



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
PEGAGOGIA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

**“RUPTURA Y TRASFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN CHILENA”**

**REFORMA DEL 80: DESCENTRALIZACIÓN, FINANCIAMIENTO Y  
CURRICULUM.**

TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA EN HISTORIA Y  
GEOGRAFÍA

**Cátedra:** Titulación II

**Alumno:** Esteban González Mancilla

**Profesor guía:** Marco Aurelio Reyes Coca

**Profesor informante:** Félix Briones Quiroz

# Índice

<b>CONTENIDOS</b>	<b>PÁGINAS</b>
- <i>Introducción</i> .....	4.
- <i>Identificación del Problema</i> .....	7.
- <i>Objetivos</i> .....	8.
- <i>Hipótesis</i> .....	9.
- <i>Marco teórico o de referencia</i> .....	10.
- <i>Metodología</i> .....	23.
- <b>Capítulo I: El siglo XIX de construcción de la educación el hilo conductor del proceso de educación pública y obligatoria. Bases para la continuidad educacional</b> .....	<b>28.</b>
I.-Concepto Estado-educación, relación de construcción de institucionalidad en Chile siglo XIX y XX.....	24.
II.- Primera etapa de progresivos constructos educativos 1810-30.....	33.
III.- Periodo de 1830-1860.....	39.
IV.-Influencia decisiva de actores Montt, la sociedad De instrucción primaria y los educacionalistas.....	48.
V.-Otros importantes aportes a la construcción de educación.....	40.
VI.-Educación para el pueblo, ¿Cómo debía ser el futuro ciudadano?.....	42.
VII.-Algunas alternativas al sistema escolar Dominante.....	57.
VIII.-Ley de instrucción obligatoria.....	58.
- <b>Capítulo II: Ruptura y modificación del escenario social. Golpe de Estado, declaración de principios del gobierno militar, La depuración ideológica y su reflejo en la educación de Chile</b> .....	<b>67.</b>
I.- Contextualización. Nueva base ideológica Unidad popular. Ciudadanía, Estado y educación.....	68.
II.- Descripción del sobresaliente proyecto De la unidad popular la ENU.....	70.
III.- Contexto político y social entorno a la Trama de la educación chilena.....	71.
IV.- La educación y la creación de agentes De cambio sociales.....	75.
V.- Fundamentos democráticos y evaluadores para la ENU.....	78.

VI.-Un nuevo proceso sociocultural en Chile. Golpe de Estado 1973 y la potestad de la junta de gobierno.....	82.
VII.- Declaración de principios de la junta de gobierno, La columna político-ideológica de la dictadura.....	85.
VIII.- Control ideológico y control militar: Bases previas de la modernización educacional 1973-1978.....	86.
IX.- Normalización y descentralización: modificaciones Iniciales en la estructura del sistema.....	91.
X.- Modos de implantación del autoritarismo En una sociedad coartada.....	99.
XI.- Transformaciones curriculares.....	103.
XII.-Como se elaboran la parte educativo Pedagógica con el nuevo orden escolar.....	106.
<b>-Conclusiones: Chillán: La ley orgánica constitucional de Educación (LOCE) completa el ciclo de construcción por Parte de la dictadura militar y los nuevos aires en desarrollo País según la OCDE.....</b>	<b>110.</b>
I.-La herencia de la dictadura militar en educación. Ley orgánica constitucional de educación LOCE.....	111.
II.- Descripción de la LOCE.....	113.
III.- Los principales ejes de la LOCE.....	115.
IV.- Nuevos desafíos para el sistema educacional Chileno: la OCDE, sus conclusiones y recomendaciones Para el sistema educacional en Chile.....	119.
V. Recomendaciones para el sistema educacional Chileno: Análisis del sistema de competencias en Chile, en pos de resultados.....	121.
<b>-Referencias bibliográficas.....</b>	<b>125.</b>

## 1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Mediante una reforma estructural en el sistema educacional chileno, la cual es impuesta por métodos radicales y autoritarios en un marco político institucional con poderes extraordinarios llevados a cabo por la dictadura militar (1973-1989) se impone la reforma educacional de 1980. Esta modifica la estructura del sistema educacional con un proyecto de cambio en el financiamiento y la gestión de la educación chilena, un cambio, pragmático y radical, con un valioso incentivo a la demanda y las oportunidades que da el mercado, lo que, se contrapone con la visión de un gobierno interventor en las políticas sociales y en especial en el ámbito de la educación. Este aspecto es importante en el análisis del modelo de reforma en la educación chilena. Se buscará analizar tres puntos de la reforma que van ligados a los siguientes aspectos y características del proyecto educativo del régimen militar en el ámbito del financiamiento:

- *Su paradigma obedece al modelo de elección*
- *Intervención estatal en este caso al mercado, problemas de equidad e integración social.*
- *Visión de sistema de competencias<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Ormeño, Alejandro – Guerra, Josefina; *Las políticas educacionales de Chile en los últimos 20 años (1980-2000)*, Estudios sociales n° 110/semestre 2/ 2002, Corporación de promoción universitaria

Ante estas características, el proyecto de reforma educacional de principios de la década de los 80, presenta una línea marcada: la de mercado, además de un cambio en la administración de los establecimientos, desde el MINEDUC a los municipios. Otro aspecto a desarrollar es el cambio en el curriculum y su influencia en el desarrollo educacional lo que desemboca o está íntimamente ligado a la depuración ideológica y la institucionalización eliminando contenidos “nocivos” como historia y filosofía. Estos hechos se convierten en incógnitas al buscar el objetivo principal de su misión en la educación del país, tanto como el vínculo que ejerce el estado en la educación chilena.

## 1.1. Preguntas a la problemática

¿Existió desarrollo social y cultural equitativo o por lo menos diferenciado con el modelo de financiamiento de la educación formulado en 1980? ¿Podemos afirmar que la descentralización de la administración en educación por parte del gobierno es un instrumento eficaz para planificar el desarrollo educacional del país? ¿Hemos logrado un desarrollo económico y cultural en las últimas décadas, dependiendo del modelo de competencias y financiamiento en base a la demanda?

La investigación puede darnos respuestas a estas preguntas, las cuales intentan nivelar y conocer las consecuencias positivas o negativas de la reforma del 1980, que se capitalizó con la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación) de 1989, periodo anterior a la salida de los militares del poder. También es interesante conocer el rol de los privados en la provisión de educación haciendo un paralelo comparativo con el rol de lo público en la educación (se presenta el tema de la educación pública y sus niveles de calidad en el escenario de la descentralización y batalla por la matrícula).

Mediante la descripción, identificación y análisis de las variables que intervienen en el conocimiento de este proyecto de reforma a la educación chilena,

se intenta investigar si este modelo se adapta a los estándares chilenos y si su puesta en marcha no es el privilegio de una comunidad que basa su competencia e intenciones en el mercado, el capital y el lucro.

## **2. OBJETIVO GENERAL**

- Analizar la reforma educacional de 1980 en tres tópicos: la descentralización, el modelo de financiamiento y el curriculum, con el fin de verificar su influencia en el desarrollo cultural y social del país en los ámbitos de integración social y nivel de culturización en Chile.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Comprobar si la descentralización de la gestión en educación por parte del gobierno militar en 1980, fue un método eficaz para planificar el desarrollo educacional del país.
- Determinar si se ha logrado un desarrollo económico y cultural en las últimas décadas, con el modelo de competencias y financiamiento en base al subsidio a la demanda en la educación chilena en el ámbito de la integración social.
- Analizar el desarrollo social y nivel de culturización de la sociedad, apuntando a políticas sociales con proyección transversal en Chile, con el modelo rupturista de financiamiento de la educación formulado en 1980.



### **3. HIPÓTESIS**

- No se ha concretado un desarrollo social transversal, de culturización ni de integración en Chile como proyecto desarrollista de la sociedad, con la reforma educacional de 1980.

#### **4. MARCO TEÓRICO O DE REFERENCIA**

La educación en Chile ha vivido diferentes etapas que se pueden estructurar como de continuidad y cambio, las cuales, tienen características en común y están marcadas por el sello del Estado. Nuestra investigación histórica se centra en los hechos y los respectivos resultados de la reforma educacional llevada a cabo en 1980 por el gobierno militar. Sin embargo, retrocederemos algunas décadas para periodizar lo que significó la reforma, su ruptura y cambio, para conocer el proceso de las políticas educacionales en el país. Una de las principales motivaciones que mueven esta investigación es analizar el ¿porqué? Y el ¿cómo?, que llevaron a la reforma educacional de 1980. Para esto debemos conocer como se fue articulando esta transformación al sistema educacional y vincularla al proyecto de desarrollo que se pensó e instauró en Chile. Este proyecto es básico en la investigación, ya que, condiciona la construcción de un modelo de educación basado en la competencia de mercado y desvinculación del Estado de su responsabilidad como garante de la educación de todos los estratos de la sociedad en especial los más carentes de recursos o más vulnerables, esto como objetivo de desarrollo socio-cultural e integración de conjunto.

Para llegar a conocer los hechos, enfoques y pensamientos sobre el tema, es necesario revisar bibliografía que analice, describa y contextualice el periodo

que se quiere investigar. A continuación se desarrollara la reflexión de los textos o bibliografía básica que se trabaja en esta investigación.

Al respecto Jorge Nef en su obra *El concepto de Estado Subsidiario y la educación como bien de mercado: Un Bosquejo de Análisis Político*, plantea la descripción y proyección del sistema educacional desde un “Estado Docente” en el país y la institucionalización de la educación pública hasta el actual modelo socio-económico con influencia en la educación como “bien de mercado”.

Su trabajo según sus palabras es *exploratorio e interpretativo tomado desde una perspectiva macroanalítica y sistémica*. Esta metodología concreta abiertamente todo un periodo de cambios, decisiones, proyectos, acuerdos, etc., que determinan las causas y la posterior consecuencia de los hechos en un proceso histórico que influencia a la sociedad. En su trabajo Jorge Nef desarrolla la descripción, explicación y exploración de los procesos del sistema educacional, contextualizados con la Constitución de 1925 que coloca al Estado Docente como principio fundamental, “... Se generó en Chile un consenso histórico en el tema educacional que se proyectaría ininterrumpidamente por más de un siglo... así la constitución, bajo el rubro de garantía de libertad de enseñanza, estableciendo: *“la educación pública es una atención preferente del Estado...habrá una*

*Superintendencia de Educación Pública, a cuyo cargo estará la inspección de enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del gobierno*<sup>2</sup>.

Más adelante, Nef concluye que el Estado Docente proyectaría “desarrollo socio-cultural implicando un doble proceso de secularización y universalización de la enseñanza como motor de un esquema de desarrollo nacional neo-bismarckiano con alta cobertura y accesibilidad (también calidad), al menos en teoría.”

Desde esta perspectiva, Jorge Nef reconoce que en el país se producía una continuidad de políticas educacionales que tenían como pilar fundamental el acuerdo político transversal y la visión de un Estado presente en educación, el que más adentrado en la segunda mitad del siglo XX, se proyectaría como eje del desarrollo industrial y económico con la CORFO (gobierno Frente Popular, 1939); tanto, como en lo socio-político con la construcción de una clase media con carácter en la resolución de conflictos sociales y con instrucción cívica, todos estos valores serían traspasados por la educación nacional.

En este último argumento descansa un punto esencial que actúa como causa principal en el desarrollo socio-cultural y cívico-político de una sociedad en evolución. Según el autor, refleja una intencionalidad o proyecto educacional para el país, esto es que su forma toma valor al constatarlo con el proyecto que llevó

---

<sup>2</sup> Nef, Jorge; *El concepto de Estado Subsidiario y la educación como bien de mercado: Un Bosquejo de Análisis Político*, Revista Enfoques Educacionales, Volumen 2, Numero 2, 1999-2000, Facultad de Ciencias Sociales, U. de Chile.

a cabo el gobierno militar de Augusto Pinochet y la consiguiente reforma que trabajaremos.

Continuando con la revisión de obras relativas a la reforma de 1980, la bibliografía presenta el tema como un proceso con muchas variables que influenciadas por el contexto político-social, desembocan en una profunda transformación del sistema escolar, que se configura, con el cambio en el modelo de financiamiento, la descentralización de la administración o municipalización y cambios curriculares.

Al respecto Cristian Cox, en la obra *Políticas educacionales en el cambio de siglo; la reforma del sistema escolar de Chile*, plantea que la reforma educacional de 1980, corta en dos la historia del sistema escolar del país y es fundamentalmente de orden fiscal, administrativo y vinculado a un proyecto más general de descentralización.

También propone que las dos últimas décadas del siglo XX, de fuerte intervención estatal, contraponen las reformas y puntualiza sobre la de los años 80: “... fuerte intervención estatal bajo paradigma de mercado o de modelo de elección”<sup>3</sup> en esta obra Cristian Cox, estudia la reforma de 1980, centrándose en sus resultados y descripción de los contextos, fundamentos, componentes claves,

---

<sup>3</sup> Cox, Cristián; Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2005. p. 13

etc, los cuales analiza desde una perspectiva histórica y de investigación cuantitativa de los resultados del periodo.

Es importante conocer la actuación de los actores involucrados en los hechos históricos, ya que tenemos solo las perspectivas históricas de los gobernantes e ideólogos políticos de esta reforma, y como hemos señalado, las versiones descriptivas macroanalítica del proceso. Sin embargo, la autora María Angélica Illanes aborda la temática de la reforma educacional de 1980 desde la visión no menos importante de los sectores populares, lo que se denomina “historia desde abajo o historia social”, y cómo influyó esta transformación que se da con la reforma de 1980, en el aula y a los niños de Chile. Esta temática la analiza en su obra *Ausente Señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. Desde su visión reivindicatoria presente múltiples aspectos de la historia de la educación en Chile, tomando el proceso de reforma y la mitificación patriótica como la contrarrevolución ideológica.

*“El estado subsidiario (...) exagera el rol ideológico de la escuela, en tanto fuente domesticadora y generadora de mitología patriótica y templo de culto popular a los héroes guerreros de la nación...”<sup>4</sup>*

Un autor que ha trabajado en repetidas ocasiones los cambios en el sistema escolar tanto como proyecciones en temas como la reforma en las universidades es José Joaquín Brunner

---

<sup>4</sup> Illanes, María Angélica; “*Ausente Señorita*”. *El niño-chileno, la escuela para pobres y el auxilio Chile 1890 – 1990*. Santiago de Chile: Junta de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), 1991

Un aspecto básico que queremos emplear en esta investigación son las fuentes contemporáneas a la época. En la búsqueda encontramos un documento realizado en la década del 80 y que nos internaliza en el modo que operó el gobierno militar en la construcción tanto jurídica, ideológica y política de la reforma. Esta obra es un basamento congruente en el conocimiento del día a día en la elaboración de esta reforma. La obra llamada “*Dossier modernizaciones en Chile: un experimento neo-liberal*” que destacan los cambios realizados por la Junta de Gobierno y los ideólogos de la dictadura.

Se analizan todas las “modernizaciones”<sup>5</sup>, desde una perspectiva crítica de los medios en los cuales se creó el proyecto político-económico del gobierno militar, con la visión de distintos autores reunidos en la organización FLACSO, la cual preparó el dossier.

Nosotros nos centraremos en el capítulo relativo al sistema educacional. El trabajo insertado se titula “*Educación chilena y régimen militar*”, terminado en 1981 por Marcela Gajardo. En su investigación la autora periodiza las modificaciones en el sistema educacional, dividiéndola en dos: la primera referida a la instauración del régimen militar en el caso de las políticas educacionales marcándola entre los años 1973-1978; y la segunda, concretando la implementación de las llamadas modernizaciones del sistema, que tienen una connotación político-económica de

---

<sup>5</sup> Búsqueda chilena de un nuevo orden neoliberal, inspirados en las ideas de Milton Friedman y Friedrich Von Hayeck, los mentores intelectuales del proyecto capitalista-autoritario chileno. Las modernizaciones incluyeron los ámbitos del sistema educacional, nueva legislación laboral, la privatización de la seguridad social y la salud, descentralización administrativa del gobierno, transformación del poder judicial, regionalización y la internacionalización de la agricultura. En su conjunto estas modernizaciones son la cara visible de la contrarrevolución del régimen militar.

descentralización administrativa. De este modo se desarrolla un trabajo interesante y con valiosa información del periodo, que puntualiza el proceso de descentralización y los cambios rupturistas en un contexto de alienación ideológica y coartación de derechos civiles.

Al dividir la periodización hecha por Gajardo, concentrándonos en la segunda desde 1979 a 1980, se anticipan las consecuencias de la instauración de las políticas educacionales de la dictadura pensando en los conceptos de autoritarismo y privatización: *“...se inicia con la entrega oficial de un conjunto de lineamientos educacionales que, por una parte, justifica el orden social y cultural autoritario instaurado en los años precedentes, y por otra, promueve las condiciones de reproducción de una economía liberal-capitalista favoreciendo a sus actores y gestores. A estos proyectos conocidos actualmente como autoritarismo y privatización (...) periodo que marca la emergencia de políticas educacionales coherentes con el modelo económico”*<sup>6</sup>.

En el principio del proceso de modernización se trabaja en torno a las bases previas de esta, en lo que la autora llama control ideológico y control militar, el cual se da en los años 1973 y 1974 con la declaración de la Junta de Gobierno sobre educación, con el rótulo de *“...Objetivo nacional de Chile y otros referidos particularmente al sector educativo reflejaba un cambio ideológico en la*

---

<sup>6</sup> Gajardo, Marcela; *Dossier Modernizaciones en Chile: un experimento neo-liberal*, (extraído de) *“Educación chilena y régimen militar”*, 1981.p 59.



*enseñanza, enfatizando un tipo de educación básicamente nacionalista, despolitizada y anti-marxista*<sup>7</sup>.

Estos puntos expresan mucho de lo que se buscaba conseguir con la reforma del 80 y es importante si queremos determinar el desarrollo socio-cultural transversal en Chile y su nivel de logro a futuro lo que determinaremos en el desarrollo de nuestro trabajo. Otro aspecto que se explicita en el trabajo es el administrativo de la reforma y que la autora lo titula “Normalización y descentralización: modificaciones iniciales a las estructura del sistema”. A fines de 1973, se origina paralelamente a los cambios antes señalado, el proceso de descentralización de la educación, Marcela Gajardo plantea “... *cambios en la estructura del aparato escolar que posibilitan la posterior inserción de la actividad educativa en el modelo político-económico...*”.

Los cambios se plasman por medio de reestructuraciones, derogaciones y supresión de políticas que acarrea el proceso de estado docente. En este subcapítulo se muestra la ruptura y la acción de diferenciar dos sistemas educacionales estatales. En conclusión, la autora lo enmarca en la frase: “Privatización del sistema y reversión del estado docente”.

Complementario a esta fuente y también cumpliendo un rol fundamental como base institucional, jurídica y normativa se analizará la *Constitución Política de los años 1925 y 1980*, con el propósito de comparar su misión y como segundo propósito de análisis de la Constitución Política de 1980 y la posterior LOCE (Ley

---

<sup>7</sup> *Ibíd.*, pp. 59-60

Orgánica Constitucional de Educación), como marco estructural en las políticas educacionales. Todo esto como conjunto de imposiciones legales de legitimidad en un gobierno radicalista transformador, privatizador y rupturista de un proyecto anterior como fue el “estado docente”.

Desde aquí se fundamenta el proyecto las siete modernizaciones que plantea el ideólogo del régimen Miguel Kast, las cuales buscaban un nuevo orden neoliberal, inspirados en ideas tecnocráticas de F. Von Hayeck y M. Friedman. En este, la educación crece en búsqueda de una misión: la privatización y el modelo de competencia, como la rigidez de las políticas en educación.

Algo más contemporáneo es un trabajo interesante sobre la educación en Chile y su proceso histórico de cambios y reestructuraciones, el de María Angélica Oliva que se titula: *“Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?”*. El uso de la metáfora permite comprender el texto de la política educativa como un complejo tejido donde se dan cita determinados discursos, saberes y poderes. En el desarrollo del trabajo la autora da a conocer el proceso histórico y político que vincula la educación como medio de utilización político-económica en el progreso del país.

Pone de manifiesto que la educación chilena tiene un componente principal que es su figura la policía neoliberal: *“Define una estructura ya arraigada en las políticas educacionales que están desbalanceadas “la polisemia del término inspira una conjetura: la política educativa del período muestra, con la excepción*

del Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), un proceso creciente de institución de un orden neoliberal, responsable de la persistencia de la desigualdad educativa”<sup>8</sup>. Más adelante la autora cita el informe de la OCDE para Chile, del organismo internacional sobre el sistema educativo nacional OCDE (2004), “... está conscientemente estructurado en clases sociales, reforzando las desigualdades de origen de los estudiantes. Al citar a la OCDE se busca comprender desde una visión imparcial la fuerte influencia en los niveles socio-económicos de desarrollo de estratos en Chile en función de la educación, como reproductora de una sociedad segmentada, discriminatoria y de competencia de clases sociales.

El tema propuesto por la OCDE en la cual el gobierno actual esta tan entusiasta en participar activamente, es relevante en el conocimiento externo que se distingue del sistema educativo chileno y principalmente de su plan.

El Informe de la OCDE nos dará una crítica externa, ya que, el organismo cumple un rol imparcial de análisis, por esto es básico en la construcción del marco teórico y en el desarrollo del trabajo. La evaluación del sistema escolar define tres conclusiones: en la última década en Chile más que en otros países de Latinoamérica se han estructurado estrategias para superar los problemas de acceso y calidad en la educación, en esta búsqueda de estrategias se combinan diferentes visiones; “una de mercado y competencias, en cambio, la otra plantea

---

<sup>8</sup> Oliva, María Angélica; *Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?*, Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 mayo/ago. 2010. P. 311.

*que el gobierno debe intervenir para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, que en el presente están desigualmente distribuidas , y finalmente, esta combinación de estrategias no ha sido completamente efectiva, esto se debería al débil vínculo entre las reformas, la formación del profesorado y la supervisión de las practicas docentes en el aula”<sup>9</sup>.*

Desde estas perspectivas la OCDE critica el sistema chileno, apuntando a sus bases, identificando falta de firmeza en su planificación, sistematización, etc. Lo que se menciona en el tercer punto. También la OCDE pone de manifiesto el fuerte contraste que existe entre visiones ideológicas de la educación, lo que se traduce en segregación, poca responsabilidad político-social en el tema y un estancamiento cultural de gran parte de la población. Todas estas inferencias son explicitadas por la OCDE en su informe para Chile y muestran claramente los caminos que se deberían tomar en la búsqueda de soluciones al problema de relación entre el Estado y la educación, tomando en cuenta la libertad que tiene el mercado y el subsidio a la demanda en el sistema.

Otro de los aspectos principales de esta investigación, es el cambio en el financiamiento de la educación. El que pasa a coronar la privatización de los servicios educacionales entendida como el traspaso del gasto a los usuarios o destinatarios del sistema educacional que vendrían siendo los padres. Modelo de asignación de recursos vía subvención e incentivos para la incorporación de gestores privados en el campo de la educación. La competencia de los establecimientos para el logro de mayor eficiencia.

---

<sup>9</sup> Informe OCDE Chile; Revisión de políticas nacionales en educación, Chile. 2009.

Lo importante de esta temática es conocer o tratar de establecer si existe un desarrollo real con el modelo de competencia en establecimientos y determinar cuál es el impacto socio-cultural en diferentes estratos. Nos referimos esencialmente al concepto apto para esta definición es el “Subsidio a la demanda”.

Para poder resolver estos objetivos, la obra titulada *Políticas educacionales en Chile: Vouchers, Concentración, incentivos y rendimiento* de Dante Contreras, Osvaldo Larrañaga, Lorena Flores, Félix Lobato y Víctor Macías ilustra la situación. La obra está dividida en tres capítulos los que tratan temáticas de educación y sus niveles de logro en el caso de los modelos de competencia en educación; el capítulo relativo al modelo de competencias y la actividad privada en la educación chilena; el capítulo *competencia e incentivos en el sistema chileno* en donde se analiza evidencia empírica extraída de datos de la prueba SIMCE entre los años 1988-1997 con el fin de comprobar si hay eficiencia en el modelo de competencia o mercado.

Otro punto de vista para analizar este modelo, se lleva a cabo con el trabajo con variables de selección de alumnos por las escuelas y elección de los colegios que buscan efectos del financiamiento de tipo *vouchers* en la eficiencia de la educación chilena. “*Los efectos relacionados con la selección de los alumnos se originan en el hecho que el servicio de la educación depende de las características de sus usuarios. Así, los establecimientos educacionales pueden exhibir mejores resultados si consiguen mejores alumnos. A su vez, la elección de los colegios por parte de las familias tendrá en cuenta los atributos del establecimiento y las características de sus alumnos. Esta relación de elección bilateral de alumnos y*

*colegios origina agrupamientos de poblaciones y establecimientos, con dos tipos de efectos sobre los resultados de la educación: (i) efectos relacionados con la composición de los estudiantes; (ii) externalidades asociadas a los efectos de los pares. Si la salida de los mejores estudiantes afecta el resultado de quienes permanecen en las escuelas públicas...”<sup>10</sup>.*

Este aspecto es importante pero difícil de comprobar, ya que, la bibliografía y los autores de esta no logran llegar a un acuerdo en el tema, por la falta de evidencia y la entrega tardía de las mediciones de la prueba SIMCE (se entregaron en 1988). Sin embargo se puede llegar a algunas conclusiones desde el punto de vista comparativo entre educación pública versus educación privada subvencionada.

El texto Historia contemporánea de Chile; Actores, identidad y movimiento, (tomo II) de Gabriel Salazar y Julio Pinto, los autores reflexionan sobre la temática de los actores históricos de las elites y los sectores populares, los procesos de crisis y las transformaciones que han experimentados estos grupos sociales. En el texto se contextualizan periodos que se entremezclan, estructurando una investigación histórica rica en detalles y conceptos, los cuales, permitan conocer los hechos desde dos visiones distintas con un sesgo hacia la “historia desde abajo”, como también la descripción e identificación de las elites y sus procesos de auge y crisis.

---

<sup>10</sup> Aedo, C. y Sapelli, C.: “El sistema de *vouchers* en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile”, Estudios Públicos 82, otoño 2001.

Su análisis sobre educación lo contextualiza en el siglo XIX como “incremento y complejización de la educación chilena que, entre otras implicaciones, se expresará en la reformas educacionales implementadas a partir de 1880. La modernización se dio con la creación de las escuelas normales y el instituto pedagógico...”<sup>11</sup>.

Más adelante en el capítulo relativo a la refundación neoliberal se expresa la potente inclusión por parte de la derecha y los militares del sistema neoliberal, tanto, en educación como en otras áreas de la sociedad. Se plantea la crisis o desalojo de la UP, como un nuevo enfoque en la educación, está en base a un plan neoliberal. Este punto es trabajo de como la relación de hegemonía entre capas sociales, en donde el empresario es el portador de la modernidad, por ende explicita los proyectos ante el Estado. Este concepto es valioso en nuestra investigación, ya que, esta relación marca la responsabilidad del Estado y la influencia del empresariado en la educación.

## **5. METODOLOGIA**

La metodología es la etapa de elaboración del diseño de la investigación, el cómo construir nuestro trabajo. Ante esto, nuestro método de trabajo será en base a un diseño descriptivo- explicativo (como un análisis macro de los hechos

---

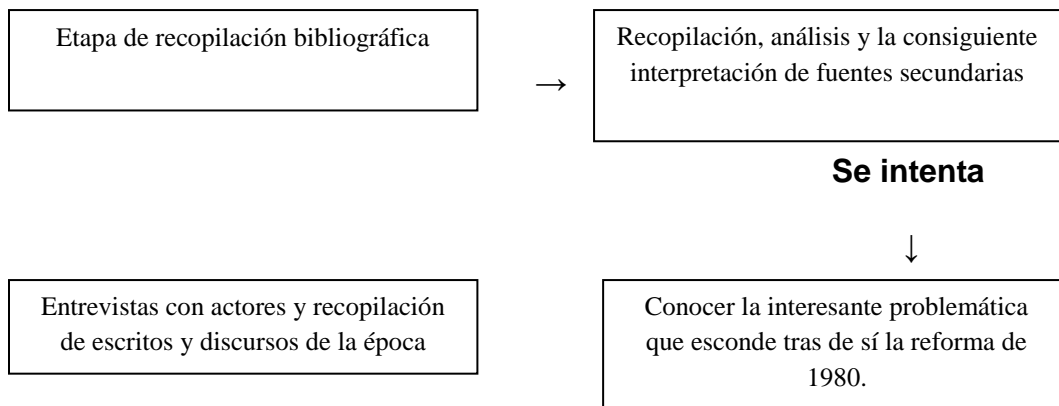
<sup>11</sup> Salazar, Gabriel-Pinto, Julio; *Historia contemporánea de Chile, Actores, Identidad y Movimiento*, (Vol. II), Ed LOM, Santiago, 1999.

acaecidos), que descansa en la investigación de tipo cualitativa (oralidad) y análisis de fuentes primarias y secundarias, que según el desarrollo del trabajo puede tener tintes diferenciados. El análisis hermenéutico es vital en esta investigación, la que contiene análisis, recopilación y la consiguiente interpretación de fuentes secundarias (bibliografía que plantea teorías, escritos de la época, artículos de investigación, etc.) y primarias (como la constitución política).

El trabajo investigativo constará de una etapa de recopilación-análisis y la interpretación en busca de conjeturas y conclusiones. Es importante lograr los objetivos planteados en la investigación, con tal de llegar a reconocer consecuencias de este tema ya tan estudiado antes. Ante este desafío se intentara desde una humilde visión, el conocer la interesante problemática que esconde tras de sí la reforma de 1980, en la perspectiva de proyecto país que afecta el desarrollo socio-cultural, político y de control social (aspecto básico).

Posteriormente, se elaborará el grueso de la investigación que conlleva entrevistas con actores y recopilación de escritos y discursos de la época, Además de la visión de estos actores es importante desarrollar una columna vertebral de investigación cualitativa, que se demostrará en casos comparativos (oralidad) de contraste entre diferentes visiones, por ejemplo, la visión de los públicos ante los privados. En conclusión:





## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Oliva, María Angélica; *Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?*, Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 mayo/ago. 2010.
- Gajardo, Marcela; *Dossier Modernizaciones en Chile: un experimento neo-liberal*, (extraído de) “*Educación chilena y régimen militar*”, 1981.
- Illanes, María Angélica; “*Ausente Señorita*”. *El niño-chileno, la escuela para pobres y el auxilio Chile 1890 – 1990*. Santiago de Chile: Junta de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), 1991.

- Cox, Cristián; Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2005.
  
- Nef, Jorge; *El concepto de Estado Subsidiario y la educación como bien de mercado: Un Bosquejo de Análisis Político*, revista Enfoques Educacionales, Volumen 2, Numero 2, 1999-2000, Facultad de Ciencias Sociales, U. de Chile.
  
- Contreras Dante, Larrañaga Osvaldo, Flores Lorena, Lobato Félix y Macías Víctor; *Políticas educacionales en Chile: Vouchers, Concentración, incentivos y rendimiento*,
  
- Informe OCDE Chile; Revisión de políticas nacionales en educación, Chile. 2009.
  
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio; *Historia contemporánea de Chile, Actores, Identidad y Movimiento*, (tomo II), Ed LOM, Santiago, 1999.

### CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Recopilación bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X		
Análisis bibliográfico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Construcción Marco Teórico							X	X	X	X
Entrevistas con los actores		X	X	X	X					
Elaboración de Capítulos y Conclusiones finales	X	X	X	X	X					

Etapa Anteproyecto

## **Capítulo I:**

**El siglo XIX de construcción de la educación: el hilo conductor del proceso de educación pública y obligatoria. Bases para la continuidad educacional.**

## **I. Concepto Estado- educación, relación de construcción de institucionalidad en Chile siglo XIX y XX.**

Corren mediados del siglo XIX, con nuevos aires políticos en Chile, después de convulsionados tiempos. Nos referimos a la época pos independentista y sus coletazos, los cuales buscan unificar, formar y legitimar la institucionalidad nacional lo que era tendencia en toda Latinoamérica. Esta unificación u homogeneización de la nación, se reproduciría mediante la educación, la cual (nación), busca robustecerse y afianzarse mediante la estabilidad política<sup>12</sup>.

La conexión lógica para la creación de un sistema estatal se dio entre el estado y la ciudadanía o el pueblo a ser educado, esta relación es en un sentido desigual, ya que, el mayor ejercicio de creación, transformación, reforma y proyección fue de parte del Estado, dejando el papel de receptora a la ciudadanía. Este buscaba elaborar un concepto de Estado educador que reconstruiría las lagunas existentes desde el periodo colonial, este empeño potencial no descansó solo en el Estado como ente particular, sino también en las elites económicas, las cuales, por su carácter mercantilista según Gabriel Salazar<sup>13</sup>, buscan direccionar el proyecto que se comenzaba a gestar, su empeño repito, tenía una seria influencia modernizadora, en un proceso de inserción del país en el circuito internacional de comercio (mejor calificación de los obreros), además se presentaba con una lógica mercantilista por sobre lo productivo y una fuerte capacidad hegemónica de las elites basada en el desconocimiento de una cultura

---

<sup>12</sup> Salazar, Gabriel y Pinto, Julio; *Historia contemporánea de Chile, Actores, Identidad y Movimiento*, (Vol. II), Ed LOM, Santiago, 1999.

<sup>13</sup> *Ibíd*em, Pág.

popular ajena, como (Iván Nuñez, 2004) “intervención y reconstrucción que le era ajena ( las elites) y, por lo tanto, amenazante”<sup>14</sup>.

Es fundamental y primario para reconocer la construcción histórica de la educación en Chile con sus rasgos, personalidad y objetivos, e identificar el proceso socio-cultural que comenzaba a tomar forma, contextualizar los hechos y procesos que crean una continuidad histórica que comprende y establece una institucionalidad en educación, como tema central de progreso o desarrollo social y económico. También se debe analizar como sostiene Iván Núñez, María Luisa Egaña y Cecilia Salinas “la decisión de ampliar las oportunidades de escolarización, presentes en los discursos y los argumentos de los distintos sectores socio-políticos y, particularmente, de la elite a favor y en contra de esa opción”<sup>15</sup>.

Esta discusión desarrollada en el seno de la sociedad chilena de la época involucró tanto a la sociedad civil, con sus actores, movimientos y conflictos, como a la historia local de la educación y la vida cotidiana de las escuelas.

Además se debe reconocer que esta ampliación de oportunidades y la construcción de un sistema educativo no es aislado ni un fenómeno endémico de Chile, ya que, como afirma:

“La formación del sistema educativo primario estatal durante la segunda mitad del siglo XIX en Chile, forma parte del proceso de formación y consolidación del

---

<sup>14</sup> Egaña, María Luisa, Núñez, Iván, Salinas, Cecilia; *Educación primaria: 1860-1930, una aventura de niñas y maestras*, Ed LOM, Santiago, 2004.

<sup>15</sup> *Ibíd.*

Estado chileno posterior a la lucha de la independencia (...) Un rasgo común que presentaron estos procesos fue el resultado del predominio de las elites metropolitanas y centralistas en el control el aparato estatal; los poderes regionales y locales en los diferentes países fueron firmemente sometidos, al estructurarse los modernos estados nacionales”<sup>16</sup>.

Es importante ver identificado como se desarrolló la política estado-educativa en Chile, la cual tiene antecedentes como explica María Loreto Egaña en el periodo histórico pos emancipador del régimen colonial y después de la transición política-institucional de 1830 hasta 1850, en donde se produce un chispeante compromiso por la instrucción nacional, obligatoria y universal<sup>17</sup>.

Esta descripción sería alejada de objetividad si no se nombra y caracteriza como un proceso de largo plazo que se vino gestando desde la primigenia república, con influencias del estado en forma<sup>18</sup> portaliano, para finalmente decantar en la institucionalización legitimada por los poderes del estado, aquí nos referimos a la obligatoriedad de la educación primaria, como la universalización de la enseñanza, que se capitalizaría con la ley de instrucción primaria y obligatoriedad de 1860, la cual pone al Estado en la dirección de la enseñanza y la hace gratuita<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup> Egaña, María Loreto; *Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, una práctica de política estatal*, Ed LOM, Santiago, 2000.

<sup>17</sup> *Ibíd.*

<sup>18</sup> Basado en la idea de orden nacional que se halla en Alberto Edwards (*La fronda aristocrática*, Santiago, 1927)

<sup>19</sup> Ley Jeneral de instrucción primaria, proyecto de ley se las escuelas, Art. 1 y 2, Santiago, noviembre de 1860.

Es por lo dicho anteriormente que el estado fue el motor principal de la educación en Chile, como afirma Fernando Campos Harriet en su obra *Desarrollo educacional 1810-1960*:

“Lo que sí afirmamos es que la preocupación por ensanchar un marco que parecía estrecho (marco educativo) adviene con la República y la planificación y establecimiento de la enseñanza en Chile corren parejamente a la planificación y afianzamiento de las instituciones republicanas”<sup>20</sup>.

El autor afirma la relación entre estado y educación en caminos similares y con convicciones mutuas. Esta relación será la clave central de los procesos de constructo educacional, lo cual se manifiesta con pugnas y discusiones, pero con una valiosa continuidad de fondo más preciada. En el siglo XX, se debe tomar en cuenta el periodo de “anarquía” para los más tradicionales en historia o de “organización de la nación”, la denominación es más aceptable a la segunda, sin embargo este periodo es antecedente del que queremos puntualizar como fundacional en la educación estatal chilena.

El proceso educacional tuvo también un escepticismo de parte de la historiografía revisionista en especial del historiador Francisco Antonio Encina que dice a este respecto: "La historia de Chile durante este período es una, la que se escribe sobre la base de los documentos oficiales, como lo hicieron los historiadores del siglo XIX, y otra muy distinta, si se enfoca la realidad. Este dualismo se acentúa en la historia de la enseñanza. Los empeñosos esfuerzos de los gobiernos por transformar y extender las diversas ramas de la enseñanza, se

---

<sup>20</sup> Harriet, Fernando Campos; *Desarrollo Educacional 1810-1960*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1960. p. 34.



representan, ante el criterio histórico de hoy día, como una pirotecnia de leyes, decretos y medidas que murieron antes de tocar la realidad, o quedaron latente en espera de mejores tiempos". Este juicio tan crítico de parte de Encina representa la etapa anterior a 1830<sup>21</sup>.

Se puede ordenar históricamente los avances y retrocesos en el plan educacional del estado en formación, los cuales, Fernando Campos Harriet divide temporalmente para un mejor entendimiento histórico, el primero desde 1810-1830 y un segundo entre 1830 -1860, el primero de progresivos planes y la segunda de consolidación de un modelo<sup>22</sup>. En consecuencia se puede determinar una continuidad de leyes, decretos y proyectos con el fin de institucionalizar la enseñanza en Chile.

## **II. Primera etapa de progresivos constructos educativos 1810-1830**

En 1813 la preocupación por la educación fue parte de la agenda patriota, de vital importancia era modificar el molde colonial en educación, buscando mejorar la enseñanza primaria, normal y la especializada. En los albores de la República fray Camilo Henríquez presentó a la sesión del 7 de noviembre de aquel año un plan de estudios; se llamaba "Plan de organización del Instituto nacional de Chile, escuela central y normal para la difusión y adelantamiento de los conocimientos útiles". Con este hecho se daba paso a la nacionalización de la enseñanza como creciente república, es sin duda en esta época donde se busca

---

<sup>21</sup> Encina, Francisco Antonio. *Historia de Chile*, Tomo x, p. 315.

<sup>22</sup> *Ibíd.*

legitimar en la acción el trabajo conjunto entre el Estado y la educación cuando en el año 1813 la Junta de Gobierno a cargo dictaminó con la siguiente vehemencia en las planas de la *Aurora de Chile*:

“el gran legado de la Patria Vieja en materia de enseñanza primaria es la disposición fundamental sobre la materia, reglamento que la Junta de Gobierno compuesta por Francisco Antonio Pérez, José Miguel Infante, Agustín de Eyzaguirre, y a quien servía de secretario Mariano Egaña, dictó el 18 de junio de 1813. Se ha creído ver en este reglamento el fundamento de la misión educacional del Estado: "Ninguno podrá enseñar en Chile sino en la forma dispuesta por este Reglamento", disponía su artículo xx. Ordenaba el decreto que en toda ciudad, villa y todo pueblo que contenga cincuenta vecinos, debe haber una escuela de primeras letras costeada por los propios del lugar; y en caso de no haberlos, el jefe de la provincia respectiva debía proponer los arbitrios para su establecimiento”<sup>23</sup>.

La coyuntura bélica de la Reconquista que se plasmó en el Desastre de Rancagua el 1 y 2 de octubre de 1814, causó un retroceso en las políticas formadoras de los realistas. Los patriotas el 7 de diciembre 1814 suprimen el Instituto Nacional, buscando restaurar el status colonial. Solo con la aparición de O'Higgins y la instauración de la Patria Nueva se prosigue con lo establecido o mejor dicho con lo ya proyectado. Se reconocía y adicionaba el reglamento de 1813, se extrae del Archivo de O'Higgins:

---

<sup>23</sup> Encina, Francisco Antonio. *Historia de Chile*, op. cit. pág. 304.

“En las escuelas debía enseñarse a leer, escribir y contar, teniendo los maestros especial cuidado en que aprendan la gramática castellana y los fundamentos religiosos; procurando ilustrarlos en los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, derechos del hombre y su obligaciones hacia ella y el gobierno que la rige”<sup>24</sup>.

Para Harriet este reglamento, que no altera el de 1813, significaba un progreso en cuanto a la provisión de las cátedras, a las especificaciones de la enseñanza y a otras materias de detalle. En esta etapa no se puede afirmar que la efervescencia de planes de enseñanza a nivel estatal o nacional, fueran la lógica central del periodo o'higginiano, esto se evidencia en la adopción del método Lancaster de enseñanza mutua que tenía su origen en Inglaterra. Este método se desarrolló institucionalmente y se propagó mediante escuelas pasando distintas vicisitudes”<sup>25</sup>.

El período que empieza desde la abdicación de *O'Higgins el 28-1-1823* y termina en Lircay 17 de abril de 1830 no es propicio para la difusión de la enseñanza. Los siguientes esfuerzos se concentran en la enseñanza media y deben bregar contra la indiferencia y la aislación de los motivados en la instrucción, sin embargo se debe agregar un dato que marca Harriet: Don *Mariano Egaña*, representante de Chile en Londres, en 1824, aparece bregando solo por la enseñanza. Gracias a su empeño logra atraer maestros que van a despejar nuestra instrucción incipiente. Estas palabras pueden relacionarse más adelante

---

<sup>24</sup> *Archivo de O'Higgins*, Tomo XII, p. 103.

<sup>25</sup> Véase *El sistema de Lancaster en Chile y en los países sudamericanos 1895* ahí profundiza en esta metodología a la cual se refiere don *Domingo Amunátegui Solar*.

con el fértil aporte de los *educacionalistas* que a finales de siglo XIX se preocuparon de distintos aspectos en pos de la educación y organización escolar permanente<sup>26</sup>.

La cobertura en educación de la época tiene registro histórico directo con los censos que se llevaron a cabo, aquí se puede determinar la fuerza de la instrucción estatal con sus lógicos percances si observamos que Chile aun no tiene un proyecto concreto de enseñanza. Así se describen las dificultades de la naciente república versus un sistema de gobierno colonial ya en maduración, el ejemplo de cifras es de Chiloé (que se anexó a la república chilena en 1824) y Santiago "(...) se hizo levantar un censo prolijo (1827), cuya exactitud confirmó otro censo practicado un año más tarde (en Chiloé). La población de la isla alcanzaba a 42.309 habitantes, de los cuales 7.604 eran niños de 7 a 15 años y asistían a la escuela 3.511. Un año más tarde (1828) la población escolar era de 4.606 alumnos. En la pobre y atrasada isla de Chiloé, recibía instrucción primaria el 50% de los niños, mientras en Santiago sólo la recibía el 10% de la población escolar"<sup>27</sup>.

"Este dato simboliza el precio, por lo demás ineludible, que el progreso de Chile pagó por el tránsito de la condición de colonia a la nación libre", dice *Encina*<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Monsalve Bórquez, Mario; *"I el silencio comenzó a reinar" documento para la historia de la instrucción primaria 1840- 1920*, DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Univ. Católica Blas Cañas, 1998.

<sup>27</sup> Campos Harriet, Fernando; *Desarrollo Educacional 1810-1960*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1960. Pp. 27-29

<sup>28</sup> Encina, Francisco Antonio. *Historia de Chile*, Tomo x, p. 318.

### III. Periodo de 1830-1860.

En este segundo periodo de formación institucional en educación tiene un fuerte carácter que lo marca, es la influyente mano del régimen portaliano, temporalmente esta etapa Harriet la marca desde Lircay hasta las postrimerías del gobierno de *Montt*. La enseñanza primaria es vista en la época como una asignatura pendiente para el gobierno, en cambio, la enseñanza secundaria (con sesgo elitista y selectivo) y la superior van a decantar en acciones, sin embargo, no se debe olvidar a la primaria la cual será protagonista en los dos últimos decenios del periodo, llegando a una plenitud en 1860. Harriet no responsabiliza a Portales de la interrupción o lento avance de la educación primaria, lo que se interpretó como la decisión por parte del gobierno de apartar al pueblo de instrucción. Aquí una disyuntiva histórica sobre el objetivo del Estado en la educación del pueblo.

Con la constitución de 1833 se planifica un modelo de Estado en Chile el cual obedece a la centralización del poder en el presidente y su vice-presidente, a esta constitución se le denomina conservadora por su fuerte carácter católico tanto como por su real influencia a temáticas de orden social en donde personajes históricos como Diego Portales y Mariano Egaña reflejaron su modelo oligárquico a la sociedad chilena. De este modo contextual se concreta una nueva visión de Estado como agente del proceso educativo y como protagonista y responsable de este. “En la Constitución de 1833, don Mariano Egaña incorporó dos preceptos que consagran principios fundamentales de nuestra enseñanza. "La educación pública es una atención preferente del Estado" –dice en el artículo 153. El

Congreso formará un plan general de educación nacional; y el ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República". Y agrega en el artículo 154: "Habrá una superintendencia de educación pública. A cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del Gobierno"<sup>29</sup>.

Se puede reconocer un elemento importante del estado portaliano en la carta fundamental, la cual suena a contemporaneidad (refiriéndose a las superintendencias en educación 1925 como en 2011)

La constitución de 1833 al lograr su validez o mejor dicho entra en vigencia produce un fenómeno muy peculiar y con dejo de contemporaneidad la división de las escuelas en tres grupos: escuelas conventuales ligadas a ordenes religiosa, municipales y las sostenidas por el erario nacional<sup>30</sup>. Bajo este régimen las escuelas eran elementos dispersos, que marchaban cada una a su manera, sin la uniformidad indispensable para una enseñanza regular.

Con la supresión de la Universidad de San Felipe y la nueva denominación de Universidad de Chile, es a esta nueva casa de estudios a la que se le entrega la misión del cultivo de la enseñanza y las letras, como también el deber de velar como ente ejecutivo de la enseñanza primaria (según ley orgánica de universidad, que se promulga el 18 de noviembre de 1842)<sup>31</sup> la cual aun no tiene un papel relevante para el estado. Se puede demostrar entonces la preocupación del estado portaliano en la enseñanza superior como motor de la cultura, artes y

---

<sup>29</sup> Harriet, Fernando Campos; *Desarrollo Educacional 1810-1960*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1960. p. 17.

<sup>30</sup> *Ibíd.*

<sup>31</sup> Campos Harriet, Fernando; *Desarrollo Educacional 1810-1960*. p. 18.

distribución de conocimiento. De esta forma la Universidad de Chile se convierte en una prestigiosa institución en desmedro de la educación primaria, la cual, era de característica masificadora, elemental y básica.

"corresponde a este cuerpo la dirección de los establecimientos literarios y científicos nacionales y la inspección sobre todos lo de los demás establecimientos de educación"<sup>32</sup>.

#### **IV. Influencia decisiva de actores Montt, la sociedad de instrucción primaria y los educacionalistas.**

Fernando Campos H. sostiene. "*Ministerio de Instrucción Pública, servido siempre por don Manuel Montt, expedía un decreto cuyo primer artículo dice así: "Se establece en Santiago una Escuela para la enseñanza e instrucción de las personas que han de dirigir las escuelas primarias en toda la extensión de la República"*<sup>33</sup>.

La enseñanza que allí se iba a dar era leer y escribir con perfección, y un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea; dogma y moral religiosos; aritmética comercial; gramática y ortografía castellanas; geografía descriptiva; dibujo lineal; nociones generales de historia y particulares de la de Chile<sup>34</sup>. Los alumnos pensionados serían por entonces sólo veintiocho,

---

<sup>32</sup> Barros Arana, Diego. *Un Decenio de la Historia de Chile*, Imprenta y encuadernación universitaria, 1905. Tomo 11, pp. 392 y 393.

<sup>33</sup> Campos Harriet, Fernando; *Desarrollo Educacional 1810-1960*. Pág. 21

<sup>34</sup> Egaña, María Loreto; *Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, una práctica de política estatal*, Ed LOM, Santiago, 2000. p. 30.

todos externos, cada uno de los cuales recibiría una gratificación de \$ 100 anuales para su mantención y vestuario; pero contraían la obligación de servir siete años como preceptores en el lugar que les designara el Gobierno. La escuela podría recibir más alumnos, pero no como pensionados. “El personal de sus empleados constaría sólo de dos, un director que sería a la vez el profesor de todos los ramos indicados y un inspector o ayudante. El primero de esos cargos fue confiado a don Domingo Faustino Sarmiento”<sup>35</sup>.

Sarmiento fue un pedagogo connotado en el oficio y hombre con experiencia en temáticas político-educativas, ya que, lo vivió en Argentina, tuvo una estrecha relación con Manuel Montt tanto en su potestad en el Ministerio de Instrucción Pública como en su rol al mando del poder ejecutivo, En su compilación principal para el desarrollo del proyecto de educación pública se refirió a Montt “De usted venia el pensamiento político; mía era la realización práctica. Este libro, si es lo que usted me pedía, es pues la obra de ambos”<sup>36</sup>.

En su obra “*Educación popular*”, sistematiza y expone asertivamente cuales eran los caminos a recorrer en materia de instrucción elemental y para todas las capas de la sociedad en especial la más baja el pueblo. En su misión Domingo Faustino Sarmiento viajó dos años por Europa y por Estados Unidos, al regresar a Chile a principios de 1848, en sus recopilación se observaba abundante caudales de notas y observaciones sobre la enseñanza primaria en los países civilizados<sup>37</sup>. Realizó un informe dado al Ministerio de Instrucción Pública, el 8 de marzo de

---

<sup>35</sup> Campos Harriet, Fernando; *Desarrollo Educacional 1810-1960*. Pág. 20

<sup>36</sup> Sarmiento, Domingo Faustino; *Obras de D. Faustino Sarmiento*, Tomo XI, Pág. 16

<sup>37</sup> *Ibídem*.



aquel año hacía la reseña general de los estudios y anunciaba la preparación de un libro en los que se trataría todos los puntos relacionados con esas materias. Barros Arana describe los hechos: “Aquel informe, confirmado al año siguiente con la publicación de un libro de verdadero valor por el caudal de noticias, por su buena disposición y por el criterio claro y seguro de sus observaciones, *De la Educación Popular* (fue publicado en 1849 con un anexo del proyecto de ley de instrucción primaria, presentado al Congreso en agosto de ese año por don *Manuel Montt*), había afianzado la reputación de *Sarmiento* como pedagogo. La preparación especial de éste fue de gran utilidad para don *Manuel Montt*, para la formación del proyecto de instrucción pública que, cumpliendo con el encargo de la Cámara, le presentaba el 2 de agosto siguiente. Más completo que el que estaba en discusión, se apartaba de éste en algunos puntos que pueden considerarse capitales”<sup>38</sup>.

La dupla Amunategui y Sarmiento fueron activos precursores de la disciplina educativa, al respecto su principal proyecto el de potenciación y perfeccionamiento de la educación primaria en el siglo “sus aportes se sitúan principalmente en el sentido y la importancia de la educación primaria para la sociedad, como a nivel de proposiciones para su organización como sistema estatal. La legislación del periodo que culminó con la ley de 1860 llevaba la marca indudable de sus reflexiones”<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Arana, Diego Barros. *Un Decenio de la Historia de Chile*, Imprenta y encuadernación universitaria, 1905. Tomo II, págs. 396.

<sup>39</sup> Egaña, María Loreto; *Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, una práctica de política estatal*, p. 17.

## **V. Otros importantes aportes a la construcción en educación**

De la educación chilena y su proceso de construcción, desde una perspectiva del historicismo o de la historia desde abajo, podemos tomar la visión de la autora chilena María Angélica Illanes, en su obra “Ausente señorita”, la autora se refiere a los acontecimientos cualitativos internos de la educación a finales del siglo XIX y comienzos del XX destacando a importantes personajes y políticas públicas en pos de mejoras escolares estructurales. Con esto se compara y contrasta la visión unilateral de Estado-educación en el siglo XIX (mediado y final) y el siglo XX, que se observa de parte de la historiografía revisionista.

Se debe tener presente el gran aporte de los profesionales comprometidos con la educación primaria como lo fueron los educacionalistas, observadores directos de las dificultades en las cuales se desenvuelve el día a día en las escuelas. Sus informes y trabajo en terreno, aplicando sus conocimientos, asistiendo a los excluidos, etc. Se debe analizar a modo de imagen de la labor que se transformó en misión para profesionales como la doctora Eloísa Díaz. También agrupaciones intelectuales, como Sociedad de Instrucción Primaria 1856-1873, que nacieron con la generación del 42, que tenían tendencia liberal y base ideológica de educación gratuita, laica y estatal.

Para María Angélica Illanes se reprodujo otra construcción de educación, que corre paralela a la gubernamental y que tiene otros rasgos que son analizables que sientan bases autónomas para la educación de los sectores populares “hacia finales de la década de 1840 los trabajadores urbanos sacaron la

voz, su presencia y su propia prensa; y en la década de 1850 se verán nacer las primeras sociedades y organizaciones de obreros, las que llevan a la práctica, junto a la tarea de protección a la salud de sus miembros, una esforzada misión educativa de la clase trabajadora”<sup>40</sup> . Sin embargo ella critica principalmente la poca cobertura real del asistencialismo en la educación chilena, todo observado desde la visión del historicismo. *“Claramente de vislumbraba aquí un nuevo proyecto, más amplio que incorporador respecto a la educación. Pero, nos atreveríamos a decir que este era básicamente un proyecto político-liberal-estatal más que social-popular y dirigido principalmente a la educación superior y a las “clases medias”. El Estado Liberal, asociado a educadores ilustres (como Abelardo Núñez) y a grandes filántropos de la educación (como Domingo Matte), pusieron las bases del Estado-docente en Chile, sin que ello se planteara necesariamente como un ideario popular democrático en sí mismo”*<sup>41</sup> .

## **VI. Educación para el pueblo, ¿cómo debía ser el futuro ciudadano?**

Se debe puntualizar la división que se da entre grupos sociales, en educación. La educación chilena en sus niveles secundarios y superior tenía una connotación de mantención en la instrucción de niveles sociales altos elitistas, y la universidad era privilegio, como también herramienta hegemónica para gobernar.

---

<sup>40</sup> Illanes, María Angélica; *“Ausente, Señorita” El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990*, Editado (JUNAEB), Santiago, 1991. p. 26.

<sup>41</sup> *Ibíd.* p. 20.

Así se concluye que un grupo acaparaba el conocimiento construyendo modelos, estos eran exclusivos y poco democráticos, tomando en cuenta la responsabilidad de crear nación (este punto debe llevar un análisis de elites y sus planteamientos sectoriales, excluyentes y de limitado compromiso con un interés conjunto en pos de un bien común).

La educación cumple un rol fundamental en el desarrollo sociocultural de una nación o cualquier tipo de conglomerado que tiene rasgos comunes. Es así, como el desarrollo y logro de distintos aspectos que trazan características de progreso o retroceso sociocultural de un grupo humano tiene como origen la educación. Esta es agente de cambios estructurales en una nación y debe ser planificada, gestionada y aplicada con un fin.

Este fin puede caracterizarse por múltiples aspectos o puede residir en diferentes tipos de objetivos para una nación, es por esto que es relevante conocer y analizar, en Chile quien o quienes fueron los gestores de planteamientos de políticas educativas y quienes fueron los receptores de estas políticas y finalmente cual era el objetivo implícito y explícito por el cual educar a la ciudadanía en Chile en los periodos de 1860 en adelante. Este punto es principal en el descubrimiento de un Chile educado o un Chile sin educar, para conocer qué tipo de sociedad o que perspectiva socio-cultural se delinea.

El rol de las elites “la integración sociocultural que perseguían las elites pasaba por una integración económica que buscaban y necesitaban los sectores

populares; en la escuela se intentó resolver el conflicto, pero sin duda no se resolvió”<sup>42</sup>.

“la educación primaria para el pueblo implementada durante el siglo pasado constituyó una respuesta desde las elites, para enfrentar los problemas de marginalidad que el propio proceso de modernización implementado por éstas iba generando”<sup>43</sup>.

“los sistemas nacionales de educación organizados para atender la educación de los trabajadores, de los pobres, de los excluidos, se desarrollaron sobre diferentes bases en los distintos países. En aquellos que contaban ya con un desarrollo capitalista – Francia, Alemania, Países Bajos, Estados Unidos – y aún en los desarrollo capitalista incipiente como Canadá, esta educación ya se había iniciado, a partir en algunos casos de la acción de la iglesias, de iniciativa de los propios interesados y también en algún grado de interés demostrado por los industriales; éstos valoraban la mejor adaptación, disciplina y mayor capacidad de trabajo del obrero que había pasado por la escuela.

Sobre esta base la actividad educativa ya existente, desarrollada principalmente por agentes privados, se organizará el sistema educativo estatal. Desde la acción estatal se intentará, por una parte enfrentar el problema de la masificación de la educación; por otra parte se actuará desde el Estado nacional y centralizado en un proceso de homogeneización cultural. El sistema educativo se constituía, de esta forma, en un instrumento de hegemonía estatal.

---

<sup>42</sup> Barahona, María Loreto; Educación primaria en el siglo XIX, p. 13.

<sup>43</sup> *ibídem*, p. 15

El mercurio de Valparaíso dice sobre la importancia de la educación en 1860: “La educación popular debe ser preocupación constante de las sociedades y los gobiernos, porque es la que influye directamente en el destino de las naciones, instruyendo a las masas, sistematizando los trabajos, moralizando al pueblo. La educación popular no solo es fuente de prosperidad moral, sino también de prosperidad material, que trae consigo el perfeccionamiento de las artes y de las industrias y la contracción al trabajo; un pueblo educado e instruido convenientemente, es un pueblo fuerte, prospero y feliz”<sup>44</sup>.

“El bienestar y la ilustración de las últimas clases de la sociedad es cuestión más trascendental de lo que se cree. A ellos están vinculados vitales intereses como son la moralidad, el orden y el buen gobierno. Donde las últimas clases de la sociedad arrastran una existencia difícil, el crimen y el vicio tienen profundas raíces y la perturbación pública motivos permanentes para obrarse. Es cosa sabida que no hai peores consejeros que la miseria y la ignorancia. No hai crimen que ellos conciban, aberración que no sustenten, daño que no alienten. Clases faltas de bienestar y de ilustración son el peligro más real, permanente y difícil de conjurar que puede tener constante asedio la nación”<sup>45</sup>.

“La instrucción moraliza al individuo, lo adiestra para el trabajo, el crédito engendra el comercio en sus múltiples manifestaciones y las vías de comunicación le permiten desenvolverse a este con facilidad y baratura. Se constata que se abren nuevas escuelas, se fundan bancos y se construyen vías de ferrocarril, lo

---

<sup>44</sup> *El Mercurio*, Valparaíso, Septiembre 24 de 1860. p.12.

<sup>45</sup> *El Ferrocarril*, Santiago, 4 de Noviembre 1859. P.20.

que indicaría que el país está en la senda apropiada del progreso” (agentes de progreso social)<sup>46</sup>.

Se afirma que la política de modernización mediante la educación por parte de las elites fue clara en un proceso conjunto de integración de la población, sin embargo la implementación no fue tan evidente.

¿Qué motivaciones o qué procesos están presentes en las clases dirigentes que llevaron a plantear la educación de los sectores pobres a nivel de preocupación estatal?

Uno de ellos afirma María Loreto Barahona es el desarrollo productivo capitalista que tenía lugar en algunos países, que implicaba, entre otros elementos, contar con mano de obra de obra de cierto nivel de instrucción y más importante aún, con normas y disciplinas de trabajo ya internalizadas; la escuela, debía cumplir esa tarea<sup>47</sup>.

A su vez el Estado capitalista moderno que se estructuró se postulaba como un Estado de ciudadanos, supuestamente libres y en situación de igualdad” se le agrega otra cita para afirmar la conclusión “El capitalismo tiene que generar el sujeto libre e igual ante el derecho, el contrato y el dinero sin el cual no podría existir su acto principal: la compraventa de su fuerza de trabajo y la apropiación del valor”<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Ibídem, 2 de Mayo 1860. p.23.

<sup>47</sup> Egaña, María Loreto; *Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, una práctica de política estatal*, p. 15.

<sup>48</sup> O’Donell, Guillermo; *Apuntes para una teoría del Estado*, p. 188.

Se debe agregar otro elemento el mantener y establecer una estabilidad en el poder para así construir identidad, su ubicación principal se ubica en el afianzamiento y conservación de este por distintos medios, a esto se le llama hegemonía política, estos elementos eran frágiles y nuevos ya que no se solidificaron en la época de la Colonia, por no lograr convocar a las masas de la población entorno a una formación estatal. Según José Aricó: “En Latinoamérica... ‘la nación’ no resultaba ser el devenir estado de una nacionalidad irredenta sino la construcción de una realidad inédita... la nación era el punto de llegada, una posibilidad abierta en la historia”<sup>49</sup>.

Y esa tarea de construcción fue la que debieron asumir las elites dirigentes de los diversos países; una condición necesaria para esta construcción fue la afirmación del poder central y una condición suficiente fue la articulación estable y vigorosa al mercado mundial<sup>50</sup>.

Aquí se puede nombrar una articulación con dos características. Una, la fuerte penetración del capital extranjero en las economías Latinoamericanas y otra que además tiene fuerte relación; estructuras de nación heterogéneas y desiguales en el funcionamiento económico y social, se desprenden dos aspectos que las elites deben unificar para centralizar un aparato estatal consolidado.

Según María Angélica Illanes plantea que la educación del siglo XX se levantó con el estigma del temor al socialismo, como uno de los pilares sobre los cuales había de emerger un nuevo orden social llamado a incorporar al pueblo y,

---

<sup>49</sup> Aricó, José; *Marx y América Latina*, p. 105.

<sup>50</sup> Torres, Enrique; *La nación: problemas teóricos y políticos*, p. 121.



en especial a los hijos de la clase trabajadora, a los beneficios del sistema. Aquí se refiere a las motivaciones de las elites y además al sistema de asistencial que se tramaba desde comienzos de siglo como alternativa a los problemas sociales. Además contradice la visión productivista que se tiene del rol de la educación “La figura de la escuela surge, pues, como unos de los recintos claves para la refundación de nuevas relaciones sociales, no desde la producción, sino desde la cultura (escolar)”.

Se respondía así a un permanente anhelo de la clase trabajadora, al mismo tiempo que se protegía al sistema social... No obstante, la porfiada realidad de la necesidad de sobrevivencia de los sectores populares, en el marco de una economía en crónica crisis pauperizadora, vaciaba las escuelas de niños que copaban las calles, las faenas, las fábricas, puertos y cárceles. La escolarización naufragaba, una y otra vez, y se entregaba a la fuerza de la deserción”<sup>51</sup>.

Otra concepción del porqué de una educación popular o universal descansa en los postulados de finiseculares de Domingo Faustino Sarmiento, el cual promulgaba una idea de ascenso social y movilidad social que se vinculaba directamente con la educación.

Como se puede argüir del texto de Gregorio Weinberg “ las ideas educativas(...) estaban indisolublemente ligadas a una concepción que la integraba a una política inmigratoria o colonizadora; o expresado con otros términos, propiciaba el pasaje de una Argentina ganadera a otra agropecuaria; lo

---

<sup>51</sup> Illanes, María Angélica; “Ausente, Señorita” *El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990*. p. 16.

que implicaba no solo una modificación de la estructura productiva, sino también del régimen de propiedad privada, que apuntaba a la formación de una clase media agrícola; ahora bien, uno de los elementos esenciales para lograr ese proyecto, tal como se lo acaba de anunciar, era la educación que, por entonces y a nivel primario, permitiría la formación de hombres que pudieran ser productores y, simultáneamente, partícipes de ese proceso de cambio. Tenía, por tanto, la educación una función tanto política como económica y social”<sup>52</sup>.

El contexto Argentino da paso a conclusiones sobre el tipo de sociedad que proyectaba la mente de Sarmiento, esta tendría diversificación social y una mayor amplitud de componentes ciudadanos como productivos, aquí se afirma el vínculo perenne entre la economía y el modelo educativo.

Desde de este escenario es posible y necesario detenernos en una pieza importante del constructo, y que funcionaría directamente con lo planteado por Sarmiento, nos referimos a la Participación<sup>53</sup>. Si desde aquí nos desplazamos, veremos, que es imposible llevar a cabo por parte de un grupo una inserción o integración a un ámbito de acción, ya que, los medios serian poco útiles y las herramientas desvalorizadas, para llevar a cabo un proyecto ambiciosamente democrático.

Desde la efervescencia Weinberg explica: “Desde luego que la efectiva alfabetización siguió un ritmo menos intenso del previsto, porque al no alcanzar los trabajadores de la tierra la propiedad de la misma, al impedirseles también el goce

---

<sup>52</sup> Weinberg, Gregorio, *Los modelos educativos en la historia de América Latina*, capítulo 3, Pág. 75.

<sup>53</sup> Sarmiento, Domingo Faustino, “De la educación popular”, p. 38.

de los derechos políticos y el ejercicio efectivo del sufragio, el factor educativo no llegó a desempeñar en este plan el carácter de una variable *cambiadora* tal como se desprendía del *modelo* sarmientino inicial, sino que pasó a ser una variable *modernizadora*<sup>54</sup>.

otro importante reformador en educación y que podemos calificar en el grupo de los educacionalistas es José Pedro Varela, al igual que Sarmiento postulaba “Un ordenamiento social que permitiese superar el atraso económico y cultural (sobre todo en la población rural que seguía siendo abrumadora y postergada mayoría) y la inestabilidad política; por ello son partidarios de un orden fundado en la educación y la participación, que significaba algo muy distinto al orden que luego tratará de imponer el positivismo, sobre todo cuando éste se vaya apartando de su inicial entronque con el liberalismo”<sup>55</sup>. Hay que sopesar la influencia política opositora, de escaso apoyo y coercitiva que tuvieron estos visionarios al aplicar sus ideas.

También los diarios de la época se refieren a la relación entre educación y progreso, nombrándola como vital y primigenia en la construcción sólida de la economía y el status sociocultural del país. Todo esto como aumento de la civilización y el bienestar general. Los diarios de la época cumplían un fuerte rol como representantes de la opinión pública, en especial se advierte la opinión intelectual liberal del diario “*El Artesano*”, que no consentía las versiones de progreso a usanza de los Estados Unidos modelo de prosperidad, producto de la

---

<sup>54</sup> Weinberg, Gregorio, *Los modelos educativos en la historia de América Latina*, capítulo 3, Pág. 86.

<sup>55</sup> José Pedro Varela, *La educación del pueblo*, Montevideo, 1874

libertad y la educación. El periódico sostenía que la idea de progreso sociocultural se desarrolla en las “ideas y costumbres”<sup>56</sup> en todo el conjunto de la población.

Sin embargo esta idea no era tan simple y su concreción debía tener complementos basales, así indican los Hermanos Amunátegui: “El aprendizaje de la lectura y la escritura no garantizaba el cambio de costumbres sino, más bien, constituían un posible peligro al despertar aspiraciones que no se podían cumplir; en ese contexto aludía a que la instrucción marchara unida a la enseñanza práctica, a aprendizaje de oficio, reiterándose la necesidad de que existieran fuentes de trabajo que sacaran a las masas de la indolencia y la vagancia y ofrecieran sentido a la instrucción que pueda obtener”<sup>57</sup>.

Para el pasquín, *El Ferrocarril*, los agentes de progreso sociocultural son claros, los cuales serían la instrucción, el crédito y las vías de comunicación<sup>58</sup>, se define: la instrucción moraliza al individuo, lo adiestra para el trabajo, el crédito engendra el comercio en sus múltiples manifestaciones y las vías de comunicación le permiten desenvolverse con facilidad y baratura<sup>59</sup>. La conclusión del pasquín de opinión pública cree principalmente en el progreso netamente de ideología positivista, concentrándose en la tecnificación y la dinamización de la economía como progreso, se presenta una relación entre economía, educación y progreso, no es de sorprenderse esta visión, la cual, predominó a mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

---

<sup>56</sup> *El Artesano*, N° 72, Talca, 19 de abril de 1868. P. 32.

<sup>57</sup> Amunátegui, Miguel Luis y Amunátegui, Gregorio Víctor, *De la instrucción primaria pública en Chile: lo que es, lo que debería ser*, Santiago, 1856. p. 69.

<sup>58</sup> *El Ferrocarril*, N° 95, Santiago, 12 de abril de 1856. p. 11.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

A modo de contrastar las diferentes opiniones que nacían entorno a un tema de interés público, como la educación. *El Artesano* postula una visión más cultural y democrática, alejada de la oleada positivista que abarcaba una parte de las opiniones<sup>60</sup>. Precizando que la educación es fundamental en el progreso del espíritu de la nación, tanto como sus ideas colaborativas en pos de la construcción de un sistema educativo vigoroso, desde el punto vista sociocultural.

Desde *El Artesano* se detecta la importancia de la escuela, pero se expresaba que esta no era suficiente. La educación del pueblo debía abarcar, además de la instrucción, el desarrollo de virtudes y costumbres para el desempeño de sus derechos y deberes ciudadanos<sup>61</sup>. A diferencia de las posturas católicas y conservadoras, que propiciaban que al interior de la escuela se incorporara los principios morales-religiosos, además *El Artesano* postulaba el complemento entre “escuela y asociación”<sup>62</sup>. Si se profundiza en el concepto asociación se puede encontrar un importante soporte a la politización y enseñanza cívica, que se aleja de lo ya notorio y propuesto por las elites dirigentes y sectores políticos simpatizantes con la clase mercantil, basado en la idea economicista-productiva, que se reflejan en *El Mercurio* y *El Ferrocarril*, esto en síntesis los define como disidentes ante el status imperante.

Para ilustrar la concepción de asociación y su corolario se debe conocer qué; “ésta es necesaria para regenerar las costumbres, afianzar la honradez,

---

<sup>60</sup> *El Artesano*, N° 182, Talca, 15 de marzo 1871.

<sup>61</sup> *El Artesano*, N° 26, Talca, 18 de mayo de 1867.

<sup>62</sup> *Ibíd.*

desarrollar las virtudes republicanas y adquirir el conocimiento de la vida política<sup>63</sup>. Se expresaba que así como en las escuelas se enseñaba el catecismo religioso, podría haber una enseñanza de política de los derechos y deberes de los ciudadanos; como esto no existía, tenía que realizarse en la asociación.

Este discurso autónomo y que se desprende de la escuela estatal (se debe realzar) estará presente en los discursos sobre educación de las asociaciones y mutuales de artesanos y más tarde de organizaciones obreras<sup>64</sup>. Es significativo que se reconozca que la escuela no responde a las necesidades de educación de esos sectores, y que se plantee no tanto un cambio de la escuela como el desarrollo de espacios educativos propios.

Estos deben agregarse al principio a modo explicativo de los objetivos, forma y carácter del proyecto educativo, que se impone en Latinoamérica a mediados del siglo XIX, se refiere al pensamiento pedagógico y a la elaboración de un sistema educacional.

En el texto de Adriana Puigros “*Discusiones y tendencias en la educación popular en Latinoamérica en los años 80*”, se describe de forma certera la intervención curricular y sus aspectos sociales, en la línea de ascendencia directa del pensamiento pedagógico en nuestra época independiente, de este modo, la “educación popular” reconocen en la Ilustración francesa y la española bases de su desenvolvimiento<sup>65</sup>. Pero esa influencia fue contradictoria. De ella se

---

<sup>63</sup> *El Mercurio*, N° 9.513, Valparaíso, 2 de junio de 1859. pp. 6-7.

<sup>64</sup> Weinberg, Gregorio, *Los modelos educativos en la historia de América Latina*, p.97.

<sup>65</sup> Puigros, Adriana, *Discusiones y tendencias en la educación popular en Latinoamérica en los años 80*, en Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y Latinoamericana, Buenos Aires, 1986, pág. 23.

desprendían dos caminos: una educación en donde los sujetos fueran los pueblos latinoamericanos y otra educación dirigida a ellos por el Estado oligárquico-liberal<sup>66</sup>.

La primera tenía como condición la transformación del discurso pedagógico burgués aprendido por nuestros intelectuales en Europa; la segunda implicaba un cierre de ese discurso, para constituirlo en modelo y aplicarlo. “El Discurso sobre educación popular”<sup>67</sup> de Pedro Campomanes, escrito en España en 1775, define claramente una tendencia capitalista, modernizante, progresista que se propone adaptar y reciclar a las clases populares españolas a los cambios económicos, políticos y sociales (...) En el trabajo de Campomanes está claramente presente la unidad entre instrucción y economía, que es una unidad política (hecho de violencia, control de los gremios por parte del Estado, policía gremial presente en el proceso de educación popular).

Así se puede elaborar conclusiones, ya que, la bibliografía y las múltiples investigaciones coinciden con seguridad, encontrando puntos en común si se quiere legitimar la relación entre economía- educación, en los albores de la elaboración de un sistema educativo-pedagógico.

En lo relativo a la acción pedagógica se puede explicitar (Adriana Puigros, 1986) “la enseñanza de la escritura debía estar ligada al desarrollo de la moderna producción; de lo contrario se vincularía al aprendizaje de saberes inútiles (...) La

---

<sup>66</sup> *Ibíd.*

<sup>67</sup> Marqués de Campomanes, *Discurso sobre educación popular*. Ed. Aguilar, Madrid, 1978.p. 129.

educación popular, encargada de “templar” al pueblo, debía coadyuvar en la tarea de ubicarlo en un lugar, pero preciso”<sup>68</sup>.

El pueblo era *destinatario* del discurso pedagógico popular, según Campomanes<sup>69</sup> es interesante como aparecen más y más personajes que proponen nuevas temáticas a la cuestión, llama la atención la aparición de Simón Rodríguez (Maestro de Bolívar) a quien con genuina justicia se le puede etiquetar como el primer educador popular de América Latina, él plantea la ruptura del discurso pedagógico burgués imperante europeo (disidente al status) y pretende construir una pedagogía completamente democrática, que responda a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana.

En cambio desde la vereda de en frente los políticos, pedagogos e intelectuales orgánicos de las oligarquías liberales, optarían por identificar educación popular con “instrucción pública”<sup>70</sup>. Esta idea en su interior plantea la lucha que se declaraba abierta entre civilización y barbarie (Sarmiento, 1848). Esta idea tiene el componente positivista, que busca la civilización y templar de los sectores populares y de los grupos aborígenes, mitigando el “alma salvaje” de estos grupos sociales, otro ideólogo positivista en educación es Gabino Barreda.

Así Adriana Puigros alienta un argumento disidente de los educacionalistas, prosiguiendo con su argumento Puigros sostiene “Hemos dicho que Simón Rodríguez elabora un discurso diferente. En él, la escuela debía vincularse a la producción, debía que al mismo tiempo un lugar de trasmisión de

---

<sup>68</sup> *Ibíd.*

<sup>69</sup> Puigros, Adriana, *Discusiones y tendencias en la educación popular en Latinoamérica en los años 80*. p. 16.

<sup>70</sup> Sarmiento, Domingo Faustino; *Obras de D. Faustino Sarmiento*, p. 87.



conocimiento, un taller, un espacio para el trabajo (hasta aquí no encontramos diferencias con otros ideólogos) y la creación”<sup>71</sup>. Lo importante no era la enseñanza, sino la educación (...) La escuela debía ser un taller donde se educara “un hombre distinto con otra capacidad de pensar y con otra posibilidad de hacer”<sup>72</sup>. La cuestión pedagógica era tan solo que los jóvenes conocieran sus deberes: ante todo debían conocer sus derechos.

La sociabilidad es el objetivo de la educación, y se trata de hacer mediante ella, menos penosa la vida. Así *Socializar* no es lo mismo que *civilizar*. Por eso Rodríguez no utiliza el concepto de instrucción pública con la carga europeizante: “América Latina no debe imitar servilmente, sino ser original”<sup>73</sup>.

Al concluir el siglo XIX latinoamericano, el concepto “civilizador” de Instrucción Pública reinaba en los programas educativos de todos los gobiernos oligárquicos-liberales y el sistema escolar había sido implantado en base al modelo napoleónico en sus aspectos más importantes, pero se desarrollaba en forma bastante desigual en los diferentes países latinoamericanos<sup>74</sup>. Pese a esa desigualdad en inversión de recursos, en extensión de la red escolar, en calidad y cantidad de maestros, en cuanto a la distribución del sistema de enseñanza entre la población. La legislación educativa dominante fue la liberal y de los grupos ilustrados que confiaron en la acción civilizadora de la escuela.

---

<sup>71</sup> Puiggros, Adriana; *Discusiones y tendencias en la educación popular en Latinoamérica en los años 80*. p. 16.

<sup>72</sup> Uslar, Pietri; *La isla de Robinson*, Ed. Seix Barral, Caracas, 1981, p. 163-167.

<sup>73</sup> *Ibidem*. p. 208.

<sup>74</sup> Puiggros, Adriana, *Dominación hegemónica, lucha de clases y discurso pedagógico: una propuesta metodológica para el análisis de la educación Latinoamericana*, en *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y Latinoamericana*, Buenos Aires, 1986, p. 119.

El estímulo permanente de penetración de los sectores populares a los proyectos educativos, con políticas tendientes a la construcción de la hegemonía oligárquico liberal, así se habla de educación general, común, laica, obligatoria y estatal lo que se consideraba como sinónimo de educación popular. Es importante resarcirse en un sentido crítico a los ya planteado como opción única y eficaz, nos referimos al concepto de educación pública y su organización y configuración, la cual según lo dicho en su tesis por Puiggros, se compone de un material difuso, como lo es el sentido de instrucción y la vital importancia moralizante de los sectores populares<sup>75</sup>.

El discurso y la bibliografía analizada dictan de visiones mancomunadas, para caer en juicios y planes segregadores, que atentan en el desarrollo del sujeto y los derechos y aspiraciones de creación ciudadana, además son poco democrático e instaurados por conglomerados economicistas que se adhieren a la visión progresista europea, lo que atrae vacíos socioculturales: problemas de identidad, crecimiento desigual, predominio de minorías (elites política oligárquica-liberal) y monopolio de la prosperidad (elites mercantilistas)<sup>76</sup>.

En la Segunda Guerra Mundial el sistema escolar fue sinónimo de sistema educativo: ello demuestra la enorme influencia del racionalismo iluminista sobre la educación latinoamericana. Se expresa una interesante idea de incorporación-subordinación que acomete a los grupos mestizos y aborígenes latinoamericanos.

---

<sup>75</sup> *Ibíd.* p. 122.

<sup>76</sup> *Ibíd.* 126

Todo esto (Puiggros, 1986, pág. 22) se lleva a cabo en un escenario de relaciones de dominación hegemónica de clases, esta relación asimétrica o anómala se produjo debido a que “La Instrucción Pública fue la respuesta de las clases dominantes –europeizantes y antilatinoamericanas- a las interpelaciones provenientes de masas indígenas y mestizas, aquellas que lucharon en los ejércitos de la independencia y que fueron subordinadas al poder central, las que protagonizaron la revolución mexicana de 1910, la insurrección salvadoreña de 1932, las que serían expresadas en el yrigoyenismo, el cardenalismo, el peronismo (...) y otros grandes movimientos populares democráticos<sup>77</sup>.”

## **VII. Algunas alternativas al sistema escolar dominante**

En una investigación realizada por la UNAM<sup>78</sup> se han recopilado numerosas experiencias educacionales que intentaron discutir, programar o simplemente combatir la pedagogía dominante. Anarquistas, socialistas, libertarios, grupos de tendencia democrático-popular, racionalistas influenciados por las ideas de Ferrer Guardia, realizaron toda clase de microexperiencias en sectores obreros, campesinos, indígenas, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Se debe advertir y declarar la falta de fuentes de información históricas sobre el particular, por estar dispersa, negada por la bibliografía y por no ser del

---

<sup>77</sup> Puiggros, Adriana, *Discusiones y tendencias en la educación popular en Latinoamérica en los años 80*. p. 23.

<sup>78</sup> Se trata de la investigación titulada “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa”, que se realizó en el Colegio de Pedagogía de la UNAM (Universidad Autónoma de México).

interés de las cátedras, por su tendencia y pretensiones “marxistas”, lo que en la época constituía un peligro (quizás aún) para las altas esferas del organigrama oligárquico-liberal<sup>79</sup>.

La autora (Puigros, 1986, pág. 25) con lo recopilado indica su hipótesis: desde el comienzo el desarrollo del sistema escolar estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteos pedagógicos cuestionadores y alternativos; estos planteos y experiencias muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente a propuestas políticas (anarquismo, izquierda, movimientos populares, etc.)<sup>80</sup>, como otras que se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales. Pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos (en el sentido gramsciano), tendientes a ubicar a la educación en dirección de su necesaria contribución a los procesos de transformación social.

### **Ley de instrucción obligatoria**

En la Constitución de 1833, don *Mariano Egaña* incorporó dos preceptos que consagran principios fundamentales de nuestra enseñanza. "La educación pública es una atención preferente del Estado" –dice en el artículo 153. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República". Y agrega en el artículo 154: "Habrá una superintendencia de

---

<sup>79</sup> Ponce, Aníbal; *Educación y lucha de clases*, Ed. Mexicanos unidos. México, 1978. p. 48.

<sup>80</sup> Núñez, Iván; *Investigación histórica en Educación, en Hacia una investigación socio-educacional*. Vector. Santiago, s/f. p. 80.

educación pública. A cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del Gobierno"<sup>81</sup>.

Bajo este régimen (escuelas divididas entre conventuales, financiadas por el erario nacional y municipal) las escuelas eran elementos dispersos, que luchaban cada una a su manera, sin la uniformidad indispensable para una enseñanza regular.

En este estado de cosas se hace indispensable el plan general de educación pública que se aplicaría mediante la Ley de Instrucción Primaria, la cual, constitucionalmente debía ser encomendada al Congreso, el cual, por desgracia, no la promulgó sino muchos años después (11 años específicamente)<sup>82</sup>.

Ello es que los primeros gobiernos portalianos siguieron la tradición española, dentro de la cual la enseñanza primaria incumbía a los conventos, a las municipalidades y a los particulares. "El dilema era no tener instrucción primaria o desarrollar y mejorar en la medida de lo posible la que venía del pasado"<sup>83</sup>. El Gobierno, en vez de aplastar la enseñanza privada, municipal y conventual en la década de 1831-1841, la estimuló enérgicamente<sup>84</sup> y su empeño tendió a suplir las lagunas, estableciendo escuelas en las ciudades de las provincias donde más se necesitaban.

---

<sup>81</sup> Campos Harriet, Fernando; Desarrollo Educacional 1810-1960. p. 17.

<sup>82</sup> Egaña, María Loreto, Núñez, Iván, Salinas, Cecilia; *La educación primaria en Chile: 1860-1930, una aventura de niñas y maestras*, Ed. LOM, Santiago, 2003. p. 13.

<sup>83</sup> Campos Harriet, Fernando; Desarrollo Educacional 1810-1960. p. 18.

<sup>84</sup> *Ibíd.*

Problemas en la planificación y aplicación de reformas en educación, múltiples circunstancias provocaron el fracaso inicial en materia de educación pública y universal. Para Campos Harriet (Harriet, 1960, pág. 20) el gobierno de Bulnes insistió y se frustró. Sin embargo la historiografía revisionista defiende respaldando la gestión de la república conservadora planteando que “A pesar de la grande estrechez de los recursos fiscales, el Estado hizo entonces todo lo que era posible para sacudir y apartar la ignorancia inconmensurable en que nos había dejado la colonia y para difundir la cultura y las luces”<sup>85</sup>.

Las informaciones recibidas en esos años por el Consejo de la Universidad de Chile sobre el estado de la instrucción primaria eran desconsoladoras<sup>86</sup>. El número de las escuelas era insuficiente para la población del país. Las escuelas rurales se resentían del mal estado de los caminos, del rigor del invierno y de la indolencia e ignorancia de buena parte de la población. Se concluía con certeza que “La asistencia a las escuelas era escasa y casi nula en buena parte del año”<sup>87</sup>.

Se dio cuenta el Presidente que era necesario despertar el entusiasmo del país por la enseñanza y allegar el concurso de los intelectuales de la época y a fin de estimularlos, ideó la apertura de un concurso. El 12 de julio de 1853 se publicaba el siguiente decreto, Considerando<sup>88</sup>:

1º) Que la generalización de la instrucción primaria en todas las clases de la sociedad es una de las necesidades más urgentes de la República;

---

<sup>85</sup> Barros Arana, Diego. *Un Decenio de la Historia de Chile*, Tomo II, p. 407

<sup>86</sup> Egaña María Loreto, Núñez Iván, Salinas Cecilia; *La educación primaria en Chile: 1860-1930, una aventura de niñas y maestras*. p. 45.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> Campos Harriet, Fernando; *Desarrollo Educacional 1810-1960*. p. 24.

2º) Que conviene llamar al examen de los medios prácticos de conseguir este fin a todas las personas que por sus luces puedan ilustrar la materia; He venido en acordar y decreto: El Consejo de la Universidad ofrecerá un premio de \$ 1.000 al autor, sea nacional o extranjera, del mejor libro en que se desenvuelvan los puntos siguientes<sup>89</sup>.

- Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moralidad pública, en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional;
- Organización que contiene darle, atendidas las necesidades del país;
- Sistema que convenga adoptar para procurarle rentas con que costearla.

Finalmente se dirimió entre siete memorias que se presentaron al concurso, obteniendo el premio don *Miguel Luis Amunátegui* joven de 27 años, quien la había escrito en colaboración con su hermano *Gregorio Víctor*<sup>90</sup>. En su exposición fundamentalmente abogaba por la instrucción primaria obligatoria, lo que a la sazón era un concepto audaz; por su gratuidad; y preconizaba la libertad de la enseñanza primaria<sup>91</sup>.

La sociedad de instrucción primaria nace con el objetivo de mitigar las potentes desigualdades en instrucción de los sectores populares. Tomaron la iniciativa don *Benjamín Vicuña Mackenna*, don *Marcial González Ibieta*, don *Miguel Luis Amunátegui*, don *Domingo Santa María*, don *Guillermo Matta*, don

---

<sup>89</sup> Ibídem.

<sup>90</sup> Ibíd. Pág. 25.

<sup>91</sup> Ibíd.

*Benicio Álamos González* y otros jóvenes progresistas y batalladores<sup>92</sup>. La sociedad no tuvo carácter político; por lo que pudo contar con el apoyo de algunos conservadores ultramontanos, como don *Manuel Carvallo* que fue su primer presidente, y don *Francisco Ignacio Ossa*<sup>93</sup>. Contó con la decidida protección del Presidente, quien recomendó a los intendentes y a sus partidarios que coadyuvasen a la instalación y desarrollo de la sociedad.

La Sociedad de Instrucción Primaria quedó fundada en 1856<sup>94</sup>; pronto se extendió a Valparaíso, Concepción y otras ciudades menores<sup>95</sup>. En medio de estos esfuerzos y estas vicisitudes, la instrucción primaria y las escuelas normales tuvieron un gran desarrollo en el decenio de *Montt*.

El comunicado expresado por la sociedad es tajante y claro en cual es el deseo y meta a conseguir, el cual es acabar con la ignorancia de gran parte de la población, así se refieren “la ignorancia es el origen de nuestro atraso en todos los ramos, en la industria, en la literatura, en la política, en la religión, en las ciencias y en las artes. La ignorancia se encuentra en todas partes, arriba, abajo, a nuestro lado, adonde quiera que dirijamos la vista”<sup>96</sup>. Con esta idea se evidencia el atraso sociocultural como la intensa bruma de basto e inconsciencia, que muestra el ayuno cultural del país.

---

<sup>92</sup> *Ibíd.*

<sup>93</sup> Amunátegui, Miguel Luis y Amunátegui, Gregorio Víctor, *De la instrucción primaria pública en Chile: lo que es, lo que debería ser*, p75. Ver la formación de la sociedad de instrucción primaria y sus objetivos, en una reseña cronológica que describe la formación de la agrupación de educacionalistas...colección de documentos relativos a la sociedad de instrucción primaria de Santiago, 1857. (cuaderno primero)

<sup>94</sup> *Colección de documentos relativos a la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago*, 1857. (cuaderno primero). p. 12.

<sup>95</sup> *Ibíd.* p. 24.

<sup>96</sup> *Ibíd.* p. 246.



Se propone en el camino “lo que a Chile le falta es la ilustración generalizada, la difusión de los rudimentos científicos entre todos sus habitantes. Cuando llegue a poseer bastantes ideas, lo tendrá todo, comodidad material, literatura, virtud. Son las ideas las que entregan al hombre el dominio de la naturaleza, las que le conducen al mundo de la fantasía, las que fijan las reglas de conducta que dirigen al gobierno de la vida (...) La solución de todo consiste, pues, en hacer que los hombres aprendan y piensen, ese es el único medio de que lleguen a ser ricos, sabios, morales y felices”<sup>97</sup>. Así esta organización que actualmente tiene el rol de corporación educacional de derecho privado<sup>98</sup> (sin fines de lucro) plantea como propósito esforzarse para poner el mayor número posible de semejantes nuestros en estado de adquirir ideas, además de emprender la titánica tarea de ennoblecer cabalmente la difusión educativa e inundar de fe y perseverancia el quehacer escolar.

En conclusión las motivaciones que respectan a la Sociedad de Instrucción Primaria, como a el conjunto de agentes políticos y sociales que afrontaron el problema de la educación y la creación de una estructura escolar, está con un objetivo claro la lucha contra de incultura, falta de capacitación, debilidad moral y problemas de manejo de tecnologías ante una creciente modernización económica y técnica (progreso ferrocarril, trabajo con maquinaria agrícola e industrialización).

Se puede definir como causa primigenia la ignorancia, así es descrito por las fuentes de la época como la opinión pública, sin embargo se debe reconocer

---

<sup>97</sup> *Ibíd.* p. 236.

<sup>98</sup> Egaña, María Loreto; *Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, una práctica de política estatal*, p. 28.

los múltiples factores que intervinieron e iniciaron la explosión de iniciativas pro-educativas. Entre estas causas se puede desglosar, el gran porcentaje de analfabetismo 86%, el índice de deserción, además de un indicador decisivo como es el nivel de pobreza y segregación que se apreciaba a grandes luces en los sectores populares<sup>99</sup>.

Estos factores de corte social se enfrentan a otras prioridades, que están en primer lugar como la especialización en pos de integración económica, como se describió anteriormente. Este factor toma potencia y aniquila al factor social, ya que se superpone a intereses económicos de sectores oligárquicos o mejor planteado como subordinación de los sectores populares vía la gratitud caritativa<sup>100</sup>. A pesar de esto no se debe subestimar ni mirar por encima los esfuerzos, que buscaban mejoras en los niveles socioculturales del país.

Es importante concluir marcando algunos aspectos, explicando sus propagaciones que influyen como continuidad en nuestro trabajo.

Primero el concepto de Estado educador en Chile y la relación inmanente de ambos, es incomprensible no asociar al Estado con la educación, esto visto desde la óptica de transformación y promoción sociocultural, relacionándola con el rol de asistencia a niños proletarios, en el cual, se involucró el Estado a principios de siglo XX, el llamado "Estado Padre"<sup>101</sup>. Sin embargo distinguimos la coyuntura y las distintas visiones tanto políticas, económicas, diplomáticas, sociales, etc, que

---

<sup>99</sup> Illanes, María Angélica; *"Ausente, Señorita" El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990.* p. 18.

<sup>100</sup> *Ibíd.* p. 67.

<sup>101</sup> *Ibíd.* p. 66.

influyen y construyen el proceso histórico. Además de lo dicho anteriormente, es deber reconocer y explicar la concepción interna de Estado y educación en una relación inseparable o inmanente que reproduce la construcción de identidad sociocultural.

Por otra parte la visión histórica e influencia de los actores sociales en esta construcción, cada visión ideológica y rasgo cultural crea transformación a medida que su aleación trasmuta distintas visiones metafóricamente hablando se compara con el proceso de alquimia, transmutar algo que se planea para convertirlo en otro diferente. Por ejemplo se plantea la misión de afinar y desarrollar la educación en Chile, desde una herencia colonial y en la agenda de la naciente república, esta proyección acompañó a todos los gobiernos republicanos que aportan a la transmutación, el régimen portaliano sienta las bases de un modelo con influencia mercantil y de fuerte tono a nivel de ordenamiento social<sup>102</sup>.

Con los gobiernos finiseculares y parlamentaristas se acomete en materia (la educación) lo cual se manifiesta en la Ley de Instrucción Primaria (parte inicial) en 1860 y la vehemente iniciativa por parte de círculos a fines al estado que proyectan un ideario en pos de la educación para los sectores populares, estas organizaciones tienen como fuente movimientos intelectuales e influjos extranjeros en el mundo filosófico, pedagógico y político.

Así el modelo de sistema educacional chileno se fomenta y camina a paso lento con obstáculos, pero sin riesgo de colisión (por ahora).

---

<sup>102</sup> Salazar, Gabriel y Pinto, Julio; *Historia contemporánea de Chile, Actores, Identidad y Movimiento*, (Vol. II). p. 42.

Trabajaremos finales de la Unidad Popular y el instante de rompimiento del proceso que es el golpe de estado de 1973, desde aquí visualizaremos las ramas del entramado ideológico que se impone en educación para corroborar la intensidad de su quehacer, tanto como el impacto de su aplicación a nivel sociocultural.

## **Capítulo II:**

**Ruptura y modificación del escenario social. Golpe de estado, declaración de principios del gobierno militar, la depuración ideológica y su reflejo en la educación en Chile.**

## **I. Contextualización. Nueva base ideológica unidad popular. Ciudadanía, estado y educación 1970.**

Con las nuevas coyunturas históricas protagonizadas por nuevos actores sociales que enfrentan un proceso de ascenso y democratización ciudadana en Chile, se observa el escenario que se va a trabajar en este apartado. El periodo que se estudiara abarca desde 1970 a 1980 un decenio marcado por impactantes cambios sociales, políticos y económicos, estos se manifiestan mediante procesos políticos de carga ideológica con fines específicos, ambos son polarizados y agresivos en su propuesta como extremos en sus causas.

Estos periodos serán analizados como continuidad histórica basándose en la bibliografía y en declaraciones de la época, en consecuencia la oralidad y las fuentes primarias serán esenciales en el desarrollo del apartado, el cual, clarificará la estructura interna de nuestro trabajo, además por cierto, dará pie a análisis más profundos de lo ocurrido en la época en educación como la emanación vertical de las políticas educativas en un proceso de desarrollo sociocultural por medio de la educación.

El primer periodo será descriptivo de una coyuntura social particular e insólita que se dio en Chile, nos referimos a la llegada de la Unidad Popular al poder en las elecciones presidenciales del 22 de enero de 1970, este hecho histórico-político de especial naturaleza en contexto de Guerra Fría, es principalmente inseparable de la ideología marxista y de métodos políticos socialista que estaban en apogeo en sectores de Latinoamérica.

En especial en Chile en potestad de la Unidad Popular se desarrolló una clara política enfocada en el corporativismo, politización de los obreros y diversos grupos sociales, estatización o nacionalización de los medios de producción como de los recursos, nítido antiimperialismo, y reivindicaciones de los sectores populares para finalmente desembocar en un proyecto de socialismo.

En educación se manifiesta de parte del gobierno de la Unidad Popular se puede desprender de palabras del presidente Salvador Allende en mayo de 1972, cuál era el plan y propósito que se llevaría a cabo de parte del ejecutivo, así se plantea que: "... la línea del proceso escolar se diseñará en un solo cuerpo orgánico, articulado desde la sala cuna hasta la universidad, haciendo ver el carácter democrático y pluralista de la educación chilena y regulada por las disposiciones constitucionales".

Anunciaba que se ponía en marcha la Escuela Nacional Unificada (ENU): "cuya concepción obedece al propósito de integrar la educación actualmente parcelada en educación básica, científico-humanista y técnico profesional, que traduce su carácter clasista por lo mismo discriminatorio e injusto... "Agregaba que: "... en la ENU tendrá una especial importancia la enseñanza tecnológica como aporte específico al desarrollo del país<sup>103</sup>".

La clara misión democratizadora del sistema escolar de la UP descansa en el proyecto de Escuela Nacional Unificada que como se explicó en el párrafo anterior, está enfocado en la cohesión transversal de todos los niveles escolares, lo que le asigna eficacia, en el trabajo, planificación y gestión del sistema.

---

<sup>103</sup> Mensaje presidencial; 1972, op.cit, p. 723.

Además se propone la participación activa y dinámica de todos los actores involucrados en el sistema escolar<sup>104</sup>, asimismo se contrasta el proyecto con los de otras naciones y se somete a la evaluación de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación de UNESCO.

## II. Descripción del sobresaliente proyecto de la Unidad Popular la ENU

Para el autor Iván Núñez la interpretación o argumento de la “historicidad” de los puntos de vista de la ENU es un objeto de conocimiento que se ha construido en el tiempo y es relativo a los distintos enfoques e intereses de los diversos actores<sup>105</sup>.

Pero para acercarse a él debe haber un mínimo de conocimientos organizados respecto a hechos o procesos básicos, que son independientes de las interpretaciones del momento de la actualidad. De esta forma se presenta la construcción histórica de un proyecto que no vio la luz debido a la ruptura histórica que desembocó el Golpe de Estado. Pero continuando nos referiremos a la ENU como un informe presentado por el gobierno de Chile al Consejo Nacional de Educación, a fines de enero de 1973; que el Ministro de Educación de la época que era Jorge Tapia Valdés (y no Aníbal Palma como algunos creen); que hubo en abril de 1973, en el Ministerio de Defensa, una reunión de alto mando y oficiales de las Fuerzas Armadas que debatieron el tema frente a los Ministros de

---

<sup>104</sup> Iván Núñez; *ENU entre dos siglos*; Ed. LOM, Santiago, p.11.

<sup>105</sup> *Ibíd.* p. 13.



Educación y Defensa Nacional<sup>106</sup>. En su forma de puede encontrar la descripción citada en párrafos anteriores.

Es importante conocer cuál era el contexto político y educativo de la época, para así poder incorporar las visiones del gobierno y la oposición en el tema de educación tomando en cuenta las profundas discrepancias entre los grupos políticos.

### **III. El contexto político y social entorno a la trama de la educación chilena**

La política educacional del presidente Allende se fundamenta en aclarar todas las características de la misma con abundantes explicaciones sociopolíticas. En diversos documentos oficiales y en textos de los principales artífices de la reforma, se intentó definir las relaciones generales entre el cambio educativo y el marco histórico en que se producía.

En un texto que se emanó desde la Superintendencia de Educación a comienzos de 1971 asignaba dos fundamentos a la política educacional: uno era la realidad educativa misma, inserta en el curso histórico – social dado, cuyo análisis crítico permitirá desprender un quehacer renovador; otro era “el proceso de cambios revolucionarios que se inicia en Chile con el ascenso del Gobierno Popular”<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> *Ibidem.* p. 11.

<sup>107</sup> Núñez, Iván, *Enunciados General de Política Educacional*, Universidad de Concepción, Mayo de 1971; pp. 15-16.

Caracterizaba sumariamente ese proceso como “un reemplazo del régimen capitalista por el socialista, empezando por destruir el dominio de los imperialistas, de los monopolios y de la oligarquía terrateniente”, según lo planteaba el Programa Básico y lo garantizaba “la presencia decisiva de la clase obrera en la escena social”<sup>108</sup>. Definía la revolución chilena como nacional, en cuanto buscaba afirmar plenamente la personalidad de Chile y en cuanto se apoyaba en el conocimiento y el respeto a la particularidad nacional. La calificaba como democrática, por mantener y vigorizar las libertades y derechos por los que luchaba el pueblo y, sobre todo, por buscar la incorporación concreta de las masas al poder económico y político<sup>109</sup>. El texto direcciona una potente convicción de proyecto sociocultural y político para Chile, que se basa en la relación entre educación y el proyecto ideológico socialista<sup>110</sup>, el cual se afirma en la democratización de los estamentos.

En el mismo texto sostenía el Superintendente que “la educación no debe seguir a espaldas del proceso revolucionario”, por ser este el plan de vida de la nación, adoptado soberana y democráticamente por la mayoría.

Recordaba que las leyes, decretos, planes y programas habían insistido siempre en la necesidad que la educación se adaptara a las necesidades sociales. Este postulado seguirá ahora, mediante un esfuerzo por integrar la enseñanza al “proyecto socialista de vida nacional”<sup>111</sup>, al mismo tiempo que se creaban las

---

<sup>108</sup> Núñez, Iván; *ENU entre dos siglos*. Ed. LOM, p.40.

<sup>109</sup> *Ibíd.*

<sup>110</sup> Núñez, Iván; *Política y educación: rol, fines y objetivos de la educación en un gobierno popular*, Revista de educación, n° 32-33, Santiago, 1971; pp. 8-10.

<sup>111</sup> *Ibíd.*

condiciones suficientes para una renovación educacional que materializara las antiguas aspiraciones de maestros y los pedagogos y satisficiera las necesidades educacionales del país<sup>112</sup>". Se ordenan y presentan los que serian los instrumentos básicos de la construcción socialista:

- a) Incorporación consciente y activa del pueblo al ejercicio del poder político, superando cualitativamente las limitaciones de la democracia burguesa, de manera que cada ciudadano, y sobre todo, cada trabajador directa y personalmente en los procesos políticos a través de una amplia red de órganos populares, al mismo tiempo que se comprometa vitalmente en las grandes tareas colectivas;
- b) El desarrollo planificado de la economía, mediante la recuperación de las riquezas básicas, la recuperación del área social de la economía, la profundización, extensión y reorientación de la Reforma Agraria, la industrialización encaminada hacia la satisfacción de las necesidades sociales.

Así se daba forma al proyecto sociocultural nacional de la Unidad Popular, basado como antes se apuntó en el proyecto de construcción socialista.

El plan se presentó con vehemencia y elocuencia para convencer e informar de mejor manera a la nación los cambios de desembocarían en una transformación mayor que en Chile planteaba un desafío mayor, la lucha anti-

---

<sup>112</sup> *Ibíd.* p. 13.

oligárquica y el consenso con las elites políticas y económicas. Esto al final de cuentas llevaría a un macabra polarización que confundió y rompió los proyectos que se venían gestando, confundió por que por parte de la oposición a la UP, se dijo que el marxismo acabaría con la institucionalidad. Sin embargo, el proyecto educacional que se discutía no era tan alejado ni radical con lo que se venía discutiendo desde finales del siglo XIX, que se enmarca en la educación universal, gratuita y eje de un proceso económico.

Para proseguir con el marco sociocultural que planteaba la UP el ministro de la rama, planteaba que:

“el éxito de la construcción socialista es, objetivamente condición decisiva para una solución integral a los problemas sociales, culturales y educacionales de la comunidad nacional<sup>113</sup>. Será el desarrollo socialista el que provea los siguientes elementos primordiales para una autentica revolución educacional:

- Mayores recursos materiales provenientes de los frutos de la independencia económica, del desarrollo productivo y la planificación social del uso de los excedentes;

- El despertar, organización y movilización de las fuerzas creadoras de la comunidad nacional, dispuestas a tomar poder, a transformar las estructuras y a desplegar el enorme esfuerzo social e intelectual que conlleva una revolución educativa;

---

<sup>113</sup> Congreso Nacional de Educación, “Segundo Aporte del Ministerio de Educación a sus Debates”, *Revista de Educación*, N° 36, Santiago, 1972; pp. 96-98.

- El mejoramiento sustantivo del nivel de vida de nuestro pueblo y, especialmente, de sus capas más explotadas y por ende, la creación de condiciones para desarraigar la deserción escolar y la selectividad social que ha caracterizado al proceso educativo; y

- El clima social y moral que creara el avance revolucionario, al liquidar la influencia nefasta del interés del lucro, que penetra todos los poros, de la sociedad capitalista y que contradice todos los fines altruistas y humanistas que se propone la educación<sup>114</sup>.

#### **IV. La educación y la creación de agentes de cambios sociales**

El fundamento teórico, político y educacional de este proyecto educativo del gobierno de la Unidad Popular, tuvo divergentes opiniones y se identificó como foco de controversias, además de aparecer como al gran fantasma que engendra el marxismo-leninismo. Como se dijo el informe sobre la Escuela Nacional Unificada fue denunciado como de inspiración marxista por la prensa opositora y por los comentaristas adversarios del gobierno de la época<sup>115</sup>.

Kathleen B. Fischer, en su tesis doctoral ya citada, lleva a cabo un análisis objetivo y documentado para concluir que *los principios del socialismo marxista y*

---

<sup>114</sup> *Segundo Aporte...op. cit.*, p. 77.

<sup>115</sup> *El Mercurio* título uno de sus más destacados análisis: “Inspiración Marxista del informe Núñez” (27 de marzo de 1973); otro fue encabezado “De Marx a Núñez” (25 de marzo de 1973). Ver también en el Informe de la FEUC, los títulos “El Sistema Educacional propuesto es ideológicamente Socialista, al Modo de Ver Marxista Leninista” (pp. 17-18) y “ENU: Traslado de Sistema Educacional de Países Socialistas de Europa Oriental” (pp. 28-29).

*sus implicaciones sobre educación, proveyeron las bases de la filosofía y la política educacionales de la Unidad Popular”<sup>116</sup>.*

Fischer examina, fundada en fuentes primarias y secundarias, la repuesta marxista a dos problemas filosóficos: la naturaleza del hombre en la sociedad y la naturaleza y orígenes del conocimiento, para compararlas con las ideas expresadas por socialistas antes y después de 1970. Rastrea la orientación marxista yacente en cuatro temas centrales del pensamiento en esos educadores:

- i) las relaciones entre educación y desarrollo económico;
- ii) la formación de un “hombre nuevo” para la sociedad socialista;
- iii) la integración de estudio, trabajo, teoría y práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje;
- y iv) el concepto de la sociedad como una gran escuela<sup>117</sup>.

Hay inspiración en el humanismo socialista cuando propone la tarea colectiva de ir creando las condiciones para que surja un “hombre nuevo”. Su definición tiene reminiscencias guevaristas:

“...un Hombre Nuevo arraigado en esta tierra pero proyectado solidariamente hacia la humanidad que lucha y se reconstruye; en un ser armónico e íntegro, autónomo y crítico pero eminentemente socializado; en un individuo responsable del patrimonio y del destino nacional, que el mismo construya y

---

<sup>116</sup> Kathleen B. Fischer; *Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976*, Los Angeles, California, Latin America Center, University of California, 1979. p. 123.

<sup>117</sup> Kathleen B. Fischer, op. cit., pp. 123-131.

defienda, con sus manos y su inteligencia; en un chileno que descubra y domine las leyes de la naturaleza y aproveche sus recursos y beneficios general y al mismo tiempo someta a las voluntades colectivas las espontáneas tendencias de la Historia; en un Hombre Nuevo sano y equilibrado, capaz de crear y recoger belleza...”<sup>118</sup>.

“materializar una concepción del hombre es una empresa para la sociedad en su conjunto...”, dice el “Segundo Aporte del Ministerio”.

“Estamos lejos del idealismo pedagógico, que pretende que en escuelas perfectas se pueden modelar hombres perfectos que paulatinamente vayan perfeccionando la sociedad...aspiramos a formar al Hombre Nuevo como tarea de toda la comunidad y no solo de la escuela... en la lucha por conquistar, ejercer y defender el poder del pueblo; en la solidaridad activa con las demás naciones que se liberan; en las batallas de la producción y del desarrollo económico; en el combate ideológico y en la actividad científica; en la cultura física y los deportes, en la creación artísticas y literaria y en el goce de los valores estéticos producidos por ella; en esta y otras formas de la practica social contemporánea se forjará el Hombre Nuevo integral, responsable y consecuente”<sup>119</sup>.

Coincidiendo con Fidel Castro, el presidente Allende resumió la nueva visión educacional al declarar “para nosotros, toda la sociedad debe ser una

---

<sup>118</sup> Mensaje op. cit, p. 720.

<sup>119</sup> Segundo Aporte...”; op. cit., p. 720.

escuela y la escuela debe ser parte de esa gran escuela que debe ser la sociedad”<sup>120</sup>.

Se puede conjeturar un claro paisaje, que se forma en bases marxistas la evidencia es veraz. Sin embargo, la Unidad Popular fue una alianza pluripartidista y su política educacional fue gestada por cristianos y socialdemócratas no marxistas. Más aun, los gestores de esta política educacional estuvieron ampliamente abiertos a una doble fundamentación: i) la de las tendencias internacionales innovadoras de la educación; y ii) la tradición educacional chilena de carácter crítico – reformista<sup>121</sup>.

## **V. Fundamentos democráticos y evaluadores para la ENU**

En el mensaje presidencial de 1973 se explica el concepto de Sistema Nacional para la educación permanente. Se señala como sus principios inspiradores: “educación permanente”, “educación social o de comunidad” y “educación planificada” y se sostiene que “cualquier régimen que se precie de democrático y que desee auténticamente resolver la crisis profunda de la educación, debería inspirarse por estos principios, cualesquiera que fuesen las modalidades del sistema que se intenta promover”<sup>122</sup>.

Se agrega que lo anterior “se desprende de la experiencia internacional, según se deduce de las más recientes recomendaciones de las Conferencias de

---

<sup>120</sup> Revista de educación, N° 34; 1971, p.3.

<sup>121</sup> Núñez, Iván; *ENU entre dos siglo*, p. 46.

<sup>122</sup> *Ibíd.*



Ministros de Educación de América Latina y de las Conferencias Internacionales de la UNESCO”<sup>123</sup>.

Con esto se demuestra por sí sola las bases teóricas y el sustento internacional del proyecto que busca abrirse al horizonte y no cerrarse como una almeja entre sus limitantes.

Otra demostración clara de esta pluralidad en la construcción de proyecto se expone claramente, en el *Informe Faure*, oportunamente conocido por las autoridades educacionales chilenas, así se repite que fue uno de las bases teóricas que se consideraron para el informe ENU y para elaborar la concepción de Sistema Nacional de Educación Permanente

En un trabajo complementario del Informe ENU se puede notar con objetividad las intenciones y la voluntad de abrir este proyecto, lo que le daría poder y transparencia al constructo, así se lee:

“Las soluciones para nuestra crisis educacional hay que encontrarlas en nuestra propia experiencia social y pedagógica y considerando, además, la experiencia acumulada por el mundo...Todas estas metas o proposiciones estratégicas que hemos planteado para nuestra educación, si bien es cierto surgen concretamente de las necesidades nacionales (suficientemente expuestas), y son coincidentes con el proyecto político adoptado por la Nación, se legitiman también, en las conclusiones y resoluciones de organismos internacionales como la UNESCO o surgidas de las reuniones de las más altas

---

<sup>123</sup> Mensaje...”, op cit., p. 719.

autoridades educacionales de América Latina o se inspiran en los modelos educativos proyectados en países hermanos como Perú o experimentados en las naciones de una sólida tradición educacional y cultural...”<sup>124</sup>.

Como muestra objetiva de las recomendaciones del informe Faure y de las conferencias antes nombradas, dándole auge especial a la de Ministros de Educación celebrado en Venezuela en 1971 y párrafos sobre el Informe General de la Reforma Educacional Peruana.

Para validar un proyecto sociocultural esencial que se relaciona a la educación, que conlleve una responsabilidad unitaria, se deben guiar algunas dimensiones a estudiar, entre las principales la aceptación a la crítica y la validez del constructo por parte de una comunidad experta como de todos los actores sociales.

Es por esto que queremos incluir la opinión de la Iglesia al respecto o mejor dicho de un portavoz de esta. El es un educador y teólogo cristiano que observaba en un estudio que en:

“cinco preocupaciones fundamentales el proyecto ENU coincide con la búsqueda planteada por la Iglesia en el sentido de un sistema educacional más humano para todos y, por lo mismo más cristiano:

- 1) de una educación discriminatoria a una educación igualitaria;
- 2) de una educación individualista a una educación solidaria;

---

<sup>124</sup> Ministerio de Educación, Comisión Técnica sobre Escuela Nacional Unificada, *Antecedentes para la Fundamentación de la Escuela Nacional Unificada*, Santiago, marzo de 1973, (mimeo), pp. 28-34.

- 3) de una educación para el consumo a una educación para el trabajo;
- 4) de una educación autoritaria y formalista a una educación crítica y creadora;
- 5) De una educación reproductora a una educación transformadora de la sociedad”

Este análisis compara el informe ENU con el texto Vaticano II sobre la “Iglesia en el mundo de Hoy”<sup>125</sup>.

La política educacional del Gobierno de Allende se inspiró claramente en los principios de unidad, continuidad, diversificación y democratización del sistema educativo. En la documentación oficial y los textos de los expositores y defensores de esta política se encuentran reiteradamente presentes las propuestas y acciones concretas que se han descrito, constituyen esfuerzos teóricos y prácticos.

Estos principios crean una continuidad y conexión con políticas antes instituidas, como se explica en *ENU entre dos siglos* está adherida en su composición orgánica al largo proceso de elaboración, asimilación, confrontación intelectual y búsqueda práctica que se remonta a focos serios de fines del siglo XIX (1860) y de comienzos de la década del 20. En el texto se detalla los esfuerzos educativos-culturales como la reforma de 1928, de la política educacional del Frente Popular, del Plan San Carlos y las escuelas consolidadas.

---

<sup>125</sup> Muñoz G., Ronaldo; “La Ideología de la ENU y el Cristianismo”, en la ENU: ¿control de las conciencias o educación libertadora?, Talca, mayo-junio de 1973; pp. 39-44.

No eran entonces repetición de los últimos enfoques y recomendaciones de los organismos y autoridades internacionales, ni menos imitación de los modelos de países socialistas, aunque hubiera coincidencia con unos y otras se les haya tenido presente en la conformación del modelo chileno.

En conclusión Núñez infiere concretamente que la conexión entre la ENU y los procesos de transformación, desarrollo y aplicación históricos en la educación chilena, “se puede comprobar y demostrar la filiación histórica nacional de la mayoría de las medidas planteadas en el informe ENU”.

## **VI. Un nuevo proceso sociocultural en Chile. Golpe de Estado 1973 y la potestad de la junta de gobierno**

La transición política entre los gobiernos de la Unidad Popular y la Junta de Gobierno se pueden denominar, violenta, rupturista, forzada y bélica. Es por esto que su configuración se caracterizó por un clima de densa polarización social, como de incertidumbre y marcados índices a la baja en la economía chilena.

Ante este escenario se buscan alternativas o se planean formas para acabar de una vez con las políticas ajenas como las de la Unidad Popular, que eran opuestas a las decimonónicas políticas que se desplegaron en el país, como las de la oligarquía elitista que hegemonizó la política y la economía durante décadas.

Esta aparente contradicción que deforma las construcciones sociopolíticas en Chile envuelve una tormentosa trama política y económica, esta es eje principal en la sentencia de los hechos acaecidos entre los años 1971 y 1973 que terminarán con el mazazo a la institucionalidad política chilena, nos referimos al Golpe de Estado o Golpe Militar<sup>126</sup> de Septiembre de 1973 por parte de la Junta Militar.

Aquí describiremos el tipo de gobierno y su instauración, sus características, sus pilares ideológicos y teóricos y principalmente su misión sociocultural para el país en función de las políticas en educación.

La Junta de Gobierno (también conocida como Junta Militar) fue un organismo que asumió el poder público en Chile tras el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973. Primero desempeñó el "mando supremo de la nación" en ese instante se decretaron fuertes medidas coercitivas como la clausura del Congreso Bicameral (decreto-ley n° 27 de 21 de septiembre), cancelación de la personalidad jurídica de la Central Única de Trabajadores (decreto-ley n° 12 de 17 septiembre) e ilegalizó todos los partidos de izquierda (decreto-ley n° 77 de 13 de octubre) y les arrebató sus bienes y, posteriormente, ejerció sólo las funciones constituyente y legislativa<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> Pérez, Cristóbal; *De toque a toque. Chillan, vida nocturna, bohemia y cotidianidad durante el golpe de Estado de 1973*. 2011, Tesis de pregrado, Universidad del Bio-Bio, Chile. p. 70. En este caso se utilizara el termino golpe militar ya que es el concepto que representa de mejor manera por un lado la coyunturalidad del proceso de ruptura.

<sup>127</sup> El 28 de septiembre los presidentes de la Cámara de Diputados, Luis Pareto, y del Senado, Eduardo Frei, hicieron pública una declaración donde atribuyeron en exclusiva a la UP la responsabilidad de la destrucción de la democracia. El 22 de agosto la Cámara de Diputados, controlada por la oposición, había aprobado una declaración, mil veces reivindicada por los golpistas, donde acusaba a Allende de querer implantar un régimen totalitario. Nada criticaron Pareto y Frei a quienes en verdad lo impusieron. Sobre la declaración de

Acerca de la descripción de los hechos ocurridos durante el Golpe de Estado acaecido en Chile el 11 de septiembre de 1973, fue una acción militar llevada a cabo por la Fuerzas Armadas y Carabineros, para derrocar al presidente socialista Salvador Allende y al gobierno izquierdista de la Unidad Popular. A ello le precedió, un período de alta polarización política y convulsión económica y social. Los militares contaron con el apoyo de la derecha política y también de un sector del Partido Demócrata Cristiano.

El golpe fue planeado inicialmente por un sector de la Armada de Chile, con el apoyo de los Estados Unidos. Posteriormente, se agregaron generales de los altos mandos de las Fuerzas Armadas y de Carabineros, un pretexto importante utilizado por la junta militar fue el Plan Zeta, que consistía en un autogolpe de parte del gobierno de Allende, ante esta amenaza era insostenible la intervención militar. Según algunos de esos documentos secretos, nunca existió un denominado Plan Zeta, por el que militantes armados de izquierda habrían pretendido tomar el poder y acabar con las instituciones democráticas<sup>128</sup>. El comandante en jefe del ejército, general Augusto Pinochet asumió la dirección del complot. También hubo influencia de parte de varios grupos de poder nacionales e internacionales, entre los que destaca el presidente Nixon, el vicepresidente de EEUU, Gerald Ford, George H. W. Bush.

---

Pareto y Frei, véase: *El Mercurio*. Edición internacional. 30 de septiembre de 1973. p. 4. Véase dicha declaración de la Cámara de Diputados en: González Pino, Miguel y Fontaine Talavera, Arturo (eds.): *Los mil días de Allende*. Centro de Estudios Públicos. Santiago de Chile, 1997. Tomo 2. pp. 1.264-1.268.

<sup>128</sup> Diario Clarín on line 05.07.1999." *El fin de un mito en Chile: el Plan Zeta*".

## **VII. Declaración de principios de la Junta de Gobierno, la columna político-ideológica de la dictadura**

La declaración de principios del gobierno militar es una justificación ideológica y política de su actuar. Después de los hechos de 11 de septiembre se desarrolló una política de legitimación del golpe, la cual, consta de distintos postulados que recorren y describe el porqué y el cómo se tuvo que gestar esta “reconstrucción nacional”, denominación que le da la oligarquía política a la coyuntura política que se estaba gestando.

Los postulados se dividen en tres apartados:

- i) Chile en un contexto mundial: Base para una definición;
- ii) concepción del hombre y de la sociedad;
- iii) inspiración nacionalista, realista y pragmática.

Con la Declaración de Principios de la Junta se comienza a delinear el devenir sociocultural del país, además se comienzan a caracterizar los lineamientos principales que moldearán el proyecto educativo que se concentran en bases antimarxistas, patrióticas y despolitizada. Estos lineamientos explican la ruptura y su expansión como una especie de doctrina que descansa en una política-económica neoliberal.

Pero para legitimizar y llevar a cabo el proyecto con efectividad se debe planificar una política de control que está relacionada directamente con la

naturaleza militar-conservadora que lleva la égida del poder. Marcela Gajardo explica y describe como se gesta el proyecto pos golpe militar

### **VIII. Control ideológico y control militar: bases previas de la modernización educacional (1973-1978)**

La transformación del sistema educacional para adecuarlo a la organización, dirección y el estilo de desarrollo prevaleciente en el país empezó a tomar cuerpo a fines de 1973 y comienzos de 1974. En esa época la citada Declaración de Principios la Junta Militar, anticipan las funciones que debería jugar la educación en la formación de las nuevas generaciones. Tanto en ese documento, como posteriormente en aquel difundido bajo el título de Objetivo Nacional de Chile y otros referidos al sector educativo<sup>129</sup>, se refleja la voluntad de introducir un cambio ideológico en la enseñanza, enfatizando un tipo de educación básicamente nacionalista, despolitizada y anti-marxista<sup>130</sup>.

Las medidas modernizadoras de la Junta tenían un antecedente que respaldará lo que vendría después, lo cual, reflejaría una ruptura total con la

---

<sup>129</sup> García Huidobro, Federico; *La actual política educacional. Teoría y práctica*. Mimeo, Santiago, diciembre. 1978.

<sup>130</sup> Echeverría, R; Hevia, R.; *Cambios en el sistema educacional bajo el Gobierno Militar*. PIIIE-Documentos, agosto 1980. Véase también en Bermúdez, J.; *Sistema educacional y requerimientos del desarrollo nacional*. La educación chilena en el periodo 1964-1974. Santiago, 1975, mecanografiado.



tradición educativa chilena, para así transformar el panorama en educación totalmente. “la materialización de tales principios precisaba, como es obvio, un esquema y una política educativa diferente a la que tradicionalmente había venido rigiendo el desarrollo educativo del país”<sup>131</sup>.

En espera de una formulación precisa, que respondiera tanto a los objetivos enunciados para la educación como al cambio que empezaba a operarse en las esferas políticas, se procedió a tomar una serie de medidas que facilitarían posteriormente las transformaciones. Estas aparecieron delineadas en las primeras directivas ministeriales que, anticipando algunos de los conceptos y estrategias propias de la gestión educativa del gobierno enfatizaban, por sobre la proposición un nuevo modelo, la aplicación de medidas de depuración político-ideológica y de reordenamiento institucional”<sup>132</sup>.

Fueron tales medidas las que orientaron la drástica alteración de planes y programas, la restricción total de la participación de los actores en la gestión y desarrollo de los procesos educativos y, sobre todo, la imposición de un estricto control militar sobre la práctica educativa en general, y sobre las escuelas, en particular.

La característica más relevante del periodo inmediatamente posterior al golpe lo constituye esa imposición ideológica por vías coercitivas y el establecimiento de un sistema paralelo de control militar sobre los

---

<sup>131</sup> Gajardo, Marcela; *Educación chilena y régimen militar: Itinerario de cambios*. Documento de trabajo programa FLACSO, n° 138, Santiago, 1982. p. 10.

<sup>132</sup> Iván Núñez; *El movimiento del magisterio en Chile y situación del Magisterio*. Documento de trabajo FLACSO, Santiago. 1980.

establecimientos educacionales<sup>133</sup>. En este sentido, y aun cuando la implantación de un régimen vertical y autoritario al interior del sistema educacional es un elemento que permea el conjunto de las transformaciones educativas, prolongándose hasta la actualidad en su estructura madre. Cabe señalar que el control militar fue directo y estricto sobre las acciones de profesores, alumnos y comunidad escolar, en general.

Fue precisamente en este periodo cuando se procedió a nombrar, para cada sector escolar, un encargado de fiscalización, control y castigo en las respectivas unidades de enseñanza. Al mes de agosto de 1974 se había establecido, a nivel de sistema regular de enseñanza, un doble sistema de dirección del proceso educativo. Por una parte, regia el Ministerio de Educación, que a través de los directores de establecimientos educacionales se encargaba del control de aspectos pedagógicos y técnico-administrativos y, por otra, el Comando de Institutos Militares que, a través de sus delegados militares, se encargaba de la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y aquellos relativos a la denominada seguridad nacional<sup>134</sup>. Circulares sobre tal organización ilustran el clima imperante al iniciarse el gobierno del régimen militar y dan cuenta de las bases primeras sobre las que se asienta la llamada “modernización educacional”<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup> Gajardo, Marcela; *Educación chilena régimen militar...*p. 11.

<sup>134</sup> Ibid, p. 13.

<sup>135</sup> Gajardo, Marcela; *Dossier Modernizaciones en Chile: un experimento neo-liberal*, (extraído de) “*Educación chilena y régimen militar*”, 1981.pp. 60-61.

De este modo se podía aclarar como también comprobar fehacientemente la aplicación de estas medidas radicales ante el gremio y ante todo el sistema escolar. Prosiguiendo en este tema se grafica claramente en una de las circulares que indican, textualmente, la labor que le correspondía a la comunidad escolar y al comando de Institutos Militares. Consta de “controlar que las actividades educativas y anexas se efectúen en todos los niveles del sistema escolar tal como se indica aquí: con la sujeción estricta a los postulados preconizados por la H. Junta de Gobierno; obedeciendo fielmente a las directrices emanadas del Ministerio de Educación; observando la más estricta disciplina y justicia; entregándose exclusiva y totalmente a la labores netamente profesionales con completa exclusión del proselitismo político o de oscuras acciones de grupos ideológicos” y agregaba, respecto a los asuntos a ser sometidos a consideración militar que “las autoridades escolares deberían informar todo lo relativo a denuncias probadas respecto a profesores, auxiliares o personal administrativo bajo su dirección directa y culpable de haber realizado en sus cursos o actividades: comentarios políticos, difusión de rumores mal intencionados sobre actividades del gobierno (...); difusión de historias o de bromas raras relativas a la gestión de la junta o de sus miembros; distorsión de conceptos o de valores patrióticos; distorsión de las ideas contenidas en los textos de estudio, dándole interpretaciones parciales; no realización de horarios de clases o de los horarios de las materias; propuesta o realizaciones de reuniones en el recinto del establecimiento o fuera de él, sin la autorización correspondiente a la autoridad militar (...) no obediencia a las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación o de la autoridad militar en forma rápida o eficaz especialmente de

aquellas relacionadas con la exaltación de los valores patrióticos; propagación de ideas destinadas a forzar al director o presidente de organismos tales como los Centros de Alumnos, los Centros de Profesores o cualquier otra autoridad por el Ministerio a introducir el sistema de votaciones para elegir a sus integrantes en vista de objetivos partidistas ya extirpados; todo otro hecho que demuestre una clara tendencia a interrumpir, volver difícil, frenar, distorsionar, desplazar o minar la disciplina o alterar el desarrollo normal de la actividad educativa”<sup>136</sup>. También en parte de las obras sobre el modo de aplicación e imposición de cultura autoritaria en la escuela se observa que “toda omisión o tibieza respecto a los aspectos mencionados precedentemente y el hecho de no dar cuenta de ellos a la autoridad militar, será considerado de la responsabilidad exclusiva del director del establecimiento”<sup>137</sup>.

Lo antes descrito es fiel relejo de la política radicalizadora de la Junta Militar, sin embargo el proyecto consta de más etapas, las que como lo antes planteado se caracterizan por la unilateralidad de las propuestas y la desintegración de todo ente organizativo o que atente contra los principios de la Junta Militar.

Estas pretensiones se manifestaron con rapidez en el sistema escolar, específicamente en su estructura administrativa como describiremos y explicaremos a continuación.

---

<sup>136</sup> *Ibíd.* p. 65.

<sup>137</sup> Castro, Pablo; *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Ed. Sígueme. Salamanca, 1977. pp. 23-25. Véase también en José Joaquín Brunner; *El diseño autoritario de la educación en Chile*. Documento FLACSO – Santiago, 1979.

## **IX. Normalización y descentralización: modificaciones iniciales en la estructura del sistema**

Paralelo a lo anterior se producen hacia fines de 1973 algunos cambios en la estructura del aparato escolar, que posibilitaran la posterior inserción de la actividad educativa en el modelo político-económico del régimen. Así, se procedió a suprimir el Consejo de Educación, a derogar el Decreto de Democratización y a normalizar el sistema escolar suprimiendo las instancias a participación y adoptando medidas conducentes a sentar las bases de una reestructuración del Ministerio de Educación e iniciar la descentralización del aparato escolar.

En lo que respecta a lo anterior, en esta época se procedió a eliminar las tradicionales direcciones generales por niveles educativos dejando, básicamente, tres organismos de dirección de la política educativa: la Subsecretaría, encargada de todos los niveles y por zonas, tal como se indicara con anterioridad; la Superintendencia, encargada de los procesos de planificación y supervisión, y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) encargado del perfeccionamiento docente del magisterio y la producción de material de enseñanza<sup>138</sup>.

Con respecto a los procesos de descentralización que se concretaron más tarde (1977-1978) se procedió a activar las coordinaciones regionales, existentes desde 1971, en un ensayo de regionalización educativa que dejaba en manos de

---

<sup>138</sup> Marcela Gajardo; *Educación chilena régimen militar...*p. 18.

esos organismos la responsabilidad de organizar y dinamizar sedes locales y regionales sentando las bases de lo que posteriormente se conocería como procesos de municipalización.

Paralelamente, se daban los primeros pasos en pro del traspaso de las escuelas técnico-profesionales al sector empresarial dando comienzo a lo que, posteriormente, pasaría a llamarse denominarse como privatización de la enseñanza<sup>139</sup>. Estas transformaciones privatizadoras de la educación técnico-profesional tienen sus resultados más cuantitativos en comienzo de los 90 y en la época inmediata a lo que estudia 1977-78, y afectó principalmente al campo de la educación de trabajadores, o educación de adultos.

En esto se instala un serio interés por la capacitación y la aceleración de la mano de obra calificada, no sabemos bien si como proyecto de educación relacionada directamente con la economía que buscaba instaurar la Junta o como una especie de proyecto de funcionalidad ciudadana.

Entre 1973 y 1975 se procedió a eliminar el conjunto de programas desarrollados por entidades estatales y organismos universitarios, permaneciendo sólo aquellas acciones orientadas a la calificación acelerada de mano de obra y capacitación ocupacional.

Posteriormente, en 1976, se procedió a promulgar el Estatuto de Capacitación Ocupacional y Empleo (D. L. 1.446) entregando los lineamientos generales sobre la concepción y fines de la educación de trabajadores en el país.

---

<sup>139</sup> *Ibíd.*

Con tales medidas se restringió drásticamente la participación de los trabajadores en su propio proceso educativo y se reformulo la función docente del Estado, procediéndose a una reorganización institucional que dio lugar al surgimiento de múltiples organismos privados de capacitación ocupacional...”<sup>140</sup>.

Sobre las bases anteriores empiezan a configurarse luego los cambios más profundos en la estructura y las prácticas educativas. El hecho de no haber promulgado una reforma educativa hacia aparecer, al año 1978, una situación aparentemente estable del sistema aún cuando podía advertirse una modificación sustantiva de la práctica educacional producida a través de la implantación de un régimen vertical y autoritario al interior del sistema educacional, del creciente poder que comenzaba a adquirir el sector empresarial en la dirección de procesos de educación de adultos y la privatización de la enseñanza técnico-profesional y en los cambios operados en la práctica docente y en la organización del magisterio<sup>141</sup>.

Tal situación cambia nítidamente a partir de marzo de 1979, con la publicación de la Directiva Educacional que anuncia la modernización del sistema y explicita la política del gobierno. Es este el primer documento del régimen que, *por sobre las medidas de control y depuración indicadas* con anterioridad, recoge elementos de políticas ya explicitados en otros documentos y entrega a la vez un conjunto de líneas que orientan la adaptación del sistema educacional al nuevo modelo económico-social.

---

<sup>140</sup> *Ibíd.*

<sup>141</sup> Beca, C. E., *La Educación restringida*. Revista Análisis N° 10, 1979, pp. 18-20.

En este contexto, al decir de Iván Núñez la directiva Educacional vino “a ordenar y explicitar una política que venía implementándose desde 1974 (...) a elevar el nivel y de paso el conjunto de decisiones de cambio educacional y a estructurar las iniciativas, parciales e inconexas, de las diversas actividades educacionales en un cuerpo de órdenes de las que se responsabiliza el propio jefe de estado (...). Con la Directiva Presidencial la política educacional gana coherencia y respaldo político formal al cual debe sumarse su articulación más clara con el modelo económico, social y político dominante”<sup>142</sup>.

Las medidas a las que alude este autor no se refiere sólo a aquellas delineadas en el acápite anterior sino a las que se adoptan en el transcurso del año 1978, complementando los procesos de reestructuración y descentralización ministerial iniciados en 1973.

Dichas medidas se relacionan con los intentos por restablecer un diseño definitivo en los planes y programas de la enseñanza en general básica y media, crear un sistema regulador de la carrera docente y formalizar los procesos de privatización traspasando la responsabilidad de la educación a corporaciones privadas dejando en manos del organismo central la fiscalización y dirección normativa de los procesos educativos en sus distintas formas y niveles.

Otra perspectiva acertada sobre las proyecciones y cambios socioculturales de la dictadura los plantea José Joaquín Brunner quien expresa un análisis de la educación en todo su proceso de gestación y cambios en una

---

<sup>142</sup> Núñez, Iván; *El movimiento del magisterio en Chile y situación del Magisterio*. p. 41.



propuesta que relaciona la educación con los proyectos sociales y económicos del país y su vínculo con la hegemonía. De este modo plantea que “a partir del año 1973 se expresa en la educación el cambio profundo que ha significado en la sociedad chilena el establecimiento y la consolidación de un régimen autoritario con pretensiones revolucionarias”<sup>143</sup>.

Define la instauración del sistema educacional de 1973 pensando en su naturaleza indisoluble de lo militar, así expresa que “el sistema educacional es tratado como una *trinchera* más en la lucha por desarticular los centros de poder y las agencias ideológicas que habían servido para impulsar el desarrollo de una fuerza popular en Chile”<sup>144</sup>.

Se caracterizan por variables también de naturaleza radical, extrema o revolucionaria ante focos opositores. “Los momentos más sobresalientes de ese proceso son la represión de profesores, alumnos y funcionarios del sistema educacional; la desarticulación de las organizaciones gremiales y estudiantiles; la intervención y depuración de las universidades; la constitución de controles administrativos-militares sobre el funcionamiento de las escuelas y el sometimiento de los procesos educativos a rígidos controles ideológicos.

Las medidas en la construcción del sistema educativo de la dictadura plantean cierto tipo de estrategias para exterminar o diseminar todo rasgo del proceso que se venía gestando históricamente en educación.

---

<sup>143</sup> Brunner, José Joaquín; *Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965-1980*. Documento de trabajo N° 95, FLACSO – Santiago. 1980. p. 38.

<sup>144</sup> Brunner, José Joaquín; *El diseño autoritario de la educación en Chile*, FLACSO, 1979. p. 41.

Se puede plantear una doble lectura alrededor de estas medidas modernizadoras en educación. Primero: Una potente política autoritaria y como se dijo anteriormente bélica que está incrustada en la naturaleza militar de los gobernantes, la que no obedece a la búsqueda de un bien común en su sentido democrático, lo que es lógico para una dictadura de poderes absolutos y despolitizada, sin embargo busca acabar con el torrente de políticas educacionales desarrolladas en el siglo XX que en su interior y su desenlace, lograron terminar con la hegemonía ( en cierta medida) oligarca para desarrollar en los 50 y 60 un ascenso mesocrático de clases medias o burguesas, hasta la llegada de la Unidad Popular tenía como propósito la educación de los obreros y su proletariado, o sea los sectores populares. En conclusión la democratización de un proyecto ante la sectorización de otro proyecto como el de la dictadura militar.

Esté aparente cara y sello, es decisivo en la propuesta hipotética de evolución sociocultural en un país con tendencia a la subordinación y control ideológico por la vía armada.

El segundo punto de esta modernización al sistema descansa en:

El otro objetivo claro en el plan de la dictadura está dado por el aspecto económico, este no es ajeno a la educación ni a las transformaciones sociales, es bien sabido el valor que guarda la educación para el mercado y su ilimitado reflejo como bien de consumo, todo lo anterior justificado en la visión curricular y educativa economicista, es por esto que la ruptura fue profunda en este aspecto, tiene una carga histórica, ya que, según la declaración de principios la dictadura

acaba con el marxismo o con cualquier atisbo de él, lo que en consecuencia mantendría nuestro status quo capitalista y económicamente dependiente de las grandes economías mundiales, que caracteriza nuestra tradición histórica y política, esto desde el punto de vista de la Junta Militar.

Es por lo anteriormente dicho que el deber potencial de este plan es unir indisolublemente la educación y la economía, desde el capitalismo o la visión de libre mercado, en consecuencia se trabaja con el principio de estado subsidiario (analizar este concepto) dejando o entregando el crecimiento de un sistema económico a la iniciativa y aspiraciones de la empresa privada y la regulación de la educación a el mercado.

Se debe distinguir que la primera etapa de medidas que como se explicó tenían naturaleza radical, revolucionaria y bélica según J. J. Brunner "...las medidas de control como las de congelamiento forman parte todavía de la fase defensiva o de instauración del régimen autoritario, y expresa más bien el movimiento que puede incluirse dentro de la "economía general del orden" que impone el autoritarismo a la sociedad. Cuestión distinta es, en cambio, la reforma educacional que ha venido diseñándose e implementándose en partes a partir de las Directivas Educativas de marzo de 1979".

El análisis sociocultural plantea el conocimiento del objetivo general de la dictadura que diseña el proyecto de transformación y ruptura del sistema educacional, características o rasgos interesantes que definen el rostro del proyecto, ya que se ligan a la estructura ideológica y política. Además, actúan

como armas de freno de un proceso y posterior avance de otro, por lo tanto, nos muestran claramente un camino por donde guiar la investigación de la evolución sociocultural o en su defecto la involución o congelamiento, y nos referimos a:

la estratificación social resultado de la “modernización autoritaria” de la sociedad y la *sintonización* de su oferta con la estructura ocupacional del país (requisitos mínimos de educación), la depuración ideológica, rediseño curricular pro patriótico, la atomización de los movimientos que se dinamizan en el ámbito escolar, educativo y social, la funcionalidad social o la anestesia ciudadana, descentralización administrativa o municipalización y la mercantilización de la educación y su nuevo disfraz de bien de consumo con acento en el lucro privado lo que le cambia su identidad y desvía su misión real por medio del valor monetario, cortando con su raíz democratizadora e integradora. Esto justifica la ruptura y da el paso a la transformación.

Se puede analizar y describir estos rasgos por separado tomando una vía paralela para después retomar con la predominancia del tema agenda educación de la dictadura y sus implicancias.

Estos rasgos de la dictadura nos se distinguen mucho de rasgos ligados a ideologías fascistas y autoritarias como la que se dio en Italia naciendo un ideario político, ese ideario se define a sí mismo como una experiencia militarista, antimarxista, nacionalista, etc. Como vemos la búsqueda apunta a la inserción de disposiciones que se decretan con energía y rapidez como las políticas autoritarias

de distribución de poder que son la base de los rasgos impregnados a la educación chilena.

## **X. Modos de implantación del autoritarismo en una sociedad coartada**

J. J Brunner analiza la relación entre la ideología y la cultura en el autoritarismo. En base a conceptos de disciplina o motivaciones de obediencia se forman códigos y normas que estructuran comportamientos en la sociedad, estos discursos tienen injerencia en decisiones y proyectos de país, y su relación con la educación es clara y concisa a la hora de concluir cual o qué país se intenta proyectar por medio de argumentos socioculturales.

Un argumento que utiliza Brunner para dar a conocer el modo de operación del sistema autoritario plantea “el portador de la ideología autoritaria es el Estado, que aparece así presidiendo el cuadro completo. Pero, más importantemente, se sostiene que el Estado autoritario actúa por medio de la ideología y de la represión. La ideología se hace cargo de transmitir los “contenidos”. La represión, de producir “efectos”. Ambas fuerzas convergen para formar la conciencia social y condicionan la acción de los individuos (...) El “contenido” central de la ideología autoritaria<sup>145</sup>. El principal “efecto” de la represión, difundir el temor. Sin embargo, pareciera ser que lo que se internaliza, en este esquema, es el miedo, pues nadie sostiene, que yo sepa, que la concepción de seguridad nacional ha pasado a

---

<sup>145</sup> Garretón, Manuel; *Universidad y política en los procesos de transformación y reversión en Chile 1967-1977*. Documento FLACSO, 1979.p.132.

formar parte de la conciencia social, salvo de los propios militares y, en el mejor de los casos, del Estado autoritario”<sup>146</sup>.

Prosigue con la idea de “en cuanto a la doctrina de seguridad nacional como eje ideológico del autoritarismo, parecen ser cada vez menos los que insisten en su centralidad, Más bien, se la tiende a situar como dimensión ideológica de la fase más represiva de instauración del Estado autoritario, o bien se la estudia en el contexto específico de desarrollo de una concepción del mundo propia de las Fuerzas Armadas”<sup>147</sup>.

En el ámbito de la aplicación de métodos disciplinarios se entiende que “la producción y reproducción de la obediencia está en el centro de las disciplinas o, mejor, del disciplinamiento. Lo peculiar de las relaciones disciplinarias reside entonces en:

- su carácter privado.
- su apelación explícita a la desigualdad de los sujetos
- su efecto de obtener máxima obediencia por vía del sometimiento práctico”<sup>148</sup>.

El autoritarismo da origen a una sociedad disciplinaria, esto es, una sociedad integrada sobre la base de redes de de disciplinamiento. Dichas redes

---

<sup>146</sup>Brunner, José Joaquín; *ideología, legitimación y disciplinamiento en la sociedad autoritaria*, FLACSO, 1980. p. 32.

<sup>147</sup>Varas, Alfonso y Agüero, Francisco; *El desarrollo doctrinario de las Fuerzas Armadas chilenas*, FLACSO (mimeo), Santiago. 1979.

<sup>148</sup>Brunner, José Joaquín; *ideología, legitimación...*, op.cit. p. 34.

desempeñan la función de organizar las múltiples y movibles desigualdades sociales, dando lugar así a una operación eficiente de la distribución del poder existente en la sociedad. “Más que a la división masiva y binaria entre los unos y los otros, (el disciplinamiento) apela a separaciones múltiples, a distribuciones individualizantes, a una organización en profundidad de las vigilancias y de los controles, a una intensificación y ramificación del poder”<sup>149</sup>.

La sociedad disciplinaria no es, en este sentido, una sociedad donde prime el enfrentamiento entre dos grandes grupos sociales. No es, si quiere, una sociedad calcada sobre la imagen literaria de la oposición entre burgueses y proletarios. Más bien, es justamente lo contrario. Es una sociedad donde el poder opera analíticamente: atomiza, pulveriza, individualiza.

Concluye con el argumento de “la sociedad disciplinaria, lo repito, procura volver eficaz el funcionamiento del poder, es una sociedad que busca optimizar la producción de obediencia. En la fábrica, el disciplinamiento podrá adquirir su expresión más marcadamente capitalista: tenderá a aumentar la disponibilidad del obrero en función del régimen de explotación. Pero también en este caso, la disciplina busca, en primera instancia, la obediencia del obrero, que es la condición motivacional y “política” para su explotación. Pero la sociedad disciplinaria a la que aspira el autoritarismo no se realiza exclusivamente en las fábricas. No tiene por objeto, únicamente, reforzar y acelerar el proceso de acumulación del capital.

---

<sup>149</sup> Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar*. Ed. Siglo XX, México. p. 202.

Más importantemente, ella busca *acumular la obediencia*; asegurar y reproducir un orden infinitamente complejo de sometimiento y estabilizar un cuadro de dominación que solo es posible mientras perdura ese sometimiento en la mayor parte de la población”<sup>150</sup>. Para comprender el estilo autoritario y su ramificación en la sociedad, especialmente en la sociedad chilena es necesario el concepto teórico de legitimidad el cual es descrito por Brunner.

El autor maneja la legitimidad desde la óptica de la problemática, así plantea “el problema de la *legitimación del autoritarismo*. Esto es, a la necesidad en que se encuentra dicho Estado de procurar un conformismo de masas fuera del ámbito de lo público, sin politizar por ende la sociedad, y sin recurrir tampoco a la producción creciente de valores de uso colectivo”<sup>151</sup>. Es decir, la legitimación que busca el Estado autoritario para su función de orden tiene que hacerse, necesariamente, dentro de los marcos trazados por la propia realización de ésta. Surge, allí, (según el autor) una tensión irresoluble; el autoritarismo no puede legitimarse más que disciplinariamente. De esta comprensión del concepto se puede leer la señal de “que el autoritarismo necesita, para procurarse legitimidad, ya bien generar motivaciones “despolitizadas” de conformismo, por vía de satisfacer a través del mercado las demandas individuales por valores de uso; o bien generar motivaciones disciplinadas directamente”<sup>152</sup>.

---

<sup>150</sup> Ibid, p. 204.

<sup>151</sup> Brunner, José Joaquín; *ideología, legitimación...*, op.cit. p. 38.

<sup>152</sup> Ibid.



## XI. Transformaciones curriculares

En la parte curricular la reforma plantea variables en el plano de la depuración ideológica y la variable que se aplica a la funcionalidad ciudadana, la creación del nuevo ciudadano modelo, además, de proponer una noción que se establece con la división del trabajo, todo incluido en la agenda pro disciplinamiento social. Sin embargo estas variables esconden la diferenciación del alumnado desde la visión futura en la formación de los jóvenes, es así como se plantea “la Enseñanza General Básica es concebida por la reforma del 80, antes que nada, como una etapa de *diferenciación*: para un sector de la población (“los más capaces”) constituye el inicio de su carrera escolar y debe, por ende, prepararlos para la competencia futura que, a nivel medio, permite seleccionar a aquellos que ingresarán a la universidad. Para el resto, la EGB constituye el periodo en que deben ser entrenados “y así queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas”<sup>153</sup>.

De esta singular forma de ver a la sociedad y sus capas es como se concibe la división social continua “la EGB se hace cargo así, ahora explícita y planificadamente de responder al criterio central de división en la sociedad: entre aquellos destinados al trabajo intelectual y aquellos destinados al trabajo manual”<sup>154</sup>.

---

<sup>153</sup> Brunner, José Joaquín; *Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas y planes y programas 1923 y 1980*, FLACSO, 1980. p. 20.

<sup>154</sup> *Ibíd.*

Estos últimos, llamados a ser buenos trabajadores, ciudadanos y patriotas, determinan la meta “mínima y primordial” de la enseñanza básica. Cual es, “que los egresados de ella: sepan hablar. Leer y escribir correctamente el idioma patrio; dominen las cuatro operaciones aritméticas y sus nociones complementarias esenciales; conozcan sistemática y cronológicamente, en el nivel de profundidad que corresponda a esta instrucción, la Historia de Chile y conozcan también su Geografía”<sup>155</sup> y para ello se debe complementar este decreto de los nuevos planes y programas de estudio “es de la mayor importancia que el profesor esté convencido profundamente que la persona es más o menos valiosa, o más o menos feliz por lo que es y no por lo que hace ni por lo que tiene”<sup>156</sup>.

Sólo de este modo es posible orientar a muchos niños de nuestras escuelas hacia situaciones modestas, reales, evitando de esta manera crear expectativas brillantes pero falsas<sup>157</sup>. Asimismo, el profesor debe “insistir desde la EGB que solo pueden ir a la universidad los alumnos que se destaquen muy notoriamente. Que la mayor parte de los alumnos (según la escuela) podrán proseguir estudios de enseñanza media o deberán trabajar”<sup>158</sup>.

Esta nueva filosofía educacional, que contrasta fuertemente con aquella que inspiró a los reformistas del 65, distingue pues nítidamente entre la educación de los mejores y la educación de masas; entre la formación para el trabajo intelectual y la capacitación para el trabajo manual; entre las expectativas

---

<sup>155</sup> Gajardo, Marcela, *Educación chilena y régimen militar...*, op. cit. p. 72.

<sup>156</sup> *Ibíd.*

<sup>157</sup> Brunner, José Joaquín; *Sociología de los principios educativos...*, op. cit. p. 21.

<sup>158</sup> *Ibíd.*

brillantes, reservadas a unos pocos, y las expectativas modestas de los más; entre una carrera educacional adaptada a lo que “es” y una carrera donde, porque se “tiene” más, se “es” distinto también. Por este camino, como es previsible, se introdujese también una necesaria estratificación, jerarquización y distinción de las escuelas: el ideal de un sistema nacional homogéneo y único, hacia el cual se dirigía la educación chilena hasta 1973, cede ahora ante la realidad de un doble sistema de escuelas, conforme a su ubicación, dotación material, su carácter público o privado, monto de matrícula cobrada, prestigio escolar, plantel de maestros, ligazón con el sistema de enseñanza media, inspiración confesional o ideológica, tradición escolar, etc.

El nuevo Orden Escolar que emerge a partir de la reforma del 80 se organiza, en suma, en torno a un criterio de *diferenciación social* que debe hacer posible, durante un periodo de la primera socialización escolar, encaminar a los individuos hacia sus posiciones adultas previstas, que se hallan fijadas relativamente por el origen familiar y social de cada uno.

Dicho en otras palabras: en un modo particular de organizar la desigualdad social lo que persigue el Objetivo Escolar surgido de la reforma de 1980.

## **XII. Como se elabora la parte educativo-pedagógica con el nuevo orden escolar**

Los nuevos planes y programas, a diferencia de aquellos que surgen de la reforma de 1965, carecen de una fundamentación pedagógica y filosófica. Más bien ordenan los contenidos que conviene tratar durante el proceso de enseñanza. Pero, además, incluye un capítulo especial el de formación de hábitos y actitud social del alumno. Donde, en el hecho, se expresa una concepción determinada del niño. Básicamente, se presenta allí al niño como el sujeto pasivo de una acción formativa que debe desarrollar el profesor, acción que es un “complemento indispensable de todo proceso verdaderamente educativo”<sup>159</sup>.

Este último parece entonces consistir en la trasmisión ordenada de contenidos de conocimiento por una parte y, por la otra, en la formación de hábitos, proceso que consiste en la adquisición del alumno de un cúmulo de valores ejemplares. “son por tanto objetivos generales de la formación, los valores de la persona por tal, los valores de la persona en su relación con los demás y los valores de la persona en su relación con la comunidad nacional, todos insertos en el concepto humanista cristiano que sustenta nuestra tradición nacional”<sup>160</sup>.

El decreto aprobó los nuevos planes y programas, agrega, a su vez, que “entre los valores que deberán destacarse se encuentra el amor a la patria; el amor a los padres y a la familia; el respeto a la dignidad del hombre manifestado a través de los valores de tolerancia y comprensión; y por último, los valores propios

---

<sup>159</sup> Brunner, José Joaquín; *Sociología de los principios educativos...*, op. cit. p. 26.

<sup>160</sup> Brunner, José Joaquín; *El diseño autoritario de la educación en Chile...*, op.cit. p. 56.

de la sociedad cristiana que forma parte del Objetivo Nacional del Gobierno de Chile”<sup>161</sup>. Las modalidades de formación de valores en la escuela serían dos: la formación colectiva y la formación personal<sup>162</sup>.

La *formación colectiva y formación personal* tiene su argumento en una serie de modos de quehacer o modelo de ideales que debe tener un hombre ideal. En este caso se reproduce por medio de un niño-adulto que aprende a conocer y afrontar la vida y sus vallas por medio de una cantidad de hábitos y actitudes que se pasarán a resumir aquí “los hábitos y actitudes que se encomiendan al profesor formar en sus alumnos, se halla una imagen del niño como “pequeño adulto”, que es necesario conducir de la mano hacia su más pleno desarrollo<sup>163</sup>.

Además de sugerencias genéricas respecto a su formación, se insiste en la necesidad de educarlo de acuerdo a una cierta imagen implícita del adulto-ideal<sup>164</sup>. Un alumno que es hombre y mujer de carácter, laborioso, sobrio, de voluntad dura, que aborrece y vence el capricho, cumple con o sin ganas sus obligaciones, que muestra corrección y moralidad en el trato con personas del sexo opuesto, que rinde al máximo y es esforzado, tenaz, perseverante, tozudo; que evita el ocio, “fuente de actitudes negativas, inmorales e incluso antisociales”; que ni tolera ni trata con comprensión doctrinas “falsas”; que tiene una “presentación personal intachable”; que aprecia y vive el patriotismo, demostrándolo; que es libre en cuanto sabe “elegir el bien libremente”; que acepta lo que es sin pretender que

---

<sup>161</sup> Brunner, José Joaquín; *Sociología de los principios educativos...*, op. cit. p. 28.

<sup>162</sup> *Ibíd.*

<sup>163</sup> *Ibíd.* p. 29.

<sup>164</sup> *Ibíd.*, pp. 34-35.

para ser hay que tener o hacer<sup>165</sup>. Imagen del adulto “perfecto”, entonces, que el niño tiene que llegar a ser. De donde proviene, sin embargo, esa imagen. Lejos está, por cierto, de la concepción de persona que orientaba la reforma de 1965. Tal vez su origen pudiese encontrarse en una combinación de imágenes provenientes del tradicionalismo católico, de la percepción heredada por la clase alta de lo que es “carácter nacional”, de una cierta mentalidad marcial y de una imagen de ascetismo secular, aquel que Max Weber asoció con las etapas de acumulación capitalista que debían descansar en la disciplina del trabajo y un individualismo posesivo.

Es indudable el carácter elitista e individualistas con al cual se quiere construir la imagen del adulto chileno, en donde se busca una racionalización teórica clara para generar puertas al autoritarismo como fundamento de legitimación ante la sociedad<sup>166</sup>, la cual, es instrumentada desde la escuela hacia la sociedad, volviendo a etapas originarias de la educación en donde esta era solo la reproducción de las desigualdades sociales y el bajo apoyo constructivista del Estado en la trama escolar y educativa.

---

<sup>165</sup> *Ibíd.*

<sup>166</sup> *Ibíd.* p.38.

### **Conclusiones:**

**La ley orgánica constitucional de educación (LOCE)  
completa el ciclo de construcción por parte de la  
dictadura militar y los nuevos aires en desarrollo país  
según la OCDE.**

## **I. La herencia de la dictadura militar en educación. Ley orgánica constitucional de educación la LOCE.**

La Constitución política de 1980 surge como una necesidad para el Gobierno Militar autoritario en Chile, que hasta el momento había gobernado sólo a través de Decretos Leyes<sup>167</sup>. La urgente cristalización de un documento concluyente para la dictadura se instaló por medio de la Comisión de Estudio de la Nueva Constitución del día 24 de septiembre de 1973. Así se comienza a plasmar la nueva constitución que le legaría la dictadura militar a la sociedad chilena, unos de sus pilares fundamentales descansaría en la ya citada en el capítulo II, Declaración de Principios (documento redactado por Jaime Guzmán) para guiar el trabajo de la comisión. El 16 de septiembre de 1978 la comisión entrega el *Anteproyecto constitucional y sus fundamentos*<sup>168</sup> a Pinochet, que afirmaba que el régimen político instituido por la Constitución de 1925 “Hizo crisis final con el advenimiento de un régimen totalitario, de odio, violencia y terrorismo, contrario a la manera de ser de nuestro pueblo(...)que no pudo preservar la dignidad, la libertad y los derechos fundamentales de la persona y que llevó a la Nación no solo al quiebre de la institucionalidad y al derrumbe de su democracia, sino que la expuso al riesgo inminente de perder su soberanía; obviamente, era un régimen que hacia 1973 estaba definitivamente agotado”<sup>169</sup>.

---

<sup>167</sup>Inzunza, Jorge I; *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Programa EPE, FACSU U. de Chile. Santiago. 2009. pp. 66-67.

<sup>168</sup> *Ibíd.*

<sup>169</sup>Ruiz Tagle Pablo, Cristi Renato; *La República en Chile. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano*, Ed. LOM, Santiago. 2005. p. 431.



A continuación, la Junta de Gobierno presidida por Augusto Pinochet Ugarte realiza la segunda revisión, aprobándose 120 artículos permanentes y 29 transitorios, plebiscitándose el 11 de septiembre -bajo Estado de sitio-, promulgada el 21 de octubre de ese año y entrando parcialmente en vigencia el 11 de marzo de 1981<sup>170</sup>.

Al poner a los individuos como origen y fin último, surge la necesidad de unirlos, ya que un individuo sólo puede trastocar el principio de bien común -que no es una orientación natural-. Esta unión es dinámica y es asegurada por la *autoridad*, fundamento último de la sociedad. Este aspecto es relevante, ya que se encuentra a la base del *desalojo* del pueblo constituyente, en favor de la Junta Militar (como dictadura soberana revolucionaria)

El principio de subsidiariedad establecido constitucionalmente en la Constitución del 80 se inspira en documentos pontificios como la encíclica *Quadragesimo Anno* de Pío XI, el Catecismo, la encíclica *Centessimus Annus*, recogidas y difundidas por las cátedras de formación jurídica en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

---

<sup>170</sup> OEA; *República de Chile: Estructura Política General*. Asistencia Judicial Mutua en Materia Penal y Extradición.2005. [www.oas.org](http://www.oas.org).

## II. Descripción de la LOCE

*La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* Pocos días antes del cambio de gobierno en donde la dictadura pierde el plebiscito de 1989, la Junta Militar dicta dos leyes en materia educacional de importancia capital, ya que constituyen hasta el día de hoy el marco institucional de nuestra educación nacional: la Ley N° 18.956 que reestructura el Ministerio (8 de marzo de 1990) y la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza -LOCE- (10 de marzo de 1990).

La Ley N° 18.956 dispone que el Ministerio de Educación será el continuador legal del Ministerio de Educación Pública, este cambio no es menor, ya que rompe con una tradición de asociar la educación a una responsabilidad directa del Estado.<sup>171</sup>

Esta ley además elimina la Superintendencia y crea la División de Planificación y Presupuesto, encargada de asesorar, estudiar y proponer políticas, planes y programas. La Dirección General de Educación es reemplazada por la División de Educación General definida como una unidad técnico-normativa para el desarrollo de la educación prebásica, básica, y media<sup>172</sup> y sus correspondientes modalidades, además de velar por el mejoramiento del proceso educativo formal.

La División de Educación Superior velaría por el cumplimiento de las normas legales y reglamentarias de la educación superior, asesorando la política, establecimiento de relaciones institucionales con las entidades de la educación

---

<sup>171</sup> Soto, Freddy; *Historia de la educación chilena*. CPEIP, Santiago. 2000. p. 218.

<sup>172</sup> Inzunza, Jorge; *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Op.cit. 69.

superior.<sup>173</sup> En tanto, la División de Extensión Cultural se encargó de promover las normas generales, estimular el desarrollo, incrementar el patrimonio, elaborar programas, coordinar actividades, evaluar acciones culturales y artísticas, como también complementar y desarrollar objetivos educacionales y contenidos en los planes y programas. Asimismo separó la Oficina de Administración de la Subsecretaría en los Departamentos Jurídico y de Administración General. Se mantienen las SEREMIs que asumen la desconcentración territorial de funciones, con el objetivo de planificar, normar, supervisar el desarrollo educativo y de los objetivos de la política pública educacional, adecuándolos a las necesidades e intereses regionales. Las DEPROVs se mantienen como entidades desconcentradas de las SEREMIs. Podemos encontrar antecedentes ideológicos de la LOCE en la discusión del programa del candidato a la presidencia Jorge Alessandri en 1969 -el cual se abandona como impopular luego de las movilizaciones estudiantiles de 1968-, donde se sugería disminuir el gasto social, dando curso a privatizaciones, y donde en educación se debía: a) garantizar acceso gratuito a niveles mínimos, lo cual abarata los costos, b) descentralizar la estructura para mejorar la calidad, c) dejar al MINEDUC sólo en una función de dictar la política general, controlando mínimamente a través de requisitos de promoción y currículum, financiando el costo mínimo de cada educando, d) traspasar los establecimientos estatales a los municipios, e) otorgar subsidios especiales en virtud de necesidades. La LOCE establece los requisitos para los niveles de enseñanza básica y media, imponiendo al Estado la tarea de velar por su cumplimiento, y la facultad de dar el reconocimiento oficial a los

---

<sup>173</sup> *Ibíd.*

establecimientos educativos, siempre respetando el principio de libertad de enseñanza. La LOCE “es un entramado legal que introduce con mucha fuerza una serie de mecanismos de mercado, tales como: libre elección de escuelas, distribución de los recursos públicos subvencionando a la demanda (voucher) y no diferenciando entre municipales y particular subvencionados, descentralización de los establecimientos (municipalización), y autorización a los establecimientos para seleccionar a sus alumnos, pese a que esos establecimientos estén financiados por el Estado. Este proceso no es exclusivo de nuestro país, pero, sin duda, en Chile se exhibe un grado de liberalización del sistema escolar como en pocos lugares del mundo”.<sup>174</sup> Por otra parte la LOCE determina la centralización de una *propuesta* de currículum en un Consejo Nacional de Educación -entidad de carácter autónomo y de derecho público-.

### III. Los principales ejes de la LOCE:

a) Sobre los objetivos generales y características de cada nivel de enseñanza:  
 Educación Parvularia: no constituye un requisito obligatorio para la enseñanza básica, y su *propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y eficiente, aprendizajes relevantes y significativos*. No presenta exigencias de requisitos de ningún tipo, ni permite establecer diferencias arbitrarias.

Enseñanza básica: busca desarrollar la personalidad del alumno, y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través de contenidos mínimos obligatorios. La edad mínima de ingreso será de seis años.

---

<sup>174</sup> Santa Cruz, Eduardo; *Sobre la LOCE y el escenario actual*. En revista Docencia N° 29, año XI, Santiago. 2006. p. 35.

Enseñanza media: se pretende el perfeccionamiento como persona, que asume responsablemente *sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional*. El alumno/a está habilitado al término de esta fase para incorporarse a la educación superior o al trabajo. La edad máxima de ingreso será a los dieciocho años.

b) Sobre los procesos de selección: la LOCE acepta la existencia de procesos de selección de alumnado por parte de los establecimientos educacionales, siempre y cuando la convocatoria informe sobre: 1) Número de vacantes ofrecidas en cada nivel; 2) Criterios generales de selección; 3) Plazo de postulación y fecha de publicación de los resultados; 4) Requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar; 5) Tipos de prueba a las que serán sometidos los postulantes, y 6) Monto y condiciones del cobro por participar en el proceso. Esta selección se publica en una lista, asegurando la posibilidad de pedir informes para quienes no quedaron aceptados.

c) Sobre el currículum: los establecimientos educacionales tienen libertad para fijar sus propios planes y programas –previa aprobación central-, siguiendo los objetivos y contenidos dictados por el Ministerio de Educación. De todas formas, el MINEDUC elabora planes y programas para los establecimientos escolares que no construyan los propios -lo que en la práctica debido a las malas condiciones escolares, es una generalidad-.

d) Sobre el sostenedor: constituye uno de los puntos más ejemplificadores de la mentalidad económica que primó en la construcción de la normativa, al no imponer

más requisitos a quienes quisieran instalarse con un establecimiento escolar que: ser una persona natural o jurídica y tener a lo menos su licencia de educación media.

e) Sobre los requisitos para abrir establecimientos: siguiendo la lógica del punto anterior, los requerimientos para los nuevos establecimientos son mínimos: tener un sostenedor, ceñirse a los planes y programas de estudio, poseer personal docente idóneo y personal auxiliar suficiente, contar con un local dentro de las normas establecidas, y disponer de mobiliario. El no cumplimiento posterior de alguno de estos requisitos puede implicar una amonestación, multa o revocación del reconocimiento oficial -lo cual no dice nada de la posibilidad de cerrar establecimientos-.

f) Sobre la educación superior: las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica estatales se crean por ley. No obstante, para la creación de universidades privadas se explicita que deben tener un carácter de corporaciones de derecho privado y sin fines de lucro, mientras que para los centros de formación técnica es suficiente que sean tramitadas por personas naturales o jurídicas. Cabe señalar que este acápite especifica que la educación superior el único nivel educacional que no puede perseguir fines de lucro, lo que se omite en los niveles inferiores del sistema. Al permitirse el lucro, y sin especificar controles de cumplimiento de los derechos a la educación, se responsabiliza a los padres directamente de la calidad de la educación de sus hijos “son los agentes económicos mismos los que deben afrontar las consecuencias de haber

depositado su confianza en personas que no lo merecían”<sup>175</sup>. Restando al Estado responsabilidad en juzgar la relación entre particulares. La última cita refleja concretamente el concepto que tenía esta ley acerca del lucro en la educación, la cual es más acentuada en los niveles menores, es decir, la enseñanza primaria y secundaria.

La descripción de la LOCE refleja los lineamientos que desarrolló la dictadura militar, los cuales se basaron en la subsidiaridad, el mercado, la competencia, etc., desvinculando totalmente al estado del rol administrador de la educación pública y convirtiendo en la figura de mero espectador curricular, despotenciando su valor constructor de escolaridad y de potenciador de políticas públicas estructurales en la educación; esto según los datos que se extraen de investigaciones tanto nacionales como internacionales manifiesta claramente la desigualdad y deficiencias intelectuales en gran porcentaje de la sociedad. En palabras simples los que tienen mayor acceso a capital cultural y humano son los sectores de pueden subsidiar y competir con su recursos económicos, (nivel socioeconómico) en cambio, los niveles sociales de menores recursos tiene menos posibilidades de desarrollar capital cultural o de una educación de calidad, que les proporcione horizontes más amplios en lo relativo a su rol como agentes intelectuales, lo que sí se expresará en su máxima expresión elevaría los niveles de calidad de vida, de conocimiento de su entorno y la relación hombre-paisaje, mayor conocimiento de sus derecho como ciudadanos y empoderamiento como consumidor de bienes y servicios, etc. Todas las falencias que se resumen o los hipotéticos beneficios que

---

<sup>175</sup>Ruiz Tagle Pablo, Cristi Renato; *La República en Chile. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano*. Op.cit. p.201.

trae la educación para los sectores populares o hasta de clase media, son reivindicaciones que aun son reconocidas y analizadas por parte de la sociedad (personas con instrucción o estudios universitarios, etc.) y que las políticas curriculares aun no abarcan.

En otro plano los esfuerzos de parte del estado y los gobiernos de turno es llegar a niveles de desarrollo económico y social, dejando atrás el estigma de país sub-desarrollado y acabar con los índices negativos como pobreza, distribución de la riqueza e inequidad, es por esta razón que Chile ha negociado y pedido expresamente si cumple con los requisitos para incorporarse a los países desarrollados mediante la firma de incorporación a la OCDE (organización para la cooperación y desarrollo económico).

#### **IV. Nuevos desafíos para el sistema educacional chileno: La OCDE sus conclusiones y recomendaciones para el sistema educacional en Chile.**

La OCDE que hace 2 años analizo y evaluó las políticas públicas chilenas en pos de conocer la experiencia político-administrativa chilena, de este diagnóstico se configuró un informe el año 2011, llamado; *Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile*, el, que nos sirve en calidad de fuente para conocer la evolución sociocultural del país. En base a la observación de distintos aspectos de nuestra sociedad, se trabajaron parámetros de gastos y programas de Estado con el serio motivo de integrar a Chile a este grupo de naciones en pos del desarrollo y la cooperación política y económica. En los siguientes párrafos nos avocaremos a analizar y contrastar las *recomendaciones*



que da la OCDE a las autoridades políticas chilenas, como también observar los puntos negativos y positivos que evaluó la OCDE en relación a la temática que venimos desarrollando, la educación en Chile.

El capítulo 4 del informe se titula Calidad, equidad e igualdad en el sistema educativo. El cual se explicitan las principales recomendaciones, entre las muchas que se instalan tomaremos algunas que pasamos a resumir:

*- Asegurar que esté prohibida la selección de alumnos en las escuelas; considerar extender dicha prohibición a las escuelas secundarias y fortalecerla con el requerimiento de sorteos en aquellas escuelas con sobrepoblación.*

*- Ofrecer a maestros, apoderados y funcionarios escolares la información suficiente para interpretar los resultados de la prueba nacional de logro estudiantil (Sistema de Medición de Calidad de la Educación, SIMCE), y complementar esta prueba con mejores indicadores de calidad, incluyendo información cualitativa y, tal vez, indicadores de valor agregado.*

*- Implementar el recién diseñado sistema para asegurar la calidad educacional, y verificar que las nuevas entidades involucradas interactúen de manera eficaz.*

*- Considerar la introducción de mayores subsidios directos, con tasas decrecientes por nivel de ingreso, y limitar los pagos compartidos dependiendo del ingreso familiar. Con el tiempo, considerar apartarse del financiamiento compartido y aumentar los subsidios estatales lo suficiente para compensarlo.*

## **V. Recomendaciones para el sistema educacional chileno: Análisis sistema de competencias en Chile, en pos de resultados.**

Es necesario abordar los problemas de equidad. Los resultados de PISA se desploman dependiendo el tipo de escuela, en directa relación con el origen socioeconómico de los menores. De hecho, el origen socioeconómico explica una gran parte de la variación de las calificaciones de la prueba PISA en Chile en comparación con otros países de la OCDE, lo que indica que el sistema escolar chileno necesita hacer más para dejar en igual pie a niños desfavorecidos. Se indica precisamente, “El gasto en educación por alumno es bajo en los niveles escolares de primaria y secundaria, aunque es comparativamente alto en los niveles anteriores a primaria una vez que ajustado por ingreso. Al mismo tiempo, la proporción de gasto privado es alta, dada la gran cantidad de escuelas privadas en el sistema que cobran cuotas. Esto indica que es necesario dedicar más fondos públicos a la educación en Chile. Debido a la alta desigualdad en el ingreso y la fuerte segregación socioeconómica de su sistema escolar, Chile necesita hacer más que otros países para ayudar a los niños con medios financieros limitados”<sup>176</sup>. Chile ha emprendido acciones en muchas de estas áreas. Tras avanzar fuertemente en elevar la cobertura educativa, es crucial que Chile continúe mejorando los resultados educativos<sup>177</sup>. Hay evidencia de que los resultados de aprendizaje, medidos con pruebas de habilidades cognitivas, son mucho más

---

<sup>176</sup>OCDE; *Mejores políticas para el desarrollo: perspectivas OCDE sobre Chile*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>. 2011. p. 78.

<sup>177</sup> *Ibíd.*

importantes que el nivel de educación formal para determinar el crecimiento económico y las perspectivas de empleo.<sup>178</sup> En particular, mejorar los resultados de los menores más desfavorecidos reduciría las desigualdades y contribuiría a elevar el promedio. Elevar la calidad de su capital humano será importante para que Chile aumente la tasa de crecimiento de su productividad, mejore el empleo y las perspectivas económicas de sus ciudadanos, y reduzca las desigualdades en el ingreso.

En un sistema basado en la competencia, se espera que las escuelas se vean obligadas a aumentar su productividad y así contribuir al aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, en algunos casos, las escuelas compiten en la selección de los estudiantes más capaces. En Chile hay datos que confirman que la competencia genera clasificación.<sup>179</sup> Al mismo tiempo, los resultados de PISA sugieren que la competencia no ha generado mejoras suficientes en los resultados escolares. Estudios econométricos, que comparan la productividad de escuelas privadas y públicas, ofrecen resultados conflictivos tras controlar por antecedente socioeconómico<sup>180</sup>. En parte, el limitado impacto de la competencia se explica por las condiciones tan distintas en que compiten las escuelas privadas y las públicas. Las escuelas privadas subvencionadas, pero no municipales, seleccionan a sus

---

<sup>178</sup> González Pablo y Mizala Alejandra; *Calidad de la educación escolar. ¿Dónde está el problema?*, Departamento de ingeniería industrial, Universidad de Chile, Santiago, 2006. pp. 31-32.

<sup>179</sup> Véase sobre el tema de desequilibrios a causa de los niveles de calidad de educación en Chile B. Eyzaguirre y L. Fontaine (2008), *Las escuelas que tenemos*, Centro de Estudios Públicos (CEP), Santiago.

<sup>180</sup> Para un panorama general, véase OCDE, 2010. *Estudios Económicos de la OCDE, Chile 2010*, OCDE, París. DOI: 10.1787/eco\_surveys-chl-2010-en

alumnos con base en sus capacidades o cualidades, como antecedente socioeconómico, favoreciendo la competencia mediante selección<sup>181</sup>.

Las escuelas privadas pagadas y subvencionadas tienen mucha más flexibilidad respecto de la contratación y salario para los maestros. Los maestros en el sector público disfrutaban de una situación especial, con una mayor seguridad en el empleo y negociaciones salariales centralizadas. Se asignan recursos a las escuelas por medio de las municipalidades, y los directores tienen poco margen para influir en su planta laboral. En cambio, los contratos de los maestros de escuelas privadas se rigen por la oferta y demanda laborales<sup>182</sup>. Las escuelas privadas más caras cuentan con recursos por alumno significativamente más abundantes que las escuelas municipales o aquellas escuelas privadas subvencionadas ubicadas en las áreas más desfavorecidas<sup>183</sup>. Las investigaciones revelan que el antecedente socioeconómico del alumnado es uno de los determinantes más importantes del aprendizaje, mientras el impacto del estrato socioeconómico de otros alumnos en la misma clase puede llegar a ser incluso más fuerte<sup>184</sup>. Por tanto, enseñar a estudiantes desfavorecidos es difícil y por ende costoso, en particular cuando se concentran en una misma escuela. Por último, hay datos que revelan que los padres cuentan con poca información sobre la

---

<sup>181</sup> Elacqua G., Fabrega R.; *El consumidor de la educación. El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile*, PREAL, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, 2004. p.37.

<sup>182</sup> *Ibíd.*

<sup>183</sup> Bloque Social por la Educación 2006: *La crisis educativa actual: propuesta al debate ciudadano*, disponible en [www.bloquesocial.cl](http://www.bloquesocial.cl).

<sup>184</sup> OCDE; *Mejores políticas para el desarrollo: perspectivas OCDE sobre Chile*. op. cit. p. 79.

calidad de la escuela,<sup>185</sup> y el acceso y uso de ella depende del estrato socioeconómico. Los padres de menos recursos otorgan especial valor a la distancia entre la escuela y su hogar, además de la calidad de la escuela. Esto reduce los incentivos de las escuelas a elevar su calidad para atraer estudiantes. Chile ha emprendido varias acciones para resolver estos problemas. Se ha recibido con agrado que hace poco se prohibiera en las escuelas primarias la selección de estudiantes en base a capacidad o antecedente socioeconómico. También se requirió que las escuelas permitan repetir grado al menos una vez antes de expulsar a un alumno. La prohibición de la selección aumenta la probabilidad de que las escuelas compitan por una mayor productividad. El gobierno debe garantizar que se cumpla la prohibición de selección. Requerir que las escuelas con demasiados estudiantes efectúen sorteos puede ser la manera más segura de evitar la selección de alumnos con mayores capacidades. Sin embargo, queda el problema de la segregación domiciliaria<sup>186</sup>.

---

<sup>185</sup> Elacqua G., Fabrega R.; *El consumidor de la educación. El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile*. op.cit. p. 42.

<sup>186</sup> op. cit. p.81.

## Referencias Bibliográficas

### FUENTES ESCRITAS

- **Archivo de O'Higgins**. Tomo XII
- **Colección de documentos relativos a la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago**. 1857. (Cuaderno primero).
- **El Mercurio**, Valparaíso. Septiembre 24 de 1860.
- **El Ferrocarril**, Santiago. 4 de Noviembre 1859.
- **El Artesano**, Talca. 19 de abril de 1868.
- **El Mercurio**. 27 de marzo de 1973.
- **Ley Jeneral de instrucción primaria**. Art. 1 y 2, Santiago, noviembre de 1860.
- **Mensaje presidencial**. 1972.
- **Ministerio de Educación**. Comisión Técnica sobre Escuela Nacional Unificada, Antecedentes para la Fundamentación de la Escuela Nacional Unificada, Santiago, marzo de 1973.
- **Revista de educación**. N° 32-33-36, Santiago, 1971-1972.
- **Revista Análisis C. E., Beca; La Educación restringida**. N° 10, 1979, pp. 18-20.

### MEMORIAS

- PÉREZ, Cristóbal. **De toque a toque. Chillan, vida nocturna, bohemia y cotidianidad durante el golpe de Estado de 1973**. 2011. Tesis de pregrado, Universidad del Bio-Bio, Chillan.

### LIBROS

- AMUNATEGUI, Miguel Luis y Gregorio Víctor. **De la instrucción primaria pública en Chile: lo que es, lo que debería ser**. Santiago, 1856.
- ARICÓ, José. **Marx y América Latina**.
- BARROS ARANA, Diego. **Un Decenio de la Historia de Chile**. Tomo 11, Imprenta y encuadernación universitaria, 1905.
- BRUNNER, José Joaquín. **Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965-1980**. Documento de trabajo N° 95, FLACSO – Santiago. 1980.
- BRUNNER, José Joaquín. **El diseño autoritario de la educación en Chile**. FLACSO, Santiago. 1979.
- BRUNNER, José Joaquín. **Ideología, legitimación y disciplinamiento en la sociedad autoritaria**. FLACSO, Santiago. 1980.
- CAMPOS HARRIET, Fernando. **Desarrollo Educativo 1810-1960**. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1960.
- CASTRO, P. **La educación en Chile de Frei a Pinochet**. Editorial Sígueme. Salamanca, 1977.
- ECHEVERRÍA, R, HEVIA, R. **Cambios en el sistema educacional bajo el Gobierno Militar**. PIIE- Documentos, agosto 1980.
- EGAÑA, María Luisa, NÚÑEZ, Iván, SALINAS, Cecilia. **Educación primaria: 1860-1930, una aventura de niñas y maestras**. LOM Ediciones. Santiago. 2004.
- EGAÑA, María Loreto. **Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, una práctica de política estatal**. LOM Ediciones. Santiago. 2000.
- ELACQUA, G., FABREGA, R. **El consumidor de la educación. El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile**. PREAL, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, 2004.

- ENCINA, Francisco Antonio. **Historia de Chile**, Tomo x
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar**. Editorial Siglo XX, México.
- GAJARDO, Marcela. **Dossier Modernizaciones en Chile: un experimento neo-liberal**, (extraído de) "Educación chilena y régimen militar", 1981.
- GAJARDO, Marcela. **Educación chilena y régimen militar: Itinerario de cambios**. Documento de trabajo programa FLACSO, N° 138, Santiago, 1982.
- GARRETÓN, Manuel. **Universidad y política en los procesos de transformación y reversión en Chile 1967-1977**. Documento FLACSO, Santiago, 1979.
- GARCÍA HUIDOBRO. **La actual política educacional. Teoría y práctica**. Mimeo, Santiago, 1978.
- ILLANES, María Angélica. **"Ausente Señorita". El niño-chileno, la escuela para pobres y el auxilio Chile 1890 – 1990**. Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Santiago. 1991
- INZUNZA, Jorge. **La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile**. Programa EPE, FACSU U. de Chile. Santiago. 2009.
- MARQUÉS DE CAMPOMANES. **Discurso sobre educación popular**. Editorial Aguilar, Madrid, 1978.
- MONSALVE BÓRQUEZ, Mario. **"I el silencio comenzó a reinar" documento para la historia de la instrucción primaria 1840- 1920**. DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Univ. Católica Blas Cañas, 1998.
- MUÑOZ G, Ronaldo. **"La Ideología de la ENU y el Cristianismo", en la ENU: ¿control de las conciencias o educación libertadora?**, Talca, mayo-junio de 1973.
- NÚÑEZ, Iván. **ENU entre dos siglos**. LOM Ediciones, Santiago.
- NÚÑEZ, Iván. **El movimiento del magisterio en Chile y situación del Magisterio**. Documento de trabajo FLACSO, Santiago. 1980.
- O'DONELL, Guillermo. **Apuntes para una teoría del Estado**.
- OCDE, 2010. **Estudios Económicos de la OCDE, Chile 2010**, OCDE, París. DOI: 10.1787/eco\_surveys-chl-2010-en
- OCDE, 2011. **Mejores políticas para el desarrollo: perspectivas OCDE sobre Chile**.
- PIETRI, Uslar. **La isla de Robinson**, Editorial Seix Barral, Caracas, 1981.
- PONCE, Aníbal. **Educación y lucha de clases**. Editorial mexicanos unidos. México, 1978.
- PUIGGROS, Adriana. **Discusiones y tendencias en la educación popular en Latinoamérica en los años 80**, en Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y Latinoamericana. Buenos Aires, 1986.
- PUIGGROS, Adriana. **Dominación hegemónica, lucha de clases y discurso pedagógico: una propuesta metodológica para el análisis de la educación Latinoamericana**, en Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y Latinoamericana, Buenos Aires, 1986.
- RUIZ TAGLE, Pablo, CRISTI, Renato. **La República en Chile. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano**. LOM Ediciones, Santiago. 2005.
- SALAZAR, Gabriel, PINTO, Julio. **Historia contemporánea de Chile, Actores, Identidad y Movimiento**. Vol. II, LOM Ediciones. Santiago. 1999.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. **Obras de D. Faustino Sarmiento**. Tomo XI.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. **"De la educación popular"**.
- TORRES, Enrique. **La nación: problemas teóricos y políticos**.
- VARAS, A., Agüero, F. **El desarrollo doctrinario de las Fuerzas Armadas chilenas**. FLACSO (mimeo), Santiago. 1979.
- VARELA, José Pedro. **La educación del pueblo**. Montevideo, 1874.
- WEINBERG, Gregorio. **Los modelos educativos en la historia de América Latina**.

## ARTICULOS

- AEDO C., SAPELLI, C. **El sistema de vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile.** Estudios Públicos 82, 2001.
- COX, Cristián. **Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile.** Santiago, Universitaria, 2005.
- Diario Clarín on line 05.07.1999."El fin de un mito en Chile: el Plan Zeta".
- EYZAGUIRRE, B., FONTAINE, L. **Las escuelas que tenemos.** Centro de Estudios Públicos (CEP), Santiago. 2008.
- FISCHER, Kathleen B. **Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976.** Los Angeles, California, Latin America Center, University of California, 1979.
- GONZÁLEZ, Pablo, MIZALA, Alejandra. **Calidad de la educación escolar. ¿Dónde está el problema?** Departamento de ingeniería industrial, Universidad de Chile, Santiago, 2006.
- NÚÑEZ, Iván. **Investigación histórica en Educación, en Hacia una investigación socio-educacional.** Vector. Santiago, s/f.
- NÚÑEZ, Iván. **Enunciados General de Política Educacional.** Universidad de Concepción, Mayo de 1971.
- NEF, Jorge. **El concepto de Estado Subsidiario y la educación como bien de mercado: Un Bosquejo de Análisis Político.** Revista Enfoques Educacionales, Volumen 2, Numero 2, 1999-2000, Facultad de Ciencias Sociales, U. de Chile.
- OLIVA, María Angélica. **Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?** Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Revista Brasileira de Educação.
- SOTO, Freddy. **Historia de la educación chilena.** CPEIP, Santiago. 2000.
- SANTA CRUZ, Eduardo. **Sobre la LOCE y el escenario actual.** En revista Docencia N° 29, año XI, Santiago. 2006.

## WEBGRAFIA

- OEA; República de Chile: Estructura Política General. Asistencia Judicial Mutua en Materia Penal y Extradición.2005. [www.oas.org](http://www.oas.org).
- Bloque Social por la Educación 2006: La crisis educativa actual: propuesta al debate ciudadano, disponible en [www.bloquesocial.cl](http://www.bloquesocial.cl).
- OCDE; Mejores políticas para el desarrollo: perspectivas OCDE sobre Chile, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es.2011>. p. 78.