

Para lograr la legitimización del régimen, éste debía extender el autoritarismo a lo largo de las distintas áreas de la sociedad chilena, siendo el sistema educativo uno de ellos, sobre todo, atentando contra el Ministerio de Educación Pública⁵⁶. Y es que la “tarea de alcanzar la homogeneización política de la sociedad a partir de un proyecto unilateral se ha resuelto con el uso de la fuerza”, en lo que se extiende el gobierno hasta 1990, sobre la educación y el trabajo docente. Este último como un sujeto preciso de rearticular usando todos los medios que se requieran⁵⁷.

⁵⁴ Según Zurita, este proceso de desarticulación era ejecutado a la par de establecer un poder paralelo y que tenga una legitimidad vigente al igual que una democracia, pero implicando “la aplicación de un amplio stock de rectificaciones autoritarias llevadas adelante por la Junta Militar de Gobierno, ya en los primeros días de su existencia: cierre y censura de medios de comunicación; cese de sus cargos a Alcaldes y Regidores; disolución del Congreso Nacional; declaración de Estado de Sitio; declaración de Estado de Emergencia; disolución de la Central Única de Trabajadores; imposición de Rectores-Delegados en las Universidades Estatales y Privadas; prohibición y receso del funcionamiento de Partidos Políticos; caducidad e inutilización (incineración) de los registros electorales establecimiento de un proceso de reorganización de la administración pública; entre otras”. Felipe Zurita, “Las políticas públicas sobre el trabajo docente en Chile: análisis de la configuración estatal de la docencia durante la Dictadura Militar (1973-1990)” (tesis de doctorado, Universidad Federal de Minas Gerais, 2017), 90-91.

⁵⁵ Zurita, “Las políticas públicas sobre...”.

⁵⁶ Posteriormente denominado Ministerio de Educación, el cuál tendría un labor mayormente administrativa y reguladora sobre el sistema escolar y universitario, pero sin tener grandes cambios en sus bases como institución relacionada con otros agentes de la educación.

⁵⁷ Felipe Zurita, “Violencia, poder político y políticas públicas educacionales: el trabajo docente bajo la dictadura militar en Chile (1973-1990)”, *Teoria E Prática Da Educação* 18, n°1 (2015): 90.

La tarea de la Junta Militar en cuanto a educación implicaba instaurar un nuevo discurso político que borrara los avances del Estado Docente. Era crear una nueva trayectoria sobre la educación que no estuviera marcada por las organizaciones sindicales o la estrecha relación que tenían los docentes con las políticas públicas del magisterio; pretendían eliminar el aspecto democratizador que se había ido trabajando a inicios de los 70's. Par lograr aquello las tareas del trabajo docente debían ser resignificadas, al igual que su relación con el Estado. Impusieron una predominancia de las lógicas apolíticas, anti-partidarias y técnicas sobre los espacios escolares para tener, desde un principio, los buenos hábitos cívicos en el chileno⁵⁸.

Considerando que el 80% de los y las docentes pertenecían al sector público, este grupo debía ser trabajado para la reconstrucción de la unidad nacional⁵⁹. Se inició una transformación de raíz en la formación de los docentes permitiendo conducir un nuevo proyecto educacional que impidiera a los docentes autogestionarse. Esta cuestión fue llevada por al cierre de las escuelas normales en 1974 y la posterior separación del centro de estudios pedagógicos de Santiago y Valparaíso de la Universidad de Chile en 1981. Sumado a ello, la idoneidad docente, como se mencionaba en el capítulo anterior, era uno de los perfiles que se trataba de enmarcar, tanto en estudiantes de pedagogía como en profesores ya titulados, a fin de romper con las lógicas docentes de los años anteriores. Un nuevo entorno moral e ideológico eran las tendencias que debía marcar la educación, así también fomentar la privatización en los distintos niveles de la educación.

La reconfiguración del sistema educativo a partir de un Estado subsidiario, acorde a Ernesto Aguilar, no sólo implicaba la transformación económica, también radicaba en un profundo cambio simbólico y material de la escuela y el trabajo docente. En ese sentido, la aplicación del principio de libertad de enseñanza cumplía una doble lógica donde “el Estado no solo debe el libre desarrollo de proyectos educativos privados, sino por el principio de subsidiariedad tiene la obligación de financiarlos”, así, permitiendo a la Junta Militar aproximarse a la educación desde una perspectiva de financiamiento en vez como desde un rol social activo⁶⁰.

El trabajo docente debía reflejar los principios que buscaba la Junta Militar: valores de unidad nacional, amor a la patria, autoridad y bien común. Para lograr aquello, la vida al interior de las escuelas y fuera de ellas debían ser reacondicionadas, estando las mallas curriculares, el orden de las escuelas y las administraciones del sistema educacional escolar como ejes trabajables, utilizando la violencia u otros métodos que tuvieran consecuencias en el cotidiano del profesorado.

⁵⁸ Zurita, “Las políticas públicas sobre...”.

⁵⁹ Zurita, “Las políticas públicas sobre...”.

⁶⁰ Ernesto Aguilar, “Del estado docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada”, en *Miedo, vigilancia social, alteridad: a 40 años del Golpe de Estado de Chile*, (Santiago, Cátedra de Michael Foucault, 2014): 83.

2.1. El horror del docente. Los males de trabajar bajo la rigidez institucional

Como los docentes y estudiantes sindicalizados o militantes fueron parte de la llamada “depuración ideológica” durante los primeros tres años de la dictadura, el resto del cuerpo educador debía generar nuevas relaciones entre sí que pudieran estar dentro del marco de la legalidad del régimen. Ya sea en las escuelas normales o fiscales, y posteriormente, tras el proceso de municipalización en la década de 1980, tardando 6 años en completarse. Estos primeros años podrían considerarse como un difuso panorama para las escuelas de la capital, pues, cuando más de una institución es cerrada o con estricta supervisión militar en su administración, otras pierden a sus docentes debido al exilio y persecución⁶¹.

El cierre del Sindicato Único de la Educación (SUTE), en conjunto con el traspaso de sus bienes al Colegio de Profesores o coordinaciones educativas propuestas por la Junta Militar, dejó en la intemperie a las organizaciones de docentes con fines ideológicos o perfeccionistas orientados a proyectos educativos. Así también, se creó un ambiente de tensión entre las autoridades y los profesores para laborar y recrear paradigmas educacionales fuera de los márgenes institucionales. La escuela marginada y segregada era el nuevo escenario que experimentaba el trabajo docente, de igual manera, la desvalorización de este último como objetivo principal de discusión por la Junta.

Las y los docentes entrevistados, algunos empezando a trabajar, otros perteneciendo al sistema universitario, e incluso unos como aún estudiantes escolares, comentan la extrañeza que adquirió la educación en esos primeros años. Las insuficiencias materiales e infraestructurales de las escuelas fueron características pertenecientes del campo educativo, tanto de los años en democracia como en dictadura, pero estas carencias también traen consigo la incapacidad del Estado para perfeccionar a sus propios docentes. Así lo declara una profesora quien, en sus primeros años de enseñanza fiscal en Puente Alto durante 1970, la precariedad de su entorno escolar conflictuaba en su quehacer:

Nada, No teníamos la tecnología que hay ahora, bueno eso es en todo orden de las cosas. No utilizábamos material concreto porque no había nada, no teníamos ningún material que pudiera servir de apoyo al trabajo nuestro. El único material que teníamos era los libros. Pero nada más, ni un juego didáctico como había ahora, ni bibliotecas, “ni hablar de bibliotecas”, no teníamos laboratorios, ni gimnasio, ni de tecnología, ni de computación...nada⁶².

Esta situación es un aspecto común de las escuelas públicas santiaguinas, en especial de sectores periféricos de Santiago; problemática que venía ocurriendo desde los orígenes del sistema escolar y que daba paso al reclamo de docentes por mejores condiciones. El malestar del profesorado podría considerarse como un elemento preponderante para la organización y sindicalismo. Sin embargo, la ausencia de estos últimos tras la represión y censura desde el

⁶¹ Navarro & Zurita, “La escuela chilena bajo...”.

⁶² Entrevistada n°1, docente jubilada, 66 años, comuna de Puente Alto.

Golpe consolidó otros sentimientos en los educadores: la búsqueda y adaptación de métodos que sean funcionales acorde a sus condiciones trae consigo la presencia de la angustia y desconfianza entre pares y autoridades y, ante todo, el peligro del docente militante.

Desde ese punto, en las declaraciones de principios de gobierno de la Junta Militar en 1974, la formación de una nueva nación tenía que estar ligada con una reconceptualización de la historia chilena y sus bases, además del cómo los chilenos se relacionan con ella. La educación cumplía un papel fundamental en ese proceso, debía adquirir una sensibilidad distinta que refleje los objetivos patrióticos del régimen con la población, pues “tendrá que robustecer el conocimiento y amor de cada uno de nuestros compatriotas hacia Chile, su geografía, su historia y su pueblo”⁶³. Para conseguir dicho objetivo, el trabajo docente del sector público (haciendo énfasis en la capital), caracterizado por su trayectoria y asociación a ideales y organizaciones de izquierda, fue planteado como un peligro para la educación, dado a que no respondía a esa esencia nacional que el régimen planteaba. De acuerdo con ello, surgieron dos procesos en paralelo a fin de limpiar y modernizar la educación. Al tiempo que se acentuaba el perfil de docentes militantes o sindicalizados como un enemigo, afectando directamente a quienes sí tenían un rol activo en la política; se estaba trabajando en la revalorización y enaltecimiento del profesorado, al igual que la institución, mediante políticas públicas. Grosso modo, era necesario condicionar física y simbólicamente al profesorado “peligroso” con el objetivo último de adaptarlo al régimen, considerando tanto su persona como su ejercicio educativo⁶⁴.

Este carácter de “peligroso” involucra tanto a docentes que eran militantes como a aquellos que no, ya que implica la asociación de incorrecto y dañino para la educación chilena. Existe un temor de por medio en el actuar de los docentes, entre la asociación de un docente con el otro peligroso; situación que se traslada a la creación de nuevas pautas de relaciones entre educadores. Si bien ser educador no es conflictivo para el régimen, sí lo es ser profesor y militante, pues deriva las consecuencias ya conocidas de violencia política y de Estado.

Si imbricamos esta dinámica que va obteniendo el trabajo docente con los afectos, encontramos que existen sujetos históricos que son vulnerados por las definiciones construidas de peligroso acorde al discurso político del régimen. Es ahí donde podríamos entender el miedo como una experiencia corporizada donde son alteradas las relaciones entre los cuerpos; entre los docentes.

De acuerdo con Sara Ahmed, las expresiones del miedo político son entendidas por la relación de dos cuerpos que se ven afectados entre sí, debido a que “el miedo funciona para asegurar la relación entre esos cuerpos; los reúne y los separa mediante los estremecimientos que se sienten en la piel, en la superficie que emerge a través del encuentro”⁶⁵. El miedo se

⁶³ Junta Militar, Declaración de principios del gobierno de Chile, 11 de marzo de 1974: 11

⁶⁴ Véase en Zurita, “Las políticas públicas sobre...”, 120.

⁶⁵ Sara Ahmed, *La política cultural de las emociones* (México D.F., Programa Universitario de Estudios de Género, 2015): 106.

infunde y construye en distintos cuerpos cuando crecen en conjunto, genera una concepción del otro y el cómo sentirlo; en pleno cambio educacional, los discursos políticos militares hacen temible ser un docente militante o relacionarse con él. Se convierte en un sujeto de amenazas, entendiéndose la distinción entre aquellos que están amenazados y los que amenazan con un fin, pues “la política del miedo con frecuencia se narra como una angustia fronteriza: el miedo habla el lenguaje de "inundaciones" y "pantanos", de verse invadido por unos otros inapropiados, contra los cuales la nación debe defenderse”⁶⁶. El miedo en los docentes genera nuevos canales de relaciones sociales y materiales, así también con el espacio escolar y los individuos que la integran, puesto que, si la educación está vulnerada, lo mismo sucede con la nación.

Esta situación es reflejada en las dificultades de ser docentes con un historial político, pues, según la entrevistada n°3 que enseñaba en distintos sectores, entre Santiago y Rancagua en el periodo de transición a la municipalización, comenta su situación para conseguir trabajo: “El director departamental, que era como el jefe de las comunas, me dice si acaso si yo no estoy metida en ningún lío en Santiago y yo le dije que no. Me dijo que cuidadito con que yo me metiera en algún lío acá en Rancagua”⁶⁷. En consecuencia, el miedo es expresado por determinadas asociaciones de peligroso en la educación pública; persiste en lo que la dictadura se prolonga estableciendo nuevas vías de relaciones, inclusive organizacionales, entre profesores. No obstante, al tiempo que prepondera el miedo entre estos individuos, surgen vías que contrastan dicha emoción, un espacio que reflejara seguridad a pesar de estar en coalición con el régimen. Las nuevas pautas de interacciones y prácticas entre docentes debían estar regidas a las propuestas pedagógicas y técnicas acordes al proyecto modernizador. Las interacciones entre docentes orientadas al perfeccionamiento y mejoramiento de las condiciones del sistema escolar tenían que estar manejadas por una institución que colabore en conjunto con Junta Militar; ser un espacio representativo de seguridad para los sujetos educadores.

La creación del Colegio de Profesores (CP) en octubre de 1974 por el decreto de Ley n° 678 es interpretada como la vía institucional segura y aceptada por el régimen para velar por la educación y los educadores⁶⁸. Sus principios estaban enfocados en la cooperación administrativa del magisterio y la regulación del trabajo docente. Tenía un papel fundamental en el proceso de depuración ideológica y limpieza de los espacios escolares, instaurando mecanismos de censura y vigilancia en los trabajadores de la educación. El CP refleja el esfuerzo de la Junta Militar por querer controlar la organización educadora, designando autoridades en sus puestos administrativos en vez de instaurar un proceso democrático de

⁶⁶ Ahmed, *La política cultural de...*, 126.

⁶⁷ Entrevistada n° 3, docente universitaria, 68 años, comuna de Machalí.

⁶⁸ Decreto de Ley n° 678 en 1974. Crea el Colegio de Profesores de Chile.

elecciones⁶⁹. Desde ese punto, tuvo un inicio condicionado por las direcciones y controles del régimen, implicando la participación parcial de los docentes, dado a su relación política e interacción con los distintos espacios escolares, tal lo fue precariamente en áreas rurales⁷⁰.

Como lo destaca Matamoros (2013), el carácter corporativista de inicios del colegio profesional marca el perfil que tendría la organización educadora en los años siguientes, ya que la posibilidad de sindicalismo en docentes estaba restringida⁷¹. El trabajo docente tuvo que recrear nuevas instancias sociales con la finalidad de hablar, discutir y perfeccionar las prácticas docentes al interior o exterior de las escuelas, situación que involucraría seguir, temerosamente, los objetivos básicos del CP, como el promover la formación pedagógica unificada y estática.

Las diferencias existentes entre el cuerpo docente, generado por su propio devenir histórico, habían complicado la tarea del régimen de construir una educación nacionalista y fiel a la patria, por ende, el papel que también ejercía el CP durante estos años era el disciplinamiento educativa que permitiera aglomerar a los docentes en una entidad unificada institucionalmente.

De esta manera, los profesores estarían sujetos a las legislaciones y programas del CP; cuestión que resultaría en una incapacidad de los educadores para movilizarse autónomamente, crear proyectos populares y levantar consignas por un sistema educativo más inclusivo y democrático, como lo era en la UP. Esta institución también instaba a los docentes a métodos de disciplinamiento y vigilancia, teniendo un papel fundamental en la recreación del sistema educativo, “esto era porque los militares asumen la tuición sobre los contenidos de la enseñanza, lo que llevó a una verdadera psicosis puesto que los profesores dejaron de utilizar cualquier tipo de texto con tal de no contrariar al gobierno respecto de los valores patrios”⁷². Así, las lógicas unificadoras empleadas por el CP atentarían contra la organización docente y permearía la cotidianeidad educadora, al punto de desvanecer su fuerza política con el proceso de municipalización escolar. Se figuraría el docente despolitizado sin herramientas de articulación colectiva; entrando al ideal de educador

⁶⁹ Christian Matamoros, “Imposición organizativa a los docentes chilenos. Entre el corporativismo y la resistencia a la dictadura militar (1973-1981)”, en *Sindicalismo em educação e relações de trabalho. Uma visão internacional*, organizado por Dal Rosso, Sadi y Vieira, Marcia (Brasilia, Paralelo 15, 2015).

⁷⁰ Según los datos expresados por Cristian Cox y Cecilia Jara en *Datos básicos de la discusión política de la educación (1973-1990)*, es posible apreciar que en la participación del profesorado en las elecciones del gremio en 1985, 1987 y 1989, se destaca la contundente actividad de profesores con preferencia partidista de la Unión Gremial de Educadores, pro-gobierno militar (UNIGED) con 16, 6%, 32.15 y 30.0% de votos; el partido Democracia Cristiana con un 29.1%, 35,3% y 40,2% en los tres años de elección; por el otro lado, el Partido Comunista con una participación entre el 5,4% al 13,7% durante las elecciones mencionadas. Cristian Cox y Cecilia Jara, *Datos básicos de la discusión política de la educación (1973-1990)* (Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1989): 25.

⁷¹ Christian Matamoros, “Represión e imposición organizativa. Los primeros años del Colegio de Profesores de Chile (1974-1981)” *IV Seminário da Rede Aste. Niterói*, (2013).

⁷² Matamoros, “Organización impositiva a los...”, 82.

temeroso por el trabajo comunitario y siguiendo el quehacer individual entre las paredes de la sala de clases.

Capítulo 3. Conocer al docente dentro del aula: vigilancia, inestabilidad y amor.

Cuando pretendemos conocer al docente al interior de los colegios y cómo se van desarrollando en el contexto relatado las últimas páginas, deberíamos cuestionarnos aquellos ejes que afectan el sentir del profesorado. El acto de enseñar y desplegar conocimiento sobre otros constituye el flujo de prácticas y emociones, es más, representan en su conjunto la manera de relacionarse dentro de espacios escolares.

Las diferencias existentes entre docentes entrevistados se entienden por la diversidad de contextos de formación y ejercicio, pero las funciones cumplidas y logradas a lo largo de su carrera educadora han de ser comprendidas como procesos similares entre ellos⁷³. Enmarcar los eventos en los cuales los y las participantes entienden como difíciles o engorrosos de recordar por el peso que tiene en su trayectoria docente posibilita comprender en qué medida está arraigada esta emoción a los sujetos y el contexto en sí, en tanto pudieran o no asimilar sus experiencias con lo que sentían, y considerar la intensidad de ésta a la hora ejercer clases.

Las metas propuestas por el régimen militar en cuanto a disminuir el poder estatal en la educación pudieron lograrse debido a la violencia y discursos políticos aplicados reiteradamente por la Junta Militar. Ahora bien, las transformaciones educacionales consecuentes de políticas dictatoriales indican la emergencia de intermediarios o reglamentaciones que afectarían la comprensión de los docentes con su actuar pedagógico en aquel tiempo.

Desde ese punto, el miedo sentido —unos más que otros— al recordar no evocaba a reacciones fisiológicas o neuronales que pensamos, sino al uso y la convivencia de esta emoción en la reconceptualización de “educar” en el periodo. Se visibiliza, según la entrevista n° 5, quien fue parte del cuerpo educador del Liceo de Niñas n°1 Javiera Carrera, cómo el sistema educativo en su totalidad se estaba transformando sin que los docentes puedan tener incidencia en ello, incluso ya estando en democracia:

Trunco...Un sistema educativo trunco, acéfalo, con muchas precariedades...Con mucho agobio, ya empezaba el agobio de parte de los profesores y un gremio totalmente menoscabado.[...] Sin fuerza, aunque eso nos da aliento, nos dio aliento, pero igual teníamos tantas cosas que pensar y luego vino el cambio de la jornada completa que significó una...o sea, imaginariamente pensábamos que podía ser una solución...Se nos decía que era como fantástico, las clases más livianas, pero después

⁷³ Entendiéndose por el periodo en el que fueron formados, las prácticas universitarias, año de ingreso como profesor titulado, extensión de trabajo en una institución, cantidad escuelas donde ejercieron entre 1973 a 1990, entre otros.

era un periodo de contención espantosa en donde ni los profes ni los estudiantes tenían la capacidad de estar manejando y trabajando con toda esa presentación⁷⁴.

Las observaciones de la entrevistada que vivió el paso de la educación fiscal al sistema municipal nos indica que los problemas y esperanzas durante la dictadura también se prologan en el tiempo una vez lograda la transición democrática. Los cambios impuestos en el periodo dictatorial estuvieron aferrados a la ruptura entre el cuerpo docente y ministerial, cometiendo una marginalización del profesor que produce angustia, desconfianza, temor e inestabilidad.

Si se recogen las propuestas analíticas del miedo de Timmermann (2015) en la creación de discursos políticos modernizantes y la relación de profesores con su espacio educacional, habría que reconsiderar la mirada teórica en la que el autor se apoya para distinguir las limitaciones que nos presenta⁷⁵. El miedo es entendido en su contexto a través de una política de penetración psicológica masiva que velaba por la destrucción del marxismo y, a la vez, mejorando la imagen y el apoyo a la Junta Militar inculcando valores por medio de mejoras nacionales. Así “el “nacionalismo” lleva implícito una “integración espiritual” que logra una “unidad nacional” no por medio de una “democracia” generada por una tradición de generación popular y sucesión constitucional de gobiernos. [...] La “nación” se encuentra “dañada” y debe “reconstruirse” y son las FF. AA. quienes guiarán el proceso para alcanzar la “unidad nacional miedo derivativo”. No obstante, entendiendo el miedo en esta reestructuración nacional, la complejidad diaria y afectiva de la educación concierne quebrajar lo material, espacial e interpersonal de la enseñanza con el individuo docente⁷⁶.

Considerando, en palabras de Timmermann, que el miedo está estrictamente ligado a un uso político que provoca un temor paralizante por acción bélica; en la educación, existen elementos o agentes que provocan un impacto emocional. Los y las entrevistadas que tuvieron periodos largos de docencia o ejercieron con constancia en establecimientos escolares expresan con descontento la inalterabilidad de las condiciones materiales o administrativas del ministerio sobre sus actividades. Las principales carencias son entendidas por la despreocupación del ministerio por la implementación de programas y apoyos pedagógicos, viéndose resultados negativos en las exigencias y calidad de las escuelas, tras el proceso de descentralización y modernización económica.

Los excedentes por inversión en el sistema público, teniendo en cuenta zona de la capital, municipalidad a cargo y longevidad de la institución, son un determinante condicional en la experiencia docente. El problema entre los sujetos de la educación municipal yace en los medios que el Ministerio de Educación posee y controla para supervisar un trabajo docente

⁷⁴ Entrevistada n° 5, docente jubilada, 70 años, comuna de Santiago.

⁷⁵ Timmermann, “Miedo, emoción e historiografía”.; Freddy Timmermann, *El Gran Terror. Miedo, Emoción y Discurso. Chile, 1973-1980* (Santiago, Educaciones Copygraph, 2015).

⁷⁶ Timmermann, *El Gran terror...*, 130.

despolitizado y sin fuerza política suficiente para interferir en las proyecciones que se generan sobre la educación chilena.

En consecuencia, esta interferencia de las políticas públicas, acompañada de la violencia política, incide en los acontecimientos docentes a modo de perfilar su trabajo, inclusive si se abstienen o no a los paradigmas educacionales impuestos por el régimen. El ejercicio y la práctica docente se ve condicionada dada las lógicas nacionales, patrióticas y cívicas del momento, vale decir, compromete su labor y la enseñanza de los estudiantes a la calidad, la exigencia y competencia del mundo neoliberal. La constancia en el cambio de mallas curriculares, pretendiendo acentuar —más que antes— la memorización dejando de lado la reflexión crítica de su contexto político, representó un desafío para que los docentes pudieran compatibilizar sus propuestas pedagógicas con las de comités educadores del ministerio.

Dentro de los entrevistados, cuatro manifestaron que la circulación de ideales emancipadores de Paulo Freire anterior al golpe o por el gremio educador forjó características en la adquisición de experiencia pedagógica, pero que instaba a ser un proceso individual y comentado entre pocos docentes. En cierta medida, aunque el perfeccionamiento docente instaba a un trabajo individual, más bien a un deseo por instruirse, nunca dejaba el carácter comunitario de la enseñanza, pues los profesores se entendían a sí mismos en una tarea colectiva: “en el fondo, somos agentes multiplicadores. Entonces íbamos a otros lugares y se multiplicaba” el conocimiento pedagógico emancipador al margen de las imposiciones ministeriales⁷⁷. Esto nos muestra que la dimensión temerosa de una educación rígida y restrictiva para los docentes, también significó un anhelo por mejorar como educador; se forja un trabajo docente en paralelo a la revalorización educativa y discursiva que la dictadura instalaba.

El deseo de perfeccionarse instaba a un trabajo comunitario que necesitaba de una enseñanza constante, consecuentemente, conseguir experiencia en base a las limitaciones propias de un sistema educacional en proceso de modernización, permite preguntarse hasta qué punto las autoridades ejercían poder sobre el trabajo y saber docente. Del mismo modo, implica cuestionar si los discursos políticos mantenidos en la dictadura, que interactúan con las emociones (amor a la patria u odio/temor al marxismo), proyectan en el espacio escolar y a la hora de enseñar un sentir en específico en determinados acontecimientos históricos. Pues el trabajo en las mallas curriculares también evoca a enaltecer y revalorizar lo simbolismos patrios de la nación, teniendo inferencia en cómo comprendemos y sensibilizamos con dichos significados nacionales.

Habría que rescatar el ajetreo de vivencias que el profesorado enfrentó por acentuar los símbolos y actividades cívicas patrióticas impuestas, teniendo presente los desfiles cívicos y militares que todos los individuos de las escuelas debían acatar. Aquellas actividades que

⁷⁷ Entrevistado n°4, docente activa, 64 años, comuna de Cerro Navia. Se forjó en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) dos años después de la separación con la Universidad de Chile.

estaban directamente relacionadas con enaltecer la historia oficial de Chile y de la dictadura; principalmente rescatando las figuras militares heroicas de país y que se reencarnan en el régimen autoritario. Estas constantes en el cotidiano escolar tensionan las limitaciones y posibilidades del trabajo docente sobre su relación con los contenidos y la disposición que tuvieron sobre el estudiantado.

Además, ha de ser pertinente tener en cuenta que los cambios realizados por el ministerio, bien sea en implementos pedagógicos o en la renovación de mallas curriculares, fueron decadentemente entregados hacia el profesorado, siendo una dificultad en éstos para mantenerse actualizados con los requerimientos del gobierno. Esto significó, entre los docentes que habrían iniciado su carrera antes de 1980, la complicación de compatibilizar lo aprendido en las instituciones formadoras con lo educado en las escuelas, debido a que rompe con la relación sentimental-curricular en la cual los sujetos docentes se entienden a sí mismos como docentes. Los contenidos y bases de los programas educativos no se comprenden únicamente por ser conocimientos que deben ser traspasados a otras generaciones, sino que circulan en una esfera de teoría y práctica del ejercicio pedagógico que el docente personifica e interioriza.

Los resquemores y las dudas de los profesores entrevistados están centrados en su relación de ejercer con qué educar; de comprender las exigencias del sistema al que pertenecían para cumplir la tarea encomendada de enseñar a una generación moderna. No obstante, a fin de cuentas, esta tarea es dinamizada en un espacio escolar al que las autoridades no intervienen en su totalidad. La cultura escolar está sujeta a los cambios políticos de su propio contexto histórico, por consiguiente, las prácticas docentes condicionadas por el paradigma institucional educativo rigen o replican los supuestos políticos deseados.

Teniendo en cuenta que los discursos pedagógicos y educacionales se ejecutan en conjunto a la restricción de libertades laborales, la implementación de herramientas disciplinarias y represivas fueron un detonante en la alteración de la socialización docente al interior de las escuelas. Sin embargo, el miedo en el trabajo docente es personificado y caracterizado en su propia condición laboral construida por limitaciones materiales y emocionales, afrontando los cambios de la escuela como transmisor de la cultura nacional; un instrumento hegemonizado⁷⁸. En efecto, la interferencia militar en el ministerio se encierra en determinados medios, condicionando el sentir docente respecto a su experiencia y orientación educativa durante estos tiempos; influyendo el miedo en su actuar en las dinámicas cotidianas al interior de las escuelas.

⁷⁸ Rodrigo Molina et al., "La escuela como engranaje de la Dictadura: Historia oficial y rituales escolares en la reconfiguración de la identidad ciudadana 1973-1979. (tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2011).

3.1. Temores autoritarios del docente: entre desconfianza y vigilancia

En el proceso de entrevistas, los profesores consultados expresaron una serie de circunstancias que comprometían su trabajo docente en relación con los factores emocionales expresados en el capítulo anterior. La pérdida de diálogo y fuerza del gremio con el ministerio trajo consigo la duda sobre la dirección que la educación iría tomando, asimismo, la nula interacción entre la institución ministerial con el resto del cuerpo docente conllevó a la supervisión y administración de estos últimos por sujetos ajenos a la tarea principal de los profesores: enseñar.

Considerando que en los primeros años del régimen fue el periodo más intenso de represión y vigilancia hacia profesores y estudiantes, sin sesgar su prolongación a lo largo del régimen, los mecanismos empleados intervenían directamente al interior de las escuelas, condicionando las habilidades y despliegue de los educadores en su actuar pedagógico. Las restricciones docentes variaban desde la supervisión de contenidos en las mallas curriculares hasta el disciplinamiento de éstos por medio de una hoja de vida, carácter propio de la Carrera Docente. Ahora bien, las situaciones rescatadas con mayor frecuencia entre los docentes entrevistados ante las deliberadas restricciones del régimen convergen en la desconfianza en sujetos específicos relacionados a las instituciones escolares: apoderados e inspectores o directores.

Al momento de realizar la depuración ideológica, las autoridades de los colegios fiscales cumplieron un rol decisivo en fomentar esta incertidumbre que los docentes percibían durante los siguientes años. Mientras fueron estableciéndose las políticas modernizantes de la educación, las administraciones interinas de los establecimientos fueron readaptados a la necesidad preponderante del régimen por controlar y supervisar al resto de integrantes.

Los cambios de directivas constituían un quiebre entre la institución con los docentes, pues “En el sistema educativo en verdad no fueron muchos cambios que hubieron [o que se percibieron], sino que más bien algo que a todo el mundo nos removió fue el cambio de director. Algo que fue una dirección muy dictatorial después de haber tenido una dirección más democrática”⁷⁹. Es posible destacar que los cambios del ministerio no fluctuaron inmediatamente en el quehacer docente, pero sí aquellas alteraciones inmiscuidas dentro del espacio escolar conflictuaron el desarrollo de las prácticas educacionales, principalmente en la seguridad o tranquilidad de enseñar en la sala de clases. Esto también debe entenderse por una desconfianza latente entre los distintos entes escolares, pues, como lo describe la docente a mediados de 1970 esta situación: “con mucho temor, de ahí había muchas prácticas de vigilancia, de intervención en las aulas [...] autoridades mismas del colegio o sencillamente inspectores... que se yo... que se dedicaban a tener una actitud de... no sé si de vigilancia, pero sí de dar información...”⁸⁰.

⁷⁹ Entrevista n°1. docente jubilada, 66 años...

⁸⁰ Entrevista n°1. docente jubilada, 66 años...

Esta sensación marca en los docentes una limitación en cómo relacionarse con otras entidades enlazadas a la escuela, considerando un trabajo más individualizado, con poca interacción entre docentes y autoridades mismas de la institución. El hecho de no querer ser asimilados con una organización o movilización educativa ya sea la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) u otro colectivo, antepone en los docentes restricciones a sí mismos para actuar e interactuar con otros individuos educadores.

Como lo destaca un docente partícipe del gremio educador en sus momentos de clandestinidad, “Yo en general no tuve problemas con la relación de docente por... o sea con directivos, con autoridades porque siempre he sido una persona de bajo perfil. Nunca impositor ni nada de eso, pero si, en mí, siempre hubo una desconfianza y un trabajo, así como de mucha cautela”⁸¹. La desconfianza se traduce al miedo de ser acusados o delatados ante las autoridades por no cumplir el rol de profesor idóneo. Sin embargo, esta dinámica acusatoria no se queda relegada únicamente a los espacios escolares, también influye en individuos externos de las instituciones, pero que se vinculan de una u otra manera a los establecimientos.

Los padres y la libertad de enseñanza ha sido una discusión prolongada en lo que el Estado se hacía responsable por la educación pública, por ello, el papel de los apoderados en cuanto a supervisión y efectividad del trabajo docente no queda fuera de estas narraciones que tensan las prácticas educativas con su seguridad. Los profesores consultados expresaron distintos hitos en lo que concierne su relación con los padres de sus estudiantes durante la enseñanza fiscal y, posteriormente, municipal. Aquellos que tuvieron una relación más allá de la escuela, ejemplo de ello proveyendo clases particulares a apoderados y estudiantes fuera de horario laboral, pudieron establecer cercanía con estos individuos y generar lazos de confianza para una libre acción de enseñanza. Sin embargo, cuando la relación profesor-apoderado se relegaba a la escuela sin mayor interacción, la lejanía entre estos dos comprometía la visión y actuar de los docentes. Los apoderados adquirían un factor de desconfianza, así lo recalca una profesora que entre 1975 a 1978 trabajó en escuelas levantadas en poblaciones de Las Condes y apoyadas por proyectos educativos de monjas, “le teníamos miedo a los apoderados porque uno no sabía cómo estaban puestos en el campamento, porque había algunos que eran soplones o por lo menos los otros apoderados nos decían que eran soplones [otros apoderados], derechamente...porque ahí había mucho comunista”⁸².

Involucrados o no en organizaciones políticas, los docentes temían a ser considerados o tachados, pero esto no impedía el relacionarse con otros docentes en contextos educativos de escasos recursos. El temor yace y prepondera en individuos que interactúan con la educación sin ser necesariamente parte de ella: “Entonces cuando entramos [en conjunto con docentes de su institución original] y ya empezamos a cachar que había mucho comunista no hubo

⁸¹ Entrevistado n° 7, docente jubilado, 72 años, comuna de Ñuñoa.

⁸² Entrevistada n°6, docente jubilada, 68 años, comuna de Quinta Normal.

tema, pero ellos nos decían que ‘tengan cuidado por aquí’, ‘tengan cuidado por acá’...había esa prevención y fueron los apoderados [quienes ayudaban y, a la vez, ponían en peligro]”⁸³

3.2. Los límites del trabajo docente: Inestabilidad para el ejercicio y la enseñanza

Si se aclaró anteriormente que las autoridades escolares eran un indicio de temor o desconfianza a la hora de educar, también habría que destacar el qué y cómo se enseñaba en las instituciones escolares, a fin de comprender la complejidad en el que los docentes se encontraban. Como bien se ha mencionado a lo largo del escrito, los procesos de transformación educacional arremeten contra la estabilidad del trabajo docente, resultando en la adaptación a las condiciones y proyecciones paradigmáticas de la enseñanza en esos tiempos. El hecho de que su trabajo quede relegado al manejo de las municipalidades y sin un carácter de trabajador público, significó para los entrevistados una carencia de fuerza y autonomía como colectivo educador.

Los quiebres entre el Ministerio y la docencia representaron la desolación de estos últimos; era quedar “a la deriva sobre la educación que queríamos”⁸⁴. En ese sentido, una respuesta constante entre los participantes de la investigación fueron las dificultades que enfrentaron como trabajo docente en cuanto a estabilidad y perfectibilidad. La angustia entorno a la convivencia y rendimiento escolar que debían cumplir, entendiéndose por voluntad propia o por las exigencias de la administración escolar, fue un factor determinante en la conducción de sus proyectos y compatibilidad con otros sujetos escolares.

La capacidad de perfeccionamiento entra en un plano de discusión, e inclusive prohibición, para los docentes. Más de un entrevistado ha explicado las condiciones de mejora pedagógica, como cursos de capacitación entregados por el ministerio y el Colegio de Profesores, se encuadraban en condiciones deficientes o precarias. Sumada a la carencia en formación universitaria, las habilidades pedagógicas eran forjadas y tomaban forma en medida que enseñaban y se desenvolvían en los espacios escolares⁸⁵. Así lo percibe una docente egresada en la Universidad de Chile en 1975 al referirse de su educación pedagógica, “Fue horrible porque estábamos en pleno proceso de dictadura, estábamos en pleno proceso de transformación donde se desaparecían los profesores, no llegaba uno y no lo volvíamos a ver. Habían cambios curriculares y además de eso, la calidad de lo que aprendimos fue realmente deficiente”⁸⁶.

En ese sentido, las complicaciones para el mejoramiento docente, a parte de las mismas contracciones que enfrentaba la educación en proceso de transformación modernizante,

⁸³ Entrevistada n°6. docente jubilada, 68 años...

⁸⁴ Entrevistada n°3. docente universitaria, 68 años, comuna de Machalí. Fue educadora en la zona sur de Santiago y tuvo como principal punto coyuntural en el periodo la pérdida de su compañero, también educador, en 1975.

⁸⁵ La docente n°1 expresó que hubo dificultades para hacer compatibles sus estudios con la vida familiar, al mismo tiempo, el docente n°7 destaca en sus recuerdos una educación rígida y poco adaptada a las condiciones de su tiempo (1971).

⁸⁶ Entrevistada n°4. docente activa, 64 años, comuna de Cerro Navia.

fluctuaban entre recurrir a otros medios no institucionales de capacitación o a la adopción de los recursos entregados en el ministerio.

Las intenciones de los entrevistados por prosperar como profesores competentes y capacitados demostraron el riesgo existente en conseguir una estabilidad laboral. El traslado intermitente docente en establecimientos educacionales fue una consecuencia, de mayor asiduidad en los sujetos partícipes, por los esfuerzos de capacitación o perfección al interior y entre profesores de las escuelas municipales. La pérdida de trabajo, los castigos a través del recorte de horas o el tildar a los docentes como comunistas eran sucesos preponderantes en la época y con mayor injerencia en momentos de clandestinidad gremial. Asimismo lo destaca una entrevistada en sus intentos de organización interna de profesores:

“teníamos reuniones con la AGECH determinamos que no estábamos haciendo nada malo y como eran temas absolutamente gremiales, pensamos en que...¿por qué no las hacíamos en el colegio? Las que no correspondían a las horas de trabajo colectivo. Y así lo hicimos, entonces llegó el director, Lautaro Freire que nunca me voy a olvidar, que con una actitud desafiante llegó y nos dijo: ¿qué están haciendo acá? Y yo le contesté: estamos tratando temas meramente gremiales, lo invitamos a sentarse y compartir con nosotros, lo que estamos haciendo. Bueno, así lo hizo, pero a fin de año, todos los que estaban ahí, los puso a disposición, la disposición era dejarnos sin horas, sin curso. Entonces la municipalidad tenía que reubicarnos en otros establecimientos⁸⁷.

El paso a la municipalidad los remite a estar bajo cargo municipal. Los profesores quedan a disposición de la administración de la comuna y tienen el poder de elegir donde puede ser mandados. Bajo la experiencia pasada, es posible entender que el agobio frente al quehacer docente se remite a la poca certeza en mantener un trabajo y, sumado a los bajos salarios y la vigilancia constante, las opciones de mejoramiento pedagógico son sesgadas a las lógicas educacionales que confluyen al interior y fuera de las escuelas.

Dado esto, el autoritarismo al momento de enseñar también tiene una dimensión que debe ser analizada, puesto que se podría referir a ella por una réplica consciente de las lógicas que el régimen militar impone o por prácticas insoslayables que, entre el espacio socializador de la escuela, se adquieren en conjunto con la experiencia. Sólo una de los docentes pudo reconocer que, en la acumulación de años enseñando durante este periodo, había caído en el autoritarismo pedagógico, ejerciendo castigos y disciplinamiento⁸⁸. Mientras que otra docente, se detuvo a reflexionar sobre la importancia de “las reglas valen” al interior de la sala de clases, coincidiendo abiertamente con la necesidad de la imposición de contenidos en las mallas curriculares⁸⁹.

⁸⁷ Entrevistada n°6. docente jubilada, 68 años...

⁸⁸ Entrevistada n°2. docente jubilada, 69 años...

⁸⁹ Entrevistada n° 5. docente jubilada, 70 años...

Por el contrario a estos dos ejemplos, el resto de los docentes entrevistados hacían énfasis en las lógicas de desarrollo individual del estudiante, intrínseco con la formación de valores desde la socialización escolar. No obstante, a este punto habría que preguntarse, ¿aquel ejercicio de formación individual estaría enlazado a las lógicas neoliberales que se estaban instalando en la educación o con la circulación de valores pedagógicos en contraposición al régimen? Así también, ¿estas lógicas y prácticas estarían implícitas en los docentes en un esfuerzo por no perder su estabilidad laboral o por coincidir en el progreso mismo de la teoría pedagógica?

3.3. ¿Dónde queda el miedo con el estudiante?

Cuando se habla del temor, la desconfianza y el agobio en los docentes en lo que respecta a su experiencia escolar, distinguimos el miedo a la pérdida de trabajo, las autoridades educativas y las exigencias del quehacer educador, pero ¿hasta qué punto es posible decir que el miedo altera todas las redes de socialización del colegio? Y si es así, ¿cómo esto afecta en el intento de educar a una gran masa de estudiantes? Estas cuestiones permiten reconsiderar con qué intensidad el miedo puede determinar la relación entre el cuerpo docente y el estudiantado, al punto de comprender si las exigencias pedagógicas del régimen alcanzan a construir una lógica entre estos dos individuos.

Si bien entendemos la escuela desde un principio como un espacio en el que las emociones fluyen e influyen a los individuos, cuando hablamos del miedo entre profesor-estudiante se pensaría en la toma del autoritarismo o el disciplinamiento como medidas implementadas para que el docente pueda ejercer cotidianamente. No obstante, aunque más de un entrevistado haya declarado el uso de estas lógicas de castigo, no es de facto creer que son una consecuencia de la dictadura, puesto que el disciplinamiento en las escuelas posee su propia trayectoria en la historia de la educación y pedagogía; un punto que no será tocado en este momento. Lo importante en este apartado es entender que, a pesar de las características autoritarias y la tarea agobiante que representa el ser docente en un contexto de régimen dictatorial, la mayoría de los entrevistados expresó que los miedos que sentían en aquel momento no eran similares a la hora de educar a sus estudiantes; al enseñarles e interactuar con ellos.

El entrevistado n°8 reconoce el desgaste vocacional que fue enseñar durante los 1980, en que define la tarea docente requiere de un esfuerzo individual más allá del que el ministerio o las autoridades educativas pedían. “La definiría en pocas palabras como una tarea... difícil, había que tener mucha vocación (...). Una hidalguía. [Estaba] muy desolado con varias veces querer salir y buscar otras alternativas, agobiado”⁹⁰. En ese aspecto, la vocación tiende a ser un punto de inflexión frente a las dificultades que experimentaron los docentes llegando a ser también una motivación para seguir enseñando, incitando que debía ser una tarea sin miedo y sin mostrar debilidades: “Por ejemplo, mi hija se acuerda el otro día de que yo decía: oh’

⁹⁰ Entrevistado n°8, docente activo, 63 años, comuna de la Florida.

es que yo tenía tantas ganas de llorar, pero me puso a pensar de que mañana voy a despertar con los ojos hinchados, no me voy a poder pintar y todos se van a dar cuenta. Mejor lloro el fin de semana”⁹¹.

Las presiones existentes en los docentes respecto al cumplimiento de reglas y demanda de la educación también conducen a una presión individual por responder a sus estudiantes, aun si tuvieran efectos adversos: “Yo tengo un tema de autoexigencia, de hacer lo mejor posible siempre. Por ejemplo, de ir al doctor cuando tú ya no das más. De ir al médico y ¿cómo voy a dejar a los chicos solos? O sea que...no, va a llegar otro profe’ y me van a echar de menos y yo tengo esta tarea a medio concluir...no”⁹². Es por ello posible analizar un efecto en paralelo de los docentes en su trayectoria pedagógica, puesto que, a la vez que se enfrentan a un trabajo docente condicionado por exigencias y presiones autoritarias, esto no deslegitima su carácter vocacional y dedicatorio a la enseñanza. Y es que, en más de una vez, se puede traducir a un amor por el educar. ¿Cómo comprendemos esto? Por la inalterabilidad de la relación docente-estudiante.

Analizando las entrevistas, consultando sobre la relación de los docentes con las autoridades ministeriales o escolares y la educación de por sí, cuando se les preguntaba por su relación con los estudiantes, los docentes respondieron que nunca tuvieron mayores problemas o algún tipo de desconfianza con los estudiantes. Resaltaban el carácter de deseo por enseñar y felicidad de ver que los estudiantes aprendían a costa del desgaste que si vive como docente: “En ese sentido, la humildad, la... la alegría también, porque los chicos siempre son alegres, siempre son niños. Y finalmente si uno ama lo que hace y uno siente que tiene un significado lo que hace, al final de la tarde se siente tranquilo... Si uno entendió, habrá valido la pena”⁹³. Coincidentemente, a diferencia de las relaciones temerosas o inestables con otras entidades escolares, un elemento fundamental en la experiencia docente fue rendir en aspectos laborales sin que se vieran afectado el deseo por enseñar y cariño con los estudiantes⁹⁴.

Desde ese punto, las expresiones de anhelo, incluso de cariño a la enseñanza, se contrastan a los temores del trabajo docente, emergiendo un punto clave de discusión, ¿hasta qué punto las emociones interfieren en las relaciones o culturas escolares? En nuestro caso, ¿el miedo, un constitutivo en la experiencia docente, no logra interferir en las prácticas docente-estudiante? O de lo contrario ¿los entrevistados no pueden dar cuenta de cómo esta emoción fue rearticulando en el tiempo los lazos con sus estudiantes?

Asimismo, los docentes comprendían que un método para la estabilidad y tranquilidad laboral era seguir las pautas educacionales que el ministerio iba instalando con cambio de mallas

⁹¹ Entrevistada n°1. docente jubilada, 66 años.

⁹² Entrevistado n°3. docente universitaria, 68 años...

⁹³ Entrevistada n°1. Docente jubilada, 66 años...

⁹⁴ La entrevistada n°4 afirmó que uno de los placeres más grandes de su tiempo educando fue observar a sus estudiantes crecer y salir del colegio, logrando mantener el contacto y estrechar lazos más allá del docente-alumno.

curriculares y una seguidilla de transformaciones administrativas en los establecimientos. Sin embargo, dos docentes declararon abiertamente el no seguir del todo los contenidos impuestos por el ministerio⁹⁵. Esto último tenía una fuerte implicancia política en su quehacer docente, teniendo presente las consecuencias, pero expresando que tenían como fin último el poder enseñar a los estudiantes una libertad que no se vivía en Dictadura. De tal manera, el amor por enseñar también podía conducir a una resistencia política que los profesores lo compartían con los estudiantes:

El sentido de la tarea docente era el tema de cuando era dictadura...si hay una dictadura era porque en el fondo el otro se deja mandar. Entonces el cómo nosotros no ser dictadores de la sala de clases y cómo los alumnos se pueden revelar frente al dictador... esa historia del antiautoritarismo, pero que tiene que ver con la cosa política de afuera, en el aula [alza la voz] no podemos ser dictadores... Esa cuestión, entonces, los críos tienen que aprender a...a acostumbrarse a no vivir con dictadores y preocuparse de uno[...]. Ese tipo, o sea, el sentido que pudieran formar personas que pudieran vivir en democracia y no dictadura es el tema. La sala un espacio democrático, la lucha fuera a buscar la democracia, ese era el sentido de hacer clases, más que aprender contenido⁹⁶.

Conclusiones.

Las emociones en el sujeto docente, tensionadas en un contexto represivo y dictatorial, han permeado la trayectoria de su quehacer en cuanto a la adaptación de un sistema educativo transformado. Es posible comprender que el miedo está enmarcado en determinados aspectos en que el docente se sitúa y desarrolla a la hora de educar, estableciendo parámetros de actuar y convivir entre docentes y con las instituciones escolares.

Podemos decir que el miedo es un estado imperante que condiciona la cultura escolar, como así también lo hace los discursos políticos, caracterizando y proyectando valores hacia la educación, encontrándose el docente en una disyuntiva afectiva y laboral. Los docentes, desprovistos de la despolitización en el sector educacional, debieron encontrar sus propios medios para formarse como sujetos educadores, pues las instituciones oficiales quedaban despojadas de un carácter democrático y confiable.

Al mismo tiempo, la implicación de valores patrióticos y nacionalistas sobre las instituciones educacionales marcan el sentido que tomaría el sistema educativo hasta fines de la dictadura. Por un lado, es posible coincidir en los esfuerzos políticos por fusionar los distintos niveles docentes en un grupo educador unificado, pero despolitizado. Por el otro, la convergencia de estos valores en el quehacer docente, desmesurando las capacidades reflexivas o críticas al régimen en todos los ámbitos educativos, desde los materiales de apoyo a las actividades festivas de las instituciones escolares. Vale decir, la unificación educativa también responde,

⁹⁵ Entrevistados n°6 y n°7.

⁹⁶ Entrevistado n°8, docente activo, 63 años...

en la perspectiva afectiva, a un control emocional, en nuestro caso el miedo, para perfilar al docente de la educación chilena modernizada.

Complementando esta dinámica del miedo sobre los docentes, habría que reflexionar en cómo se inmiscuye las emociones en un panorama de quiebre de formación docente. Lo importante de las mallas curriculares en esta investigación es resaltar el papel que tienen en la proyección pedagógica, debido a que la propuesta no se detiene únicamente en los contenidos expuestos en las mallas, sino cómo éstas cumplen un parámetro configurador de idoneidad docente. Así, un conflicto preponderante en el trabajo docente es coincidir y compatibilizar los deseos educadores con los paradigmas educativos impuestos en la dictadura.

Lo que hemos entendido hasta ahora del trabajo docente es que la despolitización y la reincorporación forzosa de valores patrióticos en la educación es una limitación para las expresiones críticas pedagógicas. Pues, sumado a las limitaciones y carencias en recursos del sistema educativo, estas mismas tensiones prosperan en un tipo de docente que responde dichas restricciones. Es el docente, acampanado de temores, que sigue las pautas planteadas por el régimen sin provocar mayor inferencia en las políticas neoliberales.

Entendiendo lo anterior, es pertinente rescatar que este proceso de transformación educacional se realiza a la par de una revalorización docente, estando caracterizado el miedo y las políticas del miedo en la conducción del trabajo docente. Los profesores entrevistados de instituciones municipales, y me imagino incluso aquellos que no fueron parte de dicho parámetro, debieron comprender y garantizar una labor que pudiera ser efectiva en tanto experimentaban la represión y vigilancia. El control emocional, desde este punto, indica un camino de cómo ser profesor y cómo producir o enseñar conocimiento al interior de las escuelas. Sin embargo, si esto último acude a las lógicas transformadoras de la educación, entonces habría que entender que la cultura escolar es un reflejo tanto de los contextos educacionales-pedagógicos de la época, como de las dimensiones propias y únicas del espacio escolar que el mundo ajeno no alcanza.

Se podría sugerir en una disyuntiva hipotética frente lo anterior, que existen emociones que preponderan más que otras en determinado ámbito de la cultura escolar, desde la alegría por educar en los estudiantes a los temores por enseñar en un ambiente hostil. A fin de cuentas, hasta qué punto pueden los miedos en la educación transformar la cultura escolar, desde el punto de vista de relaciones inter-escolares, es una reflexión que no puede percibirse sólo con la mirada de los docentes. Si es posible evidenciar que las relaciones docente-estudiantes no se ven usufructuadas en este contexto emocionalógico, o por lo menos eso lo detectan los entrevistados, entonces, habría que discutir la capacidad de recepción y asimilación de las emociones en la práctica educadora. Esto permite comprender que el análisis sobre docentes desde las dimensiones emocionales en la educación relega un rol fundamental a elementos corporales y discursivos en su quehacer, en tanto se entienden e identifican como sujetos educativos junto a otros individuos del espacio escolar.

Referencias bibliográficas:

Fuentes primarias:

- Álvarez, Luis. *Manual de Carrera Docente* (Ediciones Pangal: Santiago de Chile, 1979).
- Programa de estudios enseñanza media. Ciencias sociales e Historia y geografía de Chile. Tercero y cuarto año. (Ministerio de Educación: 1980).
- Junta Militar. DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS DE GOBIERNO DE CHILE. 1974.
- Decreto n° 300 de 1982. Aprueba planes y programas para la educación media científica-humanística.
- Decreto de Ley n° 678 en 1974. Crea el Colegio de Profesores de Chile.
- Decreto n° 2327 de 1978. Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio.
- Decreto n° 4002 de 1981. Fija objetivos, planes y programas para la educación general básica.

Entrevistas:

- Entrevistada n°1, docente jubilada, 66 años, comuna de Puente Alto.
- Entrevistada n°2, docente jubilada, 69 años, comuna de Santiago.
- Entrevistada n°3, docente universitaria, 68 años, comuna de Machalí.
- Entrevistada n°4, docente activa, 64 años, comuna de Cerro Navia.
- Entrevistada n°5, docente jubilada, 70 años, comuna de Santiago.
- Entrevistada n°6, docente jubilada, 68 años, comuna de Quinta Normal.
- Entrevistado n°7, docente jubilado, 72 años, comuna de Ñuñoa.
- Entrevistado n°8, docente activo, 63 años, comuna de la Florida.

Fuentes secundarias:

- Abramowski, Ana. “La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940)”. *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2018): 1-21.
- Abramowski, Ana. "La escuela y su hacer con las imágenes." *Curso Educación, Cine y Fotografía, Clase 3* (2015).
- Abramowski, Ana. “Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional”, en *Pensar en Afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, editado por Ana Abramowski y Santiago Canevaro, 251-271. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2017.
- Aguilar, Ernesto, “Del estado docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada”, en *Miedo, vigilancia social, alteridad: a 40 años del Golpe de Estado de Chile*, Santiago: Cátedra de Michael Foucault, 2014.

- Ahmed, Sara. *La política cultural de las emociones*. México D.F.: Programa Universitario de Estudios de Género, 2015.
- Arias, Ana y Alvarado, Sara. “Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos”. *Revista CES Psicología* 8, n.º 2 (2015):171-181.
- Barrera, Begoña & Sierra, María. “Historia de las emociones: ¿qué cuentan los afectos del pasado?”. *Historia y MEMORIA*, n.º Número Especial (2020): 103-142.
- Bjerg, María. “Una genealogía de la historia de las emociones”. *Quinto Sol* 23, n.º 1 (2019): 1-20.
- Bourke, Joanna. *Fear: a cultural history*. London: Virago, 2005.
- Burke, Peter. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós, 2006.
- Burke, Peter. “Is there a Cultural History of the Emotions?”, en *Representing emotions. New Connections in the Histories of Art, Music and Medicine*, editado por Gouk, Penelope y Hills, Helen, 35-47. New York, Routledge: 2016.
- Cabaluz, Jorge, “El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* 54, n° 2 (2015).
- Cox, Cristian y Gysling, Jacqueline. *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. CIDE: Santiago de Chile, 1990.
- Cox, Cristian y Jara, Cecilia Jara. *Datos básicos de la discusión política de la educación (1973-1990)*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1989.
- Escolano, Agustín. “El manual escolar y la cultura profesional de los docentes”. *Tendencias Pedagógicas* 14 (2009): 169-180.
- Escolano, Agustín. *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. CEINCE: Berlanga de Duero, 2018.
- Galioto, Camilo. & Pérez, Camila. “Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990)”. *Revista de Estudios Teóricos y epistemológicos en Política Educativa* 5 (2020): 1-21.
- Inzunza, Jorge, *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. (OPECH: Santiago, 2009).
- Julia, Dominique. “La cultura escolar como objeto histórico”, en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: Método y Fuentes*, coordinado por Menegus, Margarita y González, Enrique, 131-153. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- Matamoros, Christian. “Imposición organizativa a los docentes chilenos. Entre el corporativismo y la resistencia a la dictadura militar (1973-1981)”, en *Sindicalismo em educação e relações de trabalho. Uma visão internacional*, organizado por Dal Rosso, Sadi y Vieira, Marcia, 65-90. Brasilia: Paralelo 15, 2015.
- Matamoros, Christian. “Represión e imposición organizativa. Los primeros años del Colegio de Profesores de Chile (1974-1981)”. *IV Seminário da Rede Aste. Niterói*, (2013).

- Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Paidós, 2020.
- Núñez, Iván. *Historia del trabajo y formación de profesores en Chile*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación de la Educación, 1989.
- Núñez, I. La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 2004.
- Osandón, Luis, Caro, M, Miguel, Magendzo, Abraham, Abraham, Mirtha, Lavín, Sonia, González, Fabián & Cabaluz, Jorge. “Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)”. *OIE*, n.º20 (2018): 1-47.
- Pérez, Camila. “El control de las escuelas durante la Dictadura Cívico-Militar chilena: el caso de la escuela experimental de Niñas de Santiago”. *Anuario de Historia de la Educación* 18, n.º2 (2017): 5-25.
- Pérez, Camila. “Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990). *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* 5 (2020): 1-20.
- Pérez, Camila y Zurita, Felipe. “La escuela chilena bajo la dictadura civil militar (1973-1980): la experiencia escolar en contexto autoritario”. *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 587-614.
- PIIE. Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Volumen 2. Santiago: PIIE, 1984.
- Pincheira, Iván. "Miedo", en *El ABC del neoliberalismo*, editado por Estupiñán, Mary, 167-182. Viña del Mar: Communes, 2016.
- Plamper, Jan. *The History of emotions. An introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Plamer, Jan. “Historia de las emociones: caminos y retos”. *Cuadernos de Historia Contemporánea* 36 (2014): 17-29.
- Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990.
- Puiggrós, Adriana. “*La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*”. Buenos Aires: Colihue, 2016.
- Rockwell, Elsie. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en *La escuela cotidiana*, coordinado por Rockwell, Elsie, 14-57. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Rosmery, Barbara. “Community Remembering: Fear and Memory in Chilean Shantytown”. *Latin American Perspectives* 36, n.º5 (2009): 72-88.
- Sewell H., William. “The Concept(s) of Culture,” en Victoria E. Bonnell y Lynn Hunt, *Beyond the Cultural History*, 35-61. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1999.
- Stearns, Carol y Stearns, Peter. “Emorionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”. *American Historical Review* 90, n.º4 (1985): 813-836.
- Stearns, Peter. “Fear and History”. *Historiein* 8 (2009): 17–28

- Streck, Danilo. “Emotions in the history of Latin American popular education: constructions for a thinking-feeling pedagogy”. *International Journal of Lifelong Education*, 34, n.º 1 (2015): 32-46.
- Timmermann, Freddy, *El Gran Terror. Miedo, Emoción y Discurso*. Chile, 1973-1980. Santiago: Educaciones Copygraph, 2015.
- Timmermann, Freddy. “Miedo, emoción e historiografía”. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 19, nº 1 (2015): 159-177.
- Toro-Blanco, Pablo. “History of education and Emotions”. *Oxford Research Encyclopedia of Education* (2022): 1-15 27.
- Toro-Blanco, Pablo. “‘¡Niños, Seamos Buenos, Miremos Ese Horror!’. El Nacionalismo Cívico Como Régimen Emocional En La Educación Chilena Durante La Segunda Guerra Mundial (C.1941-C.1945)” *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa De Historia Da Educação* 24 (2020): 161–175.
- Toro-Blanco, Pablo. “Las aventuras del afecto: cabios y permanencias en losmodelis de relación entre profesores y estudiantes en los lceos chileno (c. 1910-1950)”. *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2018): 1-16.
- Zaragoza, Juan. “Espacios y emociones: una propuesta desde la ontología histórica”. *Revista de historiografía* 35 (2021): 111-129.
- Zurita, Felipe. “El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales”. *Revista Historia de Educação* 24 (2020): 1-31.
- Zurita, Felipe. “Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)”. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19, n.º38 (2017): 285-322.
- Zurita, Felipe. “Violencia, poder político y políticas públicas educacionales: el trabajo docente bajo la dictadura militar en Chile (1973-1990)”, *Teoria E Prática Da Educação* 18, nº1 (2015): 89-100.

Tesis:

- Molina, Rodrigo, Navarro, Danixa, Rodríguez, Jaime & Seves, Isis. “La escuela como engranaje de la Dictadura: Historia oficial y rituales escolares en la reconfiguración de la identidad ciudadana 1973-1979”, tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2011.
- Reyes, Leonora. “Movimientos de educadores y construcciones de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)”, tesis de doctorado, Universidad de Chile, 2005.
- Zurita, Felipe. “Las políticas públicas sobre el trabajo docente en Chile: análisis de la configuración estatal de la docencia durante la Dictadura Militar (1973-1990)”, tesis de doctorado, Universidad Federal de Minas Gerais, 2017.

Anexo

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Carta de consentimiento informado. Entrevista semi-estructurada

En este presente documento se le estará informando e invitando para ser partícipe del trabajo investigativo a manos de la estudiante de Licenciatura en Historia de la Universidad de Chile Amparo Muñoz Madrid. Esta investigación titulada “*Educando con miedo: emociones y prácticas de profesores en las transformaciones educacionales durante la Dictadura Civil-Militar (1973-1990)*” tiene como objetivo principal comprender las transformaciones educativas de los profesores bajo el estado de represión y vigilancia del régimen militar entre 1973 a 1990.

Esta investigación estará constituida por medio de un método de interacción entre el investigador y el sujeto de investigación: una entrevista individual. La entrevista se realizará en un total de 8 individuos que fueron docentes en el periodo de (1973-1990): se considera que 4 profesores hayan empezado a practicar la enseñanza durante la década de 1970 y otros 4 serán profesores que iniciaron su vida laboral docente durante la década de 1980; ambas categorías serán sin distinción de edad y género. En caso de que decida participar de las entrevistas, debe saber que tienen una duración aproximada de 60 minutos, y que se conversarán temas referentes a su relación con su experiencia docente, formación y ejercicio pedagógico, consecuencias de las transformaciones educacionales en el ámbito educativo durante el periodo designado.

Las entrevistas serán aplicadas por la investigadora Amparo Muñoz Madrid en el respectivo lugar a acordar con el/la entrevistada, quien además grabará el audio de éstas. Además, los nombres de los y las participantes permanecerán en el anonimato y se utilizarán alias para su resguardo. Toda la información recabada y grabada será confidencial conforme a la ley 19.628: Ley de Protección de la Vida Privada que norma el trato de datos personales. Todos los datos serán utilizados única y exclusivamente por el equipo de investigación sólo para los fines de la presente investigación, y ningún otro individuo o institución podrá acceder a ellos a menos que la justicia los solicite.

Las entrevistas serán con posterioridad guardadas en formato digital en las dependencias seguras de la facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile ubicada en Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, bajo la responsabilidad de la investigadora del presente estudio; Amparo Muñoz Madrid.

A pesar de que no hay riesgos conocidos, cabe destacar que la participación en la investigación podría afectar su estado anímico al momento de las entrevistas.

En caso de que usted participe de las entrevistas, no será remunerada y tendrá derecho a negarse a responder alguna pregunta o retirarse en el momento que desee. En caso de que requiera comunicarse con los investigadores para manifestar alguna duda respecto al proceso, deberá hacerlo con la investigadora responsable; Amparo Muñoz Madrid al teléfono: +56 9 9505 6227, o al correo electrónico: amparo.mm1611@gmail.com

Si en alguna etapa de la investigación usted considera que sus derechos han sido vulnerados por los investigadores a cargo del proyecto, usted puede contactarse con el Comité de Ética de la Universidad de Chile, al teléfono (XX) XXXX, o al correo electrónico XXXX@u.uchile.cl.

Formulario de consentimiento

Yo _____, Rut: _____ he sido invitado/a a ser parte de la investigación dirigida por estudiante de la Universidad de Chile, titulada: “Las emociones en las prácticas educativas de los profesores de Historia, Geografía y Educación Cívica de establecimientos públicos de Santiago: La construcción del miedo durante las transformaciones educacionales de la Dictadura Militar-Civil chilena (1973-1990)”

Comprendo que esta invitación involucra mi testimonio por medio de una interacción individual con la investigadora, establecida como una entrevista particular llevada a cabo en la fecha y lugar acordada.

Tras haber leído u oído la información de la carta de consentimiento, autorizo de manera escrita (a manera oral y con huella dactilar en caso de ser analfabeto/a) el uso de mi testimonio sin ningún tipo de remuneración a cambio y declaro estar al tanto de las mínimas consecuencias. Se me han respondido y aclarado todas las preguntas realizadas y sé que tengo derecho de retirarme en cualquier momento de la investigación.

Nombre participante: _____

Rut: _____ - ____.

Fecha: ____/____/____

Lugar: _____

Firma: _____

Nombre investigadora responsable: _____

Rut: _____ - ____.

Firma: _____