

4.2.6

PIIE
012-1698
c.2

piie

programa interdisciplinario de investigaciones en educación
ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

DESARROLLO DE LA EDUCACION CHILENA HASTA 1973

5020 Iván Núñez P.
Marzo - 1982

INDICE

INTRODUCCION	1
Algunos alcances metodológicos	2

PARTI I. LAS ETAPAS DE LA EVOLUCION EDUCATIVA

1. PERIODO 1842-1912	4
2. PERIODO 1917-1938	10
3. PERIODO 1938-1961	16
4. PERIODO 1961-1970	22
5. PERIODO 1970-1980	28

Esta monografía forma parte del conjunto de estudios resultantes del Proyecto de Investigación: "Transformaciones en la Educación Chilena bajo el Régimen Militar", llevado a cabo por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), con el apoyo de la Fundación Ford. Coordinador del Proyecto fue el Dr. Rafael Echeverría.

PARTI II. DISCUSION

1. ROL DEL ESTADO Y SUBSISTEMA EDUCATIVO	27
2. CONTROL ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO	37
3. ESTRATIFICACION Y SELECTIVIDAD DE LA EDUCACION	48
4. FUNCIONALIDAD SOCIAL DE LA EDUCACION	59
5. CONCLUSIONES	63

NOTAS

BIBLIOGRAFIA

I N D I C E

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCION	1
Algunos alcances metodológicos	2
PARTE I. LAS ETAPAS DE LA EVOLUCION EDUCATIVA	 4
1. PERIODO 1842-1912	4
2. PERIODO 1912-1938	10
3. PERIODO 1938-1961	16
4. PERIODO 1961-1970	22
5. PERIODO 1970-1973	28
PARTE II. DISCUSION	34
1. ROL DEL ESTADO, DESCENTRALIZACION Y SUBSIDIARIEDAD	35
2. CONTROL AUTORITARIO Y/O PARTICIPACION	37
3. ESTRATIFICACION Y SELECTIVIDAD DE LA EDUCACION	38
4. FUNCIONALIDAD SOCIAL DE LA EDUCACION	39
5. CONCLUSIONES	43
NOTAS	45
BIBLIOGRAFIA	57

Algunos aspectos metodológicos

INTRODUCCION

El siguiente trabajo tiene un carácter introductorio y se propone los siguientes objetivos: i) ofrecer una visión panorámica de las etapas de desarrollo y de las líneas gruesas de la evolución educativa entre 1842 y 1973; ii) propveer algunos elementos de juicio para ubicar e interpretar las transformaciones ocurridas después de 1973, en el proceso histórico de la educación nacional.

En las páginas próximas se encontrará una descripción muy suscita de la evolución educacional, organizada en cinco períodos históricos. El examen de cada período se hará en torno a tres dimensiones principales: a) los aspectos socio-políticos e institucionales, en que se muestra la organización del sistema educativo, la forma cómo es gobernado, los sectores sociales que intervienen en su control y la relación con el curso general de la sociedad; b) la cobertura, los recursos y la base material, en la que se intenta dar cuenta del crecimiento del aparato educacional, en términos de matrículas y otros indicadores cuantitativos y de los recursos humanos y materiales disponibles; y c) los aspectos ideológicos y pedagógicos, en que se esbozan las corrientes educacionales domi-

nantes y los cambios fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.)

En una segunda parte, se proponen algunos elementos interpretativos que, superando la rigidez de la periodificación, permiten discernir sobre continuidad y/o ruptura en el desarrollo educacional desde 1973. En esta parte, la discusión se organiza en función de los grandes criterios referenciales de la investigación de la cual esta monografía es introducción.

Algunos alcances metodológicos

El análisis se inicia en 1842-43 -gobierno del Presidente Manuel Bulnes- considerando que por esos años comienza la tarea de construir el sistema nacional de educación. Esta opción cronológica no significa desconocer ni la importancia del legado colonial, que seguirá gravitando a lo largo del siglo XIX, ni los aportes e iniciativas del período de la Ilustración y de los gobiernos de la época de la Independencia. Sin embargo, parece no haber mucha continuidad entre esos momentos y el desarrollo ininterrumpido que tiene su punto de partida en 1842. Ante la necesidad de señalar, en un corto espacio, las tendencias y acontecimientos que tienen mayor incidencia en la etapa contemporánea, se ha elegido como punto de partida esa fecha y no otra anterior.

Toda periodificación es arbitraria y corta procesos que tienen una continuidad más o menos manifiesta. Una delimitación marcada por años, debe entenderse sólo como simbólica, para acotar transiciones que siempre son complejas. En este entendido se han distinguido cinco etapas en el curso de la historia educacional entre 1842 y 1973. El criterio básico para reconocer tales etapas ha sido la evolución de la participación de los distintos sectores sociales en el usufructo de la organización educacional y en la orientación y control de la misma.

Por el alcance introductorio y comprensivo de este trabajo, se utilizan solamente fuentes secundarias y se

omite gran parte de la vasta bibliografía sobre más de 130 años de evolución. Trabajos recientes del autor que se ocupan del lapso posterior a 1912, proporcionan un listado amplio de fuentes y pueden respaldar muchas de las afirmaciones y juicios que en este texto pudieran parecer sin fundamentos expresos.

1.1. Aspectos sociológicos e institucionales

La evolución de la educación en México, durante el siglo XIX, se caracterizó por un proceso de transformación que comenzó con la introducción de la educación primaria en 1823. Este proceso fue impulsado por el gobierno central y se extendió a lo largo del territorio nacional. La educación se convirtió en un instrumento de modernización y de formación de la ciudadanía. Durante este período, se establecieron varias instituciones educativas, como el Colegio de San Ildefonso y el Seminario de San Carlos. La educación se volvió un deber del Estado y se promovió como un medio para el progreso del país.

Como se ha explicado, el desarrollo de la educación en México durante el siglo XIX fue un proceso complejo que involucró a diferentes actores y sectores. La educación se convirtió en un instrumento de modernización y de formación de la ciudadanía. Durante este período, se establecieron varias instituciones educativas, como el Colegio de San Ildefonso y el Seminario de San Carlos. La educación se volvió un deber del Estado y se promovió como un medio para el progreso del país.

En el siglo XIX, la educación en México experimentó un proceso de transformación que comenzó con la introducción de la educación primaria en 1823. Este proceso fue impulsado por el gobierno central y se extendió a lo largo del territorio nacional. La educación se convirtió en un instrumento de modernización y de formación de la ciudadanía. Durante este período, se establecieron varias instituciones educativas, como el Colegio de San Ildefonso y el Seminario de San Carlos. La educación se volvió un deber del Estado y se promovió como un medio para el progreso del país.

Hasta 1912 hay un progreso desafiante de la educación en México. Este período estuvo marcado por la implementación de reformas educativas que buscaban mejorar la calidad y el acceso a la educación. Se establecieron nuevas instituciones y se fortalecieron las existentes. La educación se convirtió en un instrumento de modernización y de formación de la ciudadanía.

... y los cambios fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han producido en la última gran parte de la historia de la educación. Trabajos recientes del autor que se ocupan de estos temas son: "La educación en Chile: un siglo de cambios" (1982) y "La educación en Chile: un siglo de cambios" (1982).

Algunos hitos de la historia de la educación en Chile

El análisis se inicia en 1842-1843, cuando el presidente Manuel Bulnes, considerando que por esos años se había iniciado la tarea de construir la estructura básica de la educación en Chile, decidió que se iniciara un estudio de la historia de la educación en Chile.

PARTE I. LAS ETAPAS DE LA EVOLUCION EDUCATIVA

1. PERIODO: 1842-1912

Como se ha explicado, el decenio del presidente Bulnes y, particularmente, el año 1842, pueden considerarse como el inicio del esfuerzo de construcción de un sistema nacional de educación. La fundación de la Universidad de Chile tiene significación no sólo por representar la creación de un ámbito académico, sino porque implica darle a la educación chilena una primera organicidad, bajo la égida de la corporación de Bello. La fundación de la primera Escuela Normal, bajo el impulso vigoroso de Sarmiento, y otras obras del gobierno de Bulnes, son también expresivas de una voluntad estatal que se responsabiliza de la atención educativa de las nuevas generaciones.

Hasta 1912 hay un progresivo desarrollo del sistema educativo, un cierto mejoramiento de su base material y una primera "modernización" de las prácticas educacionales.

Esta evolución ascendente continúa por algunos años más, pero se ha preferido marcar en ese año el término de una primera etapa. Entre 1910 y 1912 se acentúa una actividad crítica que venía esbozándose desde años anteriores. Había insatisfacción en diversos grupos y sectores acerca de la marcha de la educación. Las capas medias comenzaban a irrumpir con personalidad propia y demandaban cambios. Se inicia entonces una nueva etapa, de tránsito hacia una educación democrática.

1.1. Aspectos socio-políticos e institucionales

La sociedad chilena, durante el período, se desarrolla bajo hegemonía oligárquica. Una minoría aristocrática conservadora, católica y ligada al dominio de la tierra primero, y más tarde, una combinación de aristócratas tradicionales y nuevos empresarios enriquecidos, controlan los destinos del país. Los grupos medios se multiplican pero aún no salen de su condición subalterna, mientras que los trabajadores urbanos y rurales, aún no cuentan como actor social.

En estas condiciones, la tarea de echar las bases de un sistema educativo sólo podía ser asumida por políticos, intelectuales y educadores ligados a la oligarquía y la construcción de ese sistema se realizaría, en cierto modo, "verticalmente", de arriba hacia abajo.

En efecto, primero se enfrentaron las necesidades educativas de los grupos superiores de la estructura social y sólo secundaria y limitadamente, la de los inferiores, como se verá en la sección siguiente (1). No sólo hay una temprana fundación de una casa de estudios superiores -antes que una verdadera red de escuelas primarias- sino que la Universidad es encargada de la dirección del naciente sistema educativo (2). Más aún, la educación secundaria es directamente tributaria de la Universidad, en tanto que la enseñanza primaria está fuertemente influida por el carácter general -"humanista"- de la educación secundaria.

El Estado se va constituyendo en el gran motor del desarrollo educativo. En encarga no sólo de orientar y/o

supervigilar las tareas de la enseñanza y no sólo de allegar recursos para el sostenimiento de las escuelas. Asume también la misión de fundar y de mantener establecimientos de enseñanza de todo nivel. Se convierte en "Estado Docente". Pero no monopoliza la función educacional. La Constitución del 33, por una parte, por una parte, y la propia orientación liberal de los gobiernos, garantizan la libertad de enseñanza y la existencia de colegios y escuelas privadas. Pero, salvo unos pocos particulares, algunos grupos de extranjeros y la Iglesia, no hay muchos interesados en relevar al Estado de la tarea educacional. La propia Iglesia, en el período, se interesa más bien en atender la educación de los sectores dominantes y no se juega por la educación de masas.

Nacido en una sociedad estratificada, el sistema educativo se construye segmentado, según criterios de clase (3). El canal dominante está formado por las llamadas "preparatorias", o cursos primarios especiales para los grupos acomodados, los liceos estatales y particulares y la Universidad. El canal subalterno, por las escuelas primarias públicas y las escuelas profesionales de nivel medio: comerciales, técnicas, agrícolas, normales, etc. El primero, estructurado para facilitar la reproducción de los grupos oligárquicos, es por ende selectivo pero sirve también para la cooptación de los grupos medios, dada la gratuidad de la enseñanza pública. El segundo canal es también selectivo, puesto que incorpora sólo a una porción minoritaria de la población popular, ya que una alta proporción de los que logran ingresar a la escuela deserta rápidamente y sólo una minoría accede al nivel medio profesional, según se especificará en la sección siguiente.

Esta segmentación se expresará también en el tipo y calidad de la formación impartida, y en la administración compartimentada de las diversas estructuras educacionales. Así, la Universidad y los liceos de hombres fueron administrados por el Rector y el Consejo Superior de aquella, según los términos de las leyes orgánicas de 1842 y 1879. Una ley de 1860, puso a las escuelas primarias y a las escuelas normales bajo la dirección de una Inspección "ad hoc" del Ministerio de Justicia e Instrucción. Este mismo Ministerio se encargó de la gestión de los liceos de niñas y de algunas escuelas comerciales y técnicas. El Ministerio de Industrias y Obras Públicas se hizo cargo de la mayor parte de las escuelas profesionales. La diferenciación de subsistemas se reforzó también con la dualidad en el proceso de formación de profesores: los

maestros primarios en las escuelas normales con 4 o 5 años de estudios postprimarios, y los profesores secundarios con 3 o 4 años de Universidad.

La gestión de las diferentes redes educativas, es netamente autoritaria y poco participativa, reflejando con ello el carácter del Estado en la etapa de fundación del sistema educativo, y expresando también la debilidad y subordinación de los grupos populares (4). En la época del parlamentarismo, la administración educacional se vió, además, afectada por intereses partidistas y electorales.

1.2. Cobertura, recursos y base material

En 1842, "no frecuentaban los grados primarios más de 10.000 niños en toda la República; es decir, sólo el 1% de toda la población. En la enseñanza media, llegaban a 2.000 lo que significaría el 0,2%" (5). "En 1852 había 215.985 niños de 5-15 años de edad y recibían instrucción primaria 23.131, o sea un 11%; en 1853 recibían enseñanza secundaria y especial, 4.268 alumnos ... y la sección universitaria contaba con 295 alumnos ..." (6).

Las cifras anteriores muestran el punto de partida de la expansión del sistema educativo nacional. Fuera de señalar el importante crecimiento operado en el decenio de Bulnes, ponen de relieve la escasa cobertura de la enseñanza elemental y una significativa proporcionalidad entre la matrícula primaria y la secundaria. El hecho que ésta represente, aproximadamente, una quinta parte de aquella, revela una mayor preocupación por la formación de los grupos dominantes que por la educación popular.

Durante el período, las diversas ramas de la enseñanza siguieron creciendo. La prosperidad salitrera permitió, en las dos últimas décadas del siglo XIX, asignar importantes recursos a la extensión y mejoramiento de la educación. En 1887, de 550.000 niños de 6 a 14 años, ya concurrían a las escuelas primarias 113.000; esto es, un 20% (7). Cerca del

término del período, en 1908, la matrícula de la enseñanza primaria, ascendía a 249.073, de la cual un 87,4% correspondía al sector estatal. En este mismo año, había 7.190 jóvenes asistiendo a los liceos de hombres y niñas; 1.285 a los institutos comerciales; 1.726 a las escuelas normales, y 5.506 a las diversas escuelas técnico-profesionales. La Universidad de Chile contaba con 1.185 estudiantes y la Universidad Católica, con 530 (8).

Durante las administraciones de Santa María y Balmaceda, y también en las siguientes, se construyeron numerosos edificios escolares y se adquirieron materiales de enseñanza y otros elementos de apoyo. Mientras en 1879 el Presupuesto de Instrucción Pública ascendía a \$ 1.083.944; en 1892, alcanzó a \$ 5.641.120 (9).

Sin embargo, el esfuerzo de edificación no fue proporcional a la expansión misma, ni ésta al enorme monto del déficit educacional. No es extraño que un Presidente de la República reconociese, por ejemplo, que "... la situación de los establecimientos de enseñanza pública, en materia de locales, es aún tan desfavorable que obliga a pensar seriamente en un plan de edificación más completo, rápido y eficaz. Para convencerse de ello, basta tener en cuenta que, de los 2.426 locales que en 1908 se destinaron a establecimientos de enseñanza, 1.686, esto es, el 70% son casas arrendadas que carecen de las condiciones más indispensables" (10).

En cuanto al profesorado, sin duda hay un avance, desde la década del 40, en que la gran mayoría de los maestros primarios apenas tenían más instrucción que sus propios alumnos y en que los profesores secundarios eran profesionales o egresados de los propios liceos, sin ninguna formación pedagógica. En 1908, el 38% de los maestros primarios ya tienen el título otorgado por las Escuelas Normales. En 1889, se había fundado el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y hacia fines del período se contaba con más de dos cientos de "Profesores de Estado". No obstante, todavía son mayoría cuantiosa los docentes sin preparación y no es satisfactoria la de aquellos que la poseen.

1.3. Aspectos Ideológicos y Pedagógicos

En 1842, la Universidad es creada como una corporación dedicada a estimular el saber y el conocimiento de la realidad nacional. Sus cinco Facultades tienen un sentido básicamente académico. Pero con el tiempo, y bajo la influencia francesa primero y alemana más tarde, se convierte en un conjunto de escuelas profesionales. La ley de 1879 consagra esta característica (11).

El liceo chileno va progresivamente estructurándose durante el siglo XIX. Primero, impartiendo las humanidades clásicas, incorporando -no sin resistencias- las materias científicas y lenguas modernas, para aceptar más tarde, los llamados ramos técnicos (educación física, música, dibujo, trabajos manuales). De cualquier modo, se le consideró siempre "preparatorio" para la Universidad y ajeno a la capacitación para el trabajo productivo.

A su vez, el Liceo proyectaba su sentido "humanístico" sobre la enseñanza primaria, aunque no reclutaba sus alumnos en las escuelas primarias públicas, sino en sus propias "preparatorias" de élite.

En general, predominaba en la enseñanza un acento intelectualista y "enciclopédico" (12). La educación técnica fue subordinada, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Desde los años 80, tanto la enseñanza primaria como la secundaria, experimentan una primera "modernización". Maestros chilenos viajan a Alemania y se perfeccionan allá. Misiones de docentes prusianos se hacen cargo de las Escuelas Normales, fundan el Instituto Pedagógico y profesan durante largos años en él (13). Con ellos, se introduce y se difunde una pedagogía sistemática, la de Herbart, que pone énfasis en la técnica didáctica, lo que no excluye que la memorización de textos sea la principal modalidad de aprendizaje, y la repetición mecánica de los mismos, criterio de éxito.

Por otra parte, las reformas de inspiración ale-

CITA
mana, si bien contribuyeron a profesionalizar la actividad docente, reforzaron el formalismo y el autoritarismo vigentes en las prácticas educativas (14). Las mismas reformas no se interesaron tampoco por privilegiar el conocimiento de la realidad nacional ni por fomentar actitudes inquisitivas, críticas y transformadoras de la misma. El universalismo que empapó los programas, contribuyó a hacer del chileno un pueblo receptivo y abierto a los procesos mundiales, pero limitado para encontrar y aplicar soluciones nacionales a sus propios problemas.

2. PERIODO 1912-1938

El período abierto en 1912, tiene un carácter de transición conflictiva. Las clases medias, en su ascenso, aspiran al control del sistema educativo, a instrumentarlo en su beneficio, y a favorecer el proyecto de desarrollo nacional democrático y modernizador. Lo logran, no sin dificultades y retrocesos.

Entre 1912 y 1928 prosigue el avance de la escolarización, hay un creciente esfuerzo por renovar la enseñanza y se produce un retroceso de la influencia oligárquica y del tradicionalismo educativo. Pero desde este último año, se frena el crecimiento del sistema, se reimponen rasgos tradicionales y los grupos medios deben ceder parte de las posiciones conquistadas, especialmente en el segundo gobierno de Alessandri.

1938, año de la elección del maestro Pedro Aguirre Cerda, por una coalición del "Frente Popular", simboliza la recuperación de la influencia de los sectores medios, esta vez en alianza con la clase obrera urbana. Con ello, se da el reinicio de la expansión, de la evolución democratizadora y de las reformas modernizantes.

2.1. Aspectos socio-políticos e institucionales

Esta etapa podría denominarse de "lucha por el control del sistema educativo". Nuevos grupos sociales y particularmente las clases medias, pugnan por participar hegemónicamente en la educación. Estos grupos ya no se contentan con ser usuarios subalternos del aparato educacional. Rivalizan con los grupos oligárquicos para lograr la dirección de dicho aparato. Para ello, operan desde las posiciones que logran en la estructura estatal, y desde la sociedad civil, promoviendo cambios "de abajo hacia arriba".

Desde comienzos del siglo XX, se desarrollan fuertes corrientes críticas respecto a la organización y gestión del sistema, a los objetivos, contenidos y métodos de la educación y a la insuficiente cobertura del aparato escolar.

El magisterio comienza a organizarse en torno a sus intereses corporativos y a expresarse frente a los problemas educacionales. Pero la lucha por las reformas es emprendida con la participación de sectores sociales más amplios.

La movilización por los cambios da algunos frutos. En 1920 se dicta la primera ley de instrucción primaria obligatoria. En 1927, una reforma de tipo orgánico-administrativo, concentró en manos del nuevo Ministerio de Educación los servicios de enseñanza que antes tenían diversas dependencias. El Decreto 7.500, de diciembre de 1927, presidió un ambicioso y avanzado intento de reforma general de la educación, promovido principalmente por el gremio de maestros primarios.

En la segunda parte del gobierno de Ibáñez, de fines de 1928 a 1931, y en el contexto de su esfuerzo por construir el moderno Estado chileno, se echan las bases de la organización administrativa de la educación que perduraría por cuarenta o cincuenta años más. Se reafirma el control del aparato escolar en manos del Ministerio de Educación, se estructuran sus tres poderosas y semiautónomas Di-

recciones Generales de Educación -primaria, secundaria y profesional- y se reglamenta un estilo centralizado y jerárquico de administración de la enseñanza (15).

El Estatuto Orgánico de 1931, junto con establecer la autonomía de la Universidad de Chile, intenta ubicar a ésta como el órgano de Estado que supervigila el naciente sistema de educación superior (16).

A raíz de un transitorio restablecimiento del control oligárquico sobre las altas palancas de la administración educacional, entre 1932 y 1938, los grupos medios entregan parte de la influencia conquistada, la que recuperarán con creces en el período que sigue.

2.2. Cobertura, recursos y base material

En este período, la enseñanza continúa expandiéndose. En 1915, la matrícula en las escuelas primarias fiscales era de 306.000 plazas, en tanto que en 1936 alcanzaba a 436.000. La enseñanza secundaria estatal atendía en 1912 a 11.600 alumnos y en 1936, a 27.200 (17). Sin embargo, este crecimiento no fue rectilíneo. Es sostenido hasta 1928, en que la inscripción alcanzó a 525.000 en primaria fiscal y a 26.800 en secundaria fiscal. Luego descendió a 397.000 en 1933 y 23.400 en 1931, respectivamente, para remontar lentamente en los años que seguían. El nivel de matrícula primaria de 1928 sólo pudo alcanzarse de nuevo en 1940.

Tras esta irregularidad en el crecimiento del aparato educativo se encuentran dos procesos paralelos y que tienen la misma raíz. La etapa 1912-1938, coincide aproximadamente con la crisis del modelo económico basado en la monó exportación del salitre. En consecuencia, desde 1918, el erario nacional sufrió graves restricciones, que repercutieron en disminución del gasto educacional y en la consiguiente lentitud en la expansión y mejoramiento de la infraestructura y en bajas remuneraciones para los docentes, a menudo pagadas con retraso, lo que estimuló la organización gremial

reivindicativa de este sector (18). Por otra parte, la crisis económica generó fuerte cesantía y problemas sociales que podrían explicar los descensos en las cifras de matrícula y la persistencia de la deserción escolar (19).

De esta época provienen los esfuerzos asistenciales. En las primeras décadas del siglo, junto con una acción de "educación popular" de adultos (20), diversos grupos y particulares filantrópicos crean "escuelas de proletarios". La ley de Educación Primaria de 1920 fundó las Juntas Comunes de Educación, orientadas a hacer cumplir la obligatoriedad escolar y a desarrollar programas de ayuda a los niños necesitados. La reforma de la misma ley, en 1929, las reemplazó por las Juntas de Auxilio Escolar, a nivel municipal.

En 1936, se creó la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, formada principalmente con capitales públicos, pero hacia fines de 1938 sólo había levantado un puñado de nuevos edificios.

Hasta 1927, 15 Escuelas Normales públicas y algunas particulares, titulaban alrededor de 300 profesores primarios por año; posteriormente disminuyó el número de escuelas, descendió la promoción anual y en 1936, se titularon sólo 220. Con todo, se llegó a una cifra relativamente aceptable de 70% de maestros primarios graduados en las Normales. En cambio, el número de graduados en el Instituto Pedagógico, desde 1920, resultó superior a las necesidades de la enseñanza secundaria, observándose situaciones de desempleo y subempleo entre los Profesores de Estado (21).

La enseñanza técnico-profesional continuó en este período con su situación de desmedro cuantitativo y cualitativo. Así, frente a los 43.381 alumnos de la enseñanza secundaria -fiscal y particular- en 1936, había 10.918 en la enseñanza vocacional -cursos técnicos artesanales agregados a las escuelas primarias superiores- 4.949 matriculados en la enseñanza industrial, 4.896 en la rama comercial, 4.379 en la técnica-femenina, 1.752 en la artística, 1.597 en las escuelas normales y sólo 579 en las agrícolas (22).

2.3. Aspectos ideológicos y pedagógicos

El período se inicia con una intensa discusión educacional, estimulada por la celebración del primer Centenario de la Independencia. Ya en los primeros años del siglo se habían fundado organismos mutual-gremiales del profesorado, y centros de reflexión y difusión en torno a los problemas educacionales. En 1912, se realiza un Congreso Nacional de Educación Secundaria, significativo por la polémica que se abrió entre destacados intelectuales y docentes.

Los principales temas de esta actividad crítica son: i) la desnacionalización de la enseñanza, principalmente por la influencia alemana; ii) la disfuncionalidad de la educación secundaria respecto a las necesidades del desarrollo nacional.

En los años siguientes, el acento crítico se pone en las deficiencias cuantitativas y cualitativas de la enseñanza primaria (23) y se demanda su extensión, obligatoriedad y mejoramiento.

En 1923 se echa a andar el primer gran sindicato docente: la Asociación General de Profesores primarios. Fue para luchar por soluciones a los problemas económicos y profesionales del gremio, la Asociación libró una intensa y extensa campaña por "la reconstrucción integral de la educación". Bajo el influjo de ideas libertarias y socializantes y empapadas de una nueva pedagogía vitalista, paidocéntrica y activa, los maestros primarios lucharon por: la unificación del sistema educativo y su democratización autonómica, bajo la responsabilidad de los educadores y los padres; un clima escolar no autoritario, permisivo, abierto a la naturaleza y a la comunidad circundante; programas basados en los intereses del niño y en sus necesidades funcionales y métodos activos y cooperativos de aprendizaje, etc.

Por otra parte, grupos de prestigiosos y selectos educadores de la enseñanza secundaria, normal y superior, promovían un proyecto de reforma moderada, que centralizase la administración educacional en el ministerio del ramo, creáse superestructuras de participación limitada y aváncase

See el
Sumario

hacia una modernización pedagógica amplia en la enseñanza primaria, pero muy prudente en la secundaria.

El Coronel Carlos Ibáñez, en los primeros meses de su Presidencia, optó por este último proyecto, se rodeó de los miembros del "establishment" pedagógico -entre otros Darfo Salas y Enrique Molina- y dictó medidas de reorganización de la institucionalidad educacional.

A fines de 1927, Ibáñez se desembarazó de sus colaboradores moderados y llamó al excluido y perseguido gremio de los maestros primarios, para que ejecutasen las reformas por las que venían clamando. En el Decreto Ley N° 7.500 quedó plasmado gran parte del programa de la Asociación de Profesores, limado de sus aristas más radicales. Durante los ocho primeros meses del año 1928, se conmovió hasta sus cimientos la práctica educativa. Además de las reformas de la estructura de gestión, se dió libertad a los maestros de base para que estructuraran programas y métodos a partir de los principios señalados más arriba. Se crearon las "comunidades educativas" de maestros, padres, vecinos y alumnos. En la enseñanza secundaria se intentó una especie de escuela comprensiva: los "liceos integrales" y "semi-integrales". Incluso se trató de desprofesionalizar la Universidad, basándola en estudios de bachillerato y licenciaturas previos a la opción profesional y proyectando, por primera vez, altos estudios o postgrado (24).

Un conjunto tan avanzado de reformas tenía que despertar una reacción tradicionalista. Por otra parte, el proceso de cambios se dió en un contexto de autoritarismo y de desmovilización social y política, que no facilitó respaldo al voluntarismo del gremio magisterial (25). Un golpe de timón del mandatario, liquidó el proyecto radical de reformas y repuso en buena medida el proyecto moderado anterior.

La contrarreforma de 1928-30, consolidó la centralización de la gestión educacional en el Ministerio y restableció el autoritarismo administrativo y pedagógico. Se hicieron algunas concesiones al impulso reformista. Los principios de la "escuela nueva" se incorporaron a la ideología normativa de la enseñanza primaria, aunque no necesariamente a su práctica. Se crearon las escuelas experimen-

tales, destinadas a ensayar los nuevos métodos, con vistas a una futura generalización (26).

En el segundo gobierno de Arturo Alessandri se conservó el contenido de la contrarreforma. El cambio educativo se paralizó. Las escuelas experimentales sobrevivieron aisladas y vigiladas como sospechosas. En 1935, se decretaron nuevos programas para los liceos, sin alejarse mucho del esquema de 1893. Algunos círculos conservadores y eclesiásticos combatieron profusamente contra las expresiones de la modernización e intentaron profundizar el tradicionalismo educacional, pero los albores del Frente Popular frenaron su avance (27).

3. PERIODO 1938-1961

El triunfo electoral del Frente Popular, en 1938, y la iniciación de los gobiernos en que hace de cabeza el Partido Radical, son expresivos de procesos sociales que repercuten en la evolución educativa: el pleno despliegue del proyecto de industrialización sustitutiva, la vigencia de nuevas alianzas sociales, que tienen como eje a las capas medias, y la consolidación de la democracia política.

Los grupos medios consolidan el control del sistema docente oficial, reinician la expansión de la oferta educativa y promueven diversos proyectos modernizadores de la enseñanza.

Hacia 1960 se advierte que el esquema de desarrollo económico-social necesita urgentes reajustes y, consiguientemente, también el patrón de desarrollo educacional. Las demandas populares se expanden con mayor velocidad y fuerza, que la capacidad de respuesta de la institucionalidad educacional. Se sospecha que existe una crisis de la educación. Nacientes grupos tecnoburocráticos intentan una respuesta ambiciosa: el llamado "planeamiento integral de la educación". En 1961, se inician los esfuerzos en este sentido.

3.1. Aspectos socio-políticos e institucionales

Como en los anteriores, en este período, las tareas de desarrollo y mejoramiento de la educación son imputadas fundamentalmente por el Estado. A través de su influencia en éste, las capas medias se convierten en las principales beneficiarias de la expansión educativa. También los sectores obreros urbanos van ganando un acceso más fácil a la escuela.

La ampliación y diversificación del sistema educativo se hizo en el marco de las estructuras orgánicas y de administración heredadas del período anterior. Esto significa que se prolonga la centralización burocrática del servicio educativo y su carácter segmentado. Tiende a consolidarse la existencia de los subsistemas primario, secundario, profesional y superior, desconectados entre sí, con diversos objetivos y calidades de formación.

Frente a esta realidad, surgen diversos proyectos de cambio. Se proponen leyes orgánicas que den unidad al sistema y aseguren una administración coherente y menos centralizada, pero no llegan a dictarse. Se quiere integrar la educación desde el nivel de unidad escolar y/o el sistema local, como lo intentan las Escuelas Consolidadas (28), pero éstas no logran imponerse y superar su condición de ensayos diseminados en el marco limitativo del servicio de educación primaria. En 1953, se crea la Superintendencia de Educación Pública, como organismo destinado a dar una conducción integradora y tecnificada al desarrollo educacional, pero no se le proveyó de atribuciones ejecutivas ni se limitaron las facultades de las Direcciones Generales de las ramas educacionales, subsistiendo la "parcelación" e incoherencia de la administración de la enseñanza pública (29).

La fundación de la Superintendencia significó un paso importante en la ampliación del proceso de participación. En su Consejo Nacional de Educación, encargado de proponer la política educacional, tuvieron representación, además de las principales autoridades del sistema de enseñanza, las organizaciones gremiales del magisterio, las entidades de padres de familia, la educación particular, los empresarios, etc.

Las organizaciones de profesores, coordinadas ahora por la Federación de Educadores de Chile, adquieren fuerza como grupo de la democratización y modernización de la enseñanza (30). Por su parte, van ganando su derecho a expresión las organizaciones estudiantiles: Federaciones universitarias, centros de alumnos y federaciones de la enseñanza media.

La educación particular, si bien atiende una proporción minoritaria de la matrícula, se ve favorecida por el sistema de subvenciones estatales acordado por ley en 1951. Esto significa que los establecimientos privados que se benefician de ellas, deben aplicar los planes y programas oficiales y someterse a la supervigilancia del sector público como condición para recibir subsidios.

3.2. Cobertura, recursos y base material

Entre 1940 y 1957, la educación primaria incrementa su matrícula desde 524.125 a 880.458 niños, un 68%. La educación secundaria crece de 44.055 en 1940, a 113.395 en 1956, un 157,8%. La enseñanza profesional asciende de 32.360 a 78.936, un 143,9%. La matrícula universitaria va de 7.846 estudiantes en 1940 a 25.612, en 1956, lo que representa una expansión de 226,5% (31). La tasa de escolarización de la población de 7 a 18 años subió de 40.3% en 1940, a 56,2% en 1956. No obstante, a fines del período se hacían estimaciones sobre una inescolaridad primaria cercanas a 300.000 niños.

Desde el punto de vista geográfico, se extendió más la red de escuelas primarias en el campo y en las poblaciones periféricas de las ciudades. Mayor número de ciudades pequeñas pudieron contar con enseñanza media, gracias a la creación de escuelas consolidadas y liceos, los cuales se extendieron también a los barrios populares de las grandes urbes. Se crearon dos nuevas Universidades, la Técnica del Estado y la Austral de Valdivia y, hacia fines del lapso, la Universidad de Chile comienza a descentralizarse, mediante la creación de los Colegios o Centros Universitarios regionales (32).

Este proceso expansivo implica diversificación. A pesar de sus mayores costos, la enseñanza técnico-profesional de nivel medio se expandió casi con la misma velocidad que la secundaria. Como se verá en la próxima sección, se intentó que el liceo fuese más flexible y ofreciese otras posibilidades que la continuación de estudios superiores o el empleo burocrático. Las propias universidades comenzaron a multiplicar las carreras cortas y de tipo técnico, especialmente en las sedes provinciales.

No obstante, este esfuerzo de diversificación no logró sus propósitos. Factores extraeducacionales influyeron para que la población siguiese prefiriendo la incorporación a la Universidad y, dentro de ésta, a las carreras tradicionales. Por lo tanto, los grupos medios y altos continuaron optando por la enseñanza secundaria humanística. Las matrículas de la enseñanza profesional, en cambio, eran ocupadas por alumnos de extracción popular, con escasas probabilidades de ingresar a la Universidad.

La expansión educacional demandó nuevos recursos. El cuerpo docente debió incrementarse, así como mejorar su calificación. Se crearon nuevas escuelas normales, principalmente particulares y las universidades ampliaron sus tasas de formación de profesores, y empezaron a preparar especialistas en educación: orientadores, profesores de pedagogía, etc. En estos años se inició la formación de nuevos tipos de docentes: maestras parvularias en las Escuelas Normales y en la Universidad de Chile, y profesores para algunos ramos de la enseñanza profesional, en la Universidad Técnica del Estado. En cuanto al perfeccionamiento magisterial, sólo el servicio de educación primaria contó con un limitado sistema, que ponía énfasis en la capacitación de administradores, de profesores de pedagogía y de escuelas experimentales y en la calificación de maestros "interinos", es decir, sin estudios profesionales.

La Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos empezó a levantar nuevos locales en creciente escala, aunque nunca en la proporción requerida por el deterioro de los existentes y por el aumento de la matrícula, lo que obligó, a fines del período, a generalizar el funcionamiento escolar en doble o triple turno, en las escuelas de áreas urbanas (33).

Aunque los recursos financieros destinados a educación crecieron sustantivamente a lo largo de esta etapa, no fueron suficientes como para garantizar que la expansión no afectara la calidad de la enseñanza (34). Tampoco permitieron hacer más equitativa la distribución de los beneficios educacionales ni avanzar mucho en la modernización y mejoramiento de la enseñanza.

Aumentó la proporción del presupuesto educacional destinado a remuneraciones de personal (35). No obstante, los niveles de sueldos de los docentes seguirán bajos, a pesar de las protestas sindicales.

El crecimiento del sistema no fue planificado. El aumento de los recursos financieros resultó de un constante conflicto entre el crecimiento económico -a veces muy lento- las políticas monetarias y presupuestarias y las demandas de diversos sectores sociales, como el magisterio y las comunidades locales. El resultado fue una creciente insatisfacción pública acerca de la marcha de la educación, que creó premisas para la introducción de la técnica del planeamiento, al terminar el período.

3.3. Aspectos ideológicos y pedagógicos

Con los gobiernos radicales, el clima de democratización asociado a la Segunda Guerra Mundial y el avance de la industrialización sustitutiva, se reinician los esfuerzos de modernización educacional. Uno de ellos es el impulso a la enseñanza técnica. Otro, la modificación de los planes y programas de la enseñanza primaria, para hacerla más receptiva a las nuevas condiciones y necesidades sociales (36).

Dos proyectos apuntaron más específicamente al cambio educacional. En 1945, se formuló el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, para explorar nuevas formas de organización escolar y un nuevo currículum en la enseñanza secundaria, con el objeto de adaptarla a la masificación, a hacerla más flexible y a incorporar elementos de una pedagogía funcional y activa. Se crearon siete "liceos de experimentación", como primer paso de una estrategia

de multiplicación progresiva de los mismos (37).

Sin embargo, a partir de 1953, se prefirió ir transfiriendo paulatinamente a los liceos "tradicionales", algunas de las innovaciones ensayadas en los liceos "renovados". Este proceso fue lento y limitado y no logró alterar en lo esencial el carácter de la enseñanza secundaria.

En los mismos años -1944 a 1948- se aplicó el Plan Experimental de San Carlos, destinado a ensayar una respuesta amplia a los problemas educacionales de una región rural. El proyecto fue discontinuado, por la influencia de grupos locales ligados al latifundio y por intereses políticos burocráticos. No obstante, el Plan de San Carlos tuvo un fruto: el movimiento de "escuelas consolidadas", inspirado en el proyecto educativo de 1928. Durante la década del 50 y posteriores, se fundaron numerosas escuelas de este tipo en comunidades rurales, centros mineros aislados y áreas periféricas de Santiago. En ellas, se pretendió ofrecer continuidad de estudios más allá del 6° grado primario, de acuerdo con las características y necesidades del medio local (38).

Este y otros intentos renovadores menores se fundamentaban en la ideología democrática y en un enfoque educacional de base científica, orientada a modernizar programas y métodos de enseñanza y/o a racionalizar la organización escolar, en función del proyecto societal entonces vigente. Sin embargo, no fueron parte de un esfuerzo de reforma general del sistema educativo. Fueron iniciativas paralelas y no coordinadas entre sí, promovidas dentro de una estructura orgánico-administrativa resistente al cambio. Amén de la oposición consciente de sectores tradicionalistas, problemas de financiamiento, rivalidades administrativas y políticas, etc. terminaron por aislar dichos esfuerzos renovadores y limitar fuertemente su impacto en el conjunto del sistema.

En la educación superior, a la expansión ya indicada, se sumó una creciente diversificación de las carreras, cierta descentralización geográfica y una mayor apertura hacia los sectores más bajos de las capas medias. Se amplían notablemente las funciones de extensión, particularmente de la Universidad de Chile. Pero subsiste el carácter "profesionalizante" y los rasgos tradicionales de la docencia universi

taria. A fines del período, la Universidad de Concepción inicia un plan piloto de modernización que preanuncia cambios que, por otras vías, introducirá más tarde la "reforma" de las casas de estudios superiores.

4. PERIODO 1961-1970

Los trabajos de una Comisión oficial que propone las bases de un planeamiento integral de la educación chilena, señalizan la apertura de un nuevo período en el desarrollo educacional chileno. Tras el propósito de planeamiento había una realidad objetiva: el retraso o insuficiencia de ese desarrollo en relación con un conjunto de demandas de la sociedad chilena; también una conciencia de insatisfacción de parte de diversos sectores y grupos y el surgimiento de una opción tecnocrática para enfrentar el problema educacional.

En el contexto de la situación latinoamericana expresada en la Alianza para el Progreso y de la conformación de un proyecto desarrollista para dar salida a la crisis del modelo de industrialización sustitutiva, se despliega un esfuerzo consistente de expansión y modernización aceleradas de la educación en todos sus niveles, que culmina en la Reforma Educacional de 1965-1970 y en las reformas universitarias iniciadas en 1967.

El período finaliza con el término del gobierno demócrata cristiano y la instauración de otro régimen de signo ideológico distinto y de una política educacional divergente de la anterior.

4.1. Aspectos socio-políticos e institucionales

Desde la década del 50 venían profundizándose diversos procesos sociales que inciden en la educación: creci-

miento demográfico, urbanización no respaldada con una industrialización suficiente; incremento de los sectores urbano marginales y despertar del campesinado; fuertes expresiones reivindicativas de la clase obrera industrial y de los sectores medios asalariados -profesores incluidos-. Todo ello, asociado al paulatino reemplazo del esquema de industrialización fácil, por el modelo desarrollista que, con fuertes inversiones extranjeras intenta renovar y diversificar el parque productivo, a base de tecnologías más avanzadas.

A fines del período anterior, por una parte, el sistema educativo venía sufriendo fuertes presiones; crecía velozmente la población que demandaba educación y se hacía más complejo y perentorio el carácter de la demanda; a los efectos de la urbanización y de la movilización obrera y de los grupos medios, se suma en la década del 60, la demanda de los sectores campesinos; por otra parte, los grupos dominantes comienzan a exigir a la educación: i) que sirva al desarrollo económico, proporcionando los "recursos humanos" apropiados; y ii) que forma parte del desarrollo social, en términos de satisfacer demandas de movilidad, democratización y acceso diferencial al saber, pero sin poner en peligro el carácter mismo del esquema de desarrollo por la vía de una expansión desenfrenada del gasto educacional.

La estrategia de reformas parciales, principalmente pedagógicas, se muestra insuficiente y la organización educacional y los grupos burocráticos que la controlan y/o administran, ofrecen resistencia al cambio. Aparece como necesaria una transformación profunda y comprensiva de la educación, en estrecha vinculación con el modelo de desarrollo. Surge la fórmula del "planeamiento integral"; en torno al cual se va conformando un nuevo grupo de actores: los especialistas modernos en el desarrollo educacional, de composición interdisciplinaria con aportes de la economía, estadística, demografía, sociología, antropología, etc.

La estrategia del planeamiento integral es legítima, en un plano conceptual, con los aportes de diversas teorías y de modernas tecnologías sociales, y en un plano político, con el esfuerzo de la Alianza para el Progreso.

En 1961, se estudian las bases para fundar la práctica del planeamiento integral de la educación. Entre 1962 y

1964, bajo la égida de una Comisión "ad hoc", se realizan numerosos estudios diagnósticos sobre las diversas variables y elementos del proceso educativo y se elaboran diversos proyectos tendientes a viabilizar, a la vez, el planeamiento y una reforma general del sistema educativo (39). Sin embargo, estos proyectos no alcanzaron a ser puestos en marcha por la administración del presidente Jorge Alessandri.

La reforma educacional de 1965-70 fue un esfuerzo orgánico y comprensivo de cambio que combinó tres tareas: 1) la rápida ampliación e igualación de las oportunidades educativas; 2) la modernización y mejoramiento de las prácticas escolares; y 3) la adecuación del desarrollo educacional a los cambios económico-sociales y políticos que se intentaron en este período, bajo el signo de una "revolución en libertad" (40).

La fuerte expansión y diversificación del sistema educacional hizo posible que las capas medias y obreras ampliaran su participación en los beneficios de la educación y permitió que los grupos campesino y urbano-marginal tuvieran pleno acceso a la escolaridad. Los grupos medios siguieron controlando el sistema, en alianza con los grupos empresariales, pero en el manejo directo del aparato educativo y particularmente en el esfuerzo de expansión y modernización, irrumpió un nuevo grupo tecnoburocrático, ligado al partido gobernante y en conflicto con la burocracia tradicional y con sectores del magisterio (41).

En el aspecto político-institucional, la reforma educativa enfrentó dos problemas críticos: i) la oposición política y gremial, que la acusó de verticalista, sectaria y poco participativa (42); y b) la incapacidad del gobierno para enfrentar una reestructuración profunda de la administración educacional, compatible con los cambios emprendidos (43).

En el aspecto de organización del sistema escolar, se reemplazó la tradicional estructura de 6 años de primaria y 6 años de enseñanza secundaria o profesional, por la fórmula 8 grados de educación general básica y 4 de educación media, diferenciada esta última en dos canales: científico-humanista y técnico-profesional, ambas de igual duración y habilitadoras para el ingreso a la educación superior.

La no resolución del problema estructural-administrativo, unido a limitaciones financieras -surgidas a partir de 1968- constituyeron cuellos de botellas que afectaron la plena implementación del diseño de la reforma educacional.

En los últimos tres años del período bajo impulso del movimiento estudiantil, las universidades chilenas iniciaron procesos de reforma. Estos se orientaron, en primer lugar, a modificar los mecanismos de gobierno de las mismas, para facilitar la participación ampliada de estudiantes y funcionarios y para hacer posible el control de las casas de estudio por el conjunto de sus académicos, a la vez que se reafirmaba el concepto de la autonomía universitaria. En el aspecto organizativo, se procuró en todas ellas la integración de las funciones de docencia, investigación y extensión a nivel de los departamentos por disciplinas en reemplazo de la vieja organización por facultades. Por otra parte, prosiguió el proceso de descentralización, aumentaron las universidades regionales y se multiplicaron las sedes provinciales de las universidades metropolitanas (44).

4.2. Cobertura, recursos y base material

Entre 1961 y 1970 la matrícula de la educación básica aumentó de 1.371.800 a 2.044.591 niños; la secundaria, de 87.100 a 202.400 jóvenes; la enseñanza profesional, de 23.700 a 99.700; y la educación universitaria, de 25.612 a 76.979 jóvenes (45).

Las tasas promedio de crecimiento anual en básica, secundaria, técnico-profesional y universitaria fueron, entre 1958 y 1964, de 3,6%; 7,4%; 9,1% y 6,3%, respectivamente. En cambio, entre 1964 y 1970, ascendieron a 5,3%; 11,8%; 19,4% y 15,4% respectivamente. Los índices de escolaridad también tuvieron un marcado incremento. En 1961, está matriculado el 83,6% de la población de 6 a 14 años de edad y en 1970 lo está el 96,8%. En 1961, concurre a la educación media el 15,1% de la población de 15 a 19 años y en 1970, el 33,5%. El 4% de la población de 20 a 24 años asistía a las universidades en 1961, mientras que en 1970 lo hacía el 9,2% (46).

La educación parvularia también tiene un importante crecimiento. En 1961, 27.486 niños concurrían a los jardines infantiles y cursos parvularios anexos a las escuelas primarias fiscales y 6.519 a jardines privados. En 1970, la atención fiscal subió a 43.322 y la privada a 15.668 párvulos. La cobertura de la matrícula de ambos sectores creció de 2,4 a 4,1% de la población de 0 a 5 años (47).

La expansión del sistema logra universalizar el acceso a la escuela primaria e incorporar a sus primeros cursos al conjunto de los niños de extracción campesina, urbano marginal y obrera. Las capas populares aumentan también su presencia en la educación media y particularmente en el canal técnico-profesional. Pero subsisten los problemas de repetencia y de deserción, que afectan particularmente a los sectores de bajos recursos.

Para posibilitar una igualación de oportunidades educativas, en 1964 se reforma el sistema de asistencialidad escolar mediante la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Este organismo público logró mejorar notablemente la cobertura y la calidad de los programas de ayuda a los escolares y de proporcionar becas a los estudiantes universitarios (48).

Para implementar el incremento de matrículas se recurrió a planes extraordinarios de formación de maestros primarios, y a un aumento del esfuerzo de las universidades para graduar profesores, tanto de enseñanza media como de básica y parvularia. En 1967, se modificó la enseñanza normal, elevándola a nivel superior.

Las construcciones escolares también experimentaron un fuerte incremento (49) y lograron dar cabida a los nuevos contingentes, pero sin reemplazar la proporción de edificios inadecuados o en mal estado, ni suprimir la práctica del doble o triple turno de ocupación de los locales.

Los recursos destinados por el Estado a la educación continuaron creciendo (50). Particularmente, durante la reforma se invirtieron fuertes sumas, consumidas principalmente en un discutido mejoramiento de remuneraciones al personal

de la educación pública, en construcciones, asistencialidad y un cierto reequipamiento en materiales de enseñanza.


Sin embargo, tampoco en este período las crecientes asignaciones presupuestarias a la educación bastaron para satisfacer las necesidades derivadas de la fuerte masificación del sistema. Los costos aumentaban no sólo en términos absolutos, debido a la expansión de matrículas, sino en términos unitarios, debido a la ascendente proporción de alumnos de enseñanza secundaria y superior en la matrícula total. Por otra parte, el crecimiento económico se modera y no genera excedentes suficientes como para seguir sustentando el desarrollo social y el educativo. A la vez, las demandas populares no se aplacan sino que tienden a profundizarse y a expresarse más y más radicalmente. La expansión y reforma de la educación se dan, en consecuencia, en condiciones conflictivas (51).

4.3. Aspectos ideológicos y pedagógicos

Los cambios educacionales se inspiran, por una parte, en una voluntad de adecuación al desarrollo económico a partir de los enfoques de la naciente economía de la educación. De aquí derivan estrategias de diversificación de la oferta educativa (52) y de planeamiento del desarrollo educacional. Por otra parte, se fundamentan en el ideal comunitario de la democracia cristiana y en la filosofía humanista integral de Maritain (53).

La reforma iniciada en 1965 no sólo alteró la organización del sistema escolar. También modificó los planes y programas de enseñanza para introducir una nueva concepción curricular basada en las propuestas de los norteamericanos Benjamín Bloom y Ralph Tyler. Comienzan asimismo a introducirse en alguna escala enfoques y aplicaciones de la moderna tecnología educativa: nuevos métodos de evaluación del rendimiento, prueba nacional de 8° año, pruebas de aptitud académica, nuevos textos escolares, materiales de enseñanza, etc.

Para hacer factible la reforma pedagógica, se creó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación



nes Pedagógicas, en 1967. Sus programas de trabajo se dirigieron al perfeccionamiento masivo de profesores, a la capacitación de especialistas y al desarrollo de la investigación educacional.

En las universidades, la reforma propuso nuevos objetivos generales para la docencia, tales como vinculación con la realidad nacional, democratización o participación, criticidad o creatividad y formación liberadora. Se modificaron los planes y programas de estudios y se introdujo el currículum flexible. Sin embargo, en la práctica, la reforma afectó muy poco la tradicional pedagogía universitaria (54) y no revirtió tampoco el carácter profesionalizante de los estudios superiores.

5. PERIODO 1970-1973

El último período distinguido en el desarrollo educacional anterior a 1973, se abre con la instauración del gobierno de la Unidad Popular, en noviembre de 1970. Aunque en diversos aspectos de la evolución educativa hubo continuidad entre el período anterior y éste, el proceso expansivo, llega a un máximo, se amplía notablemente la participación de los sectores populares en el usufructo y en el control de la educación y se esbozan proyectos de cambio con orientaciones y contenidos divergentes de la reforma de 1965.

Por otra parte, la crisis profunda de la educación se hace más evidente. Las demandas sociales en aumento plantean un reto que el sistema educativo no puede responder sin cambios estructurales. Cuando se proponen dichos cambios, el sistema educativo se ve envuelto en el dramático enfrentamiento entre los partidarios del experimento socio-político en curso y los que deseaban cerrarle el paso. El golpe militar de septiembre del 73 clausura el período y cancela las transformaciones educativas en marcha o en proyecto.

5.1. Aspectos socio-políticos e institucionales

El cambio de régimen significó que en la administración educacional se sobrepuso una nueva capa directiva, de origen sindical y político, reemplazando a la tecnoburocracia que se había entronizado en el período anterior. Esta nueva conducción pretendió representar una distinta alianza social en la que, bajo hegemonía de la clase obrera, se agruparon sectores medios, campesinos y urbano-marginales. Esto explica que se dé un salto adelante en el crecimiento del sistema educacional, en los esfuerzos igualitarios y en la participación popular para proponer una política educativa.

En este último aspecto, el período se inicia con una discusión nacional propiciada por el Ministerio de Educación, la Central Unica de Trabajadores y el Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, SUTE, que culminó en un Congreso Nacional de Educación, celebrado a fines de 1971. De este debate público extrajo el gobierno de la época las líneas fundamentales de su proyecto educativo.

Un segundo paso fue la elaboración, aprobación y promulgación del llamado Decreto de Democratización, que establecía una red de Consejos de Comunidad Escolar -en cada establecimiento- y Consejos Locales, Provinciales y Regionales de Educación, con representación de las distintas fuerzas sociales e instituciones interesadas en el proceso educativo. Aunque la intención gubernamental era dar a dichos órganos de participación una fuerte capacidad de decisión, la existencia legal de la estructura administrativa tradicional determinó que se les diese sólo carácter consultivo o asesor. No tuvo el gobierno fuerza suficiente como para obtener una nueva legislación que consagrara la participación ampliada ni el movimiento social logró una dinámica capaz de imponer de hecho una estructura alternativa de poder educacional.

El gobierno de la Unidad Popular heredó una estructura administrativa compleja. Sobre el viejo aparato burocrático, consolidado desde fines de los años 20, se había superpuesto una institucionalidad reformista y tecnocrática. Sin destruir las anteriores y más bien tratando de ocuparlas, el nuevo régimen agrega nuevas instituciones: i) la Junta Nacio-

nal de Jardines Infantiles, fundada en 1970, pero que prácticamente empieza a funcionar en 1971, como organizadora y administradora de una creciente red de centros de atención parvularia integrada, al servicio de la niñez popular; ii) las Coordinaciones Regionales de Educación, también creadas por el gobierno anterior, pero que funcionaron plenamente desde 1971, como instancias de descentralización administrativa y como focos de coordinación e integración de las dispersas ramas educativas a nivel regional (55).

No sin reproducir algunos vicios generales de la conducción gubernamental -"cuoteo" entre los partidos, sectarismo, etc.- las autoridades educacionales trataron de recoger las aspiraciones de los sectores de trabajadores, de darles una satisfacción amplia y de elaborar en nombre de ellos, un proyecto educativo consonante con el programa general de transformaciones orientadas a construir una sociedad no capitalista. Dichos propósitos se vieron limitados por la resistencia del aparato administrativo tradicional y, sobre todo, por la oposición política que se fue radicalizando hasta gestar la caída del régimen. El proyecto educacional alternativo prácticamente no alcanzó a desplegarse antes de septiembre de 1973.

5.2. Cobertura, recursos y base material

Durante los casi tres años de este período, la expansión del sistema educativo alcanzó su más alta expresión. La atención preescolar subió de 58.990 a 90.295 niños, con un promedio de crecimiento anual de 15,2%, elevando la tasa de atención desde 4,1 a 6,4%. Se logró la plena cobertura de la población de 6 a 14 años, al subir la matrícula de la educación básica desde 2.044.591 a 2.316.874 niños, con un promedio de incremento anual de 4,3%. En la educación media científico humanista, la expansión lleva de 202.400 a 282.800 matriculados, con un promedio de 11,8% de crecimiento anual. En la educación media técnico-profesional, la matrícula subió de 99.700 a 163.100 alumnos, con un 17,6% de aumento anual. De esta manera, la tasa de escolarización de la población de 15 a 19 años se elevó de 33,5 a 42,9%. Finalmente, la educación universitaria subió de 76.979 a 139.999 estudiantes, creciendo a un ritmo promedio de 22% anual y elevando la tasa de escolaridad

del grupo de 20 a 24 años, de 9,2 a 16,1% (56).

Para hacer de este inusitado crecimiento una medida realmente democratizadora, se redoblaron los programas de asistencialidad estudiantil, tanto en cuanto al volumen de la población favorecida como a la variedad y calidad de las prestaciones ofrecidas (57). A pesar de la magnitud del esfuerzo de expansión y asistencialidad, en el corto lapso, no se logró erradicar, sino apenas aminorar la discriminación socio-educativa que hace desertar en mayor proporción a los alumnos provenientes de los estratos más bajos de la población (58).

El proceso democratizador no habría sido posible sin el cuerpo docente. Junto con multiplicar la contratación de maestros, de reconocer legalmente su organización sindical y de darle participación fundamental en la gestión educativa, se incrementaron sus remuneraciones en términos reales (59). A la vez se profundizó y amplió la política de perfeccionamiento masivo, a través de los Talleres de Educadores, experiencias de aprendizaje participativo e innovador (60).

Para mejorar las condiciones materiales de la enseñanza y favorecer a los sectores más discriminados, se hicieron fuertes inversiones en rubros como el reparto gratuito de textos escolares y en el equipamiento de la enseñanza técnico-profesional. En materia de construcciones, en el año 1971 se duplicó la superficie edificada el año anterior, pero en los años siguientes el ritmo decreció debido a restricciones financieras y a dificultades en la provisión y transporte de insumos.

Todo el proceso de expansión y mejoramiento implicó aumentar como nunca antes el gasto público en educación, a pesar de las dificultades económicas y políticas de la época (61). Dada la opción de favorecer el desarrollo de la enseñanza profesional de nivel medio y de hacer posible la plena apertura de las universidades a los postulantes -alternativas particularmente costosas- el crecimiento del sistema debió sobrecargar la capacidad instalada y probablemente afectar la calidad del servicio entregado. Con todo, fue manifiesta la voluntad de dar una respuesta democrática a los requerimientos de la sociedad chilena y, especialmente, de sus sectores populares.

5.3. Aspectos ideológicos y pedagógicos

La estrategia educacional gubernamental implicó, inicialmente, una profundización de la política de ampliación e igualdad de las oportunidades educativas y una coronación de los aspectos inacabados de la reforma iniciada por el gobierno anterior. En ese sentido, hubo continuidad y similitud entre ambas etapas. Pero, diversas tendencias y situaciones llevaron a la formulación de un proyecto educacional divergente y correspondiente a la definición ideológico-política y a la base social del nuevo régimen.

Ya en el debate educacional del año 1971, los partidarios de las transformaciones revolucionarias que se intentaban en el país, sostuvieron la necesidad de una alternativa educacional. La propia experiencia de uno o dos años de desgastante esfuerzo de crecimiento lineal del sistema educativo, convencieron a las autoridades de la necesidad de ensayar cambios estructurales o cualitativos en esta área. Por último, la radicalización y polarización de posiciones políticas en la sociedad chilena, llevó a un sector influyente de los partidarios del gobierno a considerar impostergable y consecuente, la formulación de un esquema educacional apropiado a una estrategia global de avance al socialismo (62).

Apoyándose, por una parte, en la tradición democratizante e integradora sostenida por el magisterio chileno desde los años 20, por otra, en el enfoque marxista sobre la educación y también en recomendaciones de organismos internacionales como UNESCO, se elaboró, a fines de 1972, el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) (63).

El informe ENU proponía una reestructuración profunda del sistema educativo, a fin de superar su tradicional segmentación de contornos clasistas mediante una integración a nivel de las unidades escolares, de la administración del aparato escolar, de la formación de profesores, etc. Esta integración no excluía la descentralización; por el contrario y complementada con las medidas del Decreto de Democratización, contribuía a fortalecer la autonomía de los sistemas locales de enseñanza.

En el orden propiamente educacional, se proponía como objetivo general, la formación integrada de la personalidad de los educandos mediante la educación general y politécnica. Específicamente, se quería desenvolver habilidades, conceptos, actitudes y valores favorables al trabajo productivo, a la convivencia democrática y al compromiso social. Se promovía la formación de una conciencia nacional, de una concepción científica de la sociedad, del hombre y la naturaleza y el cambio de la mentalidad consumidora por otra productiva y solidaria.

Se sugería una estructura curricular similar a la introducida por la reforma de 1965, hasta 8° grado; en el ciclo de 9° a 12° grado se operacionalizaba mejor la educación general y politécnica, al no diferenciar los tradicionales canales secundario y profesional y al proveer a todos los estudiantes de una formación general y de una capacitación que habilitase para el trabajo socialmente útil. Se esperaba así, facilitar la transferencia de grandes contingentes de egresados hacia la producción o los servicios, postergando de este modo la insostenible tendencia a demandar estudios superiores.

La presentación del informe ENU, a fines de enero de 1973, levantó una polémica que oscureció los aspectos educacionales de la propuesta y se centró en los aspectos ideológicos y políticos, acusando al gobierno de conculcar la libertad de enseñanza y de hacer de la escuela un instrumento de manipulación, la oposición política llevó el tema educacional a la calle y lo convirtió en pretexto para apurar la desestabilización del régimen. El rechazo tajante de los mandos militares y la crítica moderada de la jerarquía eclesiástica, obligaron al gobierno a retirar el proyecto (64). El pronunciamiento castrense del 11 de septiembre canceló la oportunidad de implementar un sistema educacional que cautelase prioritariamente los intereses y necesidades de los trabajadores chilenos.

PARTE II. DISCUSION

En las páginas anteriores se esbozó una descripción de las etapas de la evolución educacional de Chile, entre 1842 y 1973.

A continuación se toman los principales rasgos que contribuyen a configurar y explicar el modelo educativo hoy vigente y se hace una reflexión sobre su presencia y características en el desarrollo histórico anterior a 1973. Con ella se quiere aportar elementos de respuesta a una pregunta significativa: el presente modelo educacional ¿responde a la tradición educacional chilena? En otras palabras, ¿implica ruptura o continuidad de las tendencias históricas? Naturalmente, una respuesta más completa y coherente será posible después de cotejar los rasgos fundamentales del nuevo esquema con los antecedentes que aquí se exponen.

1. Rol del Estado, descentralización y subsidiariedad

En el período 1842-1973, el Estado juega un papel central como promotor y orientador de la función educativa. Dada la inicial debilidad de la sociedad civil, es el Estado quien se hace cargo de la tarea de construir el sistema nacional de educación. El Estado va paulatinamente pasando de un papel de regulador, al de fiscalizador, sostenedor y ejecutor de las tareas educativas ("Estado Docente"), con la intención de asegurar que la educación vaya extendiéndose a capas más amplias de la sociedad y sirva al proceso de consolidación y desarrollo nacional (65).

Lo anterior no excluye que se reconozca el principio de la libertad de enseñanza y se desarrolle la enseñanza privada. Desde antes del comienzo del período, ésta existe, en manos de la Iglesia y de particulares que sostienen colegios con fines lucrativos o filantrópicos. A medida que se despliega la acción del Estado, la Iglesia y los sectores conservadores reivindican la libertad de enseñanza, a la vez que pretenden limitar o eliminar el estatismo docente. Después de largas luchas ideológicas y políticas en torno a esta cuestión (66), en la época del Estado de compromiso, se llegó a una fórmula conciliatoria. El Estado mantendría sus responsabilidades y facultades en torno a la educación: fijar fines y objetivos, planes y programas y otras normas, otorgar títulos y grados, mantener un amplio sistema público de escuelas, y supervigilar y fiscalizar a aquellas escuelas privadas que -a cambio de subvenciones estatales y de un reconocimiento oficial de sus estudios- se acogiesen voluntariamente a la normativa estatal, etc. Siguió vigente el principio de libertad de enseñanza en cuanto a abrir establecimientos educativos y a darles cualquiera orientación o carácter -que no contraviniesen el orden ni las buenas costumbres- pero la mayoría de los centros educacionales privados -incluyendo la red de la Iglesia- prefirieron renunciar a gran parte de su libertad, a cambio del apoyo financiero fiscal y/o de la consagración oficial de su enseñanza. En el hecho, el sistema público fue el dominante y de más amplia cobertura, aunque en el reducido sector privado se encontraban algunos de los más prestigiosos y más altamente calificados establecimientos, al servicio de los grupos acomodados.

En las últimas décadas, privatización y subsidiariedad de la acción del Estado fueron conceptos con poco arraigo conceptual y práctico. La tendencia dominante era la que privilegiaba el rol del Estado. En consecuencia, la imposición de ambos conceptos, con posterioridad a 1973, significa una ruptura radical con una clara línea de evolución histórica.

Algo similar ocurre con la centralización o descentralización de la gestión del sistema educativo público. En el siglo pasado, existieron las escuelas primarias municipales. Pero el Estado chileno era unitario y, como tal, centralizado. Las corporaciones municipales tuvieron un débil desarrollo y el aparato central del Estado fue paulatinamente imponiéndose y asumiendo las funciones que los municipios no cumplían o hacían mal. Entre ellas, la enseñanza primaria. La Universidad y los liceos fueron, desde comienzos del período, estatales y dirigidas desde órganos centralizados.

Con el tiempo la centralización fue acentuándose. A su acepción geográfica fue sumándose una dimensión funcional. Hasta la década del 20, los servicios educacionales tenían diversas cabezas: el consejo de la Universidad de Chile, el Ministerio de Instrucción, el de Industrias, etc. Desde entonces, la conducción del aparato público se centraliza en el Ministerio de Educación. Se profundizan así, los rasgos de uniformidad y pesadez que caracterizaron la acción docente estatal.

Sin embargo, el centralismo fue resistido por amplios sectores, especialmente por los educadores. Numerosos proyectos e iniciativas para descentralizar la educación pública se toparon con la valla casi insalvable del carácter unitario y centralizado del aparato estatal como un todo, y con los intereses de pequeños grupos burocráticos. Sólo en la última década prosperaron algunas iniciativas para dar mayor autonomía y participación a las regiones y comunas. En este sentido, una descentralización administrativa vía municipalidades, constituye un paso inédito, aunque el centralismo estatista sigue vivo, como lo demuestran las facultades que conserva el Ministerio en el orden curricular, el carácter del sistema de supervisión y la dependencia de los municipios respecto a las autoridades políticas centrales.

2. Control autoritario y/o participación

La construcción del sistema nacional de educación fue obra del Estado; de un Estado que en las décadas de 1840 a 1870 tenfa claros rasgos autoritarios. Era un autoritarismo explicable por la precariedad de la sociedad civil y por la necesidad de consolidar el Estado nacional. Una minoría detentadora de la riqueza y la cultura se impuso políticamente sobre mayorías sin identidad ni organizaciones propias.

El autoritarismo de los gobiernos que cimentaron el sistema nacional de educación se proyectó sobre éste y perduró. En lo político-administrativo, las redes públicas de enseñanza y los establecimientos mismos, fueron manejados autoritaria y verticalmente. En lo pedagógico, la relación profesor-alumno era también impositiva, así como dogmática la actitud ante el conocimiento. La adopción de modelos educativos como el prusiano, reforzó este carácter y tendió a legitimarlo.

El autoritarismo se prolongó, como un rasgo de fondo, hasta 1973, más en el terreno pedagógico que en el administrativo. Sin embargo, fue siendo morigerado, arrinconado e ilegitimizado por el desarrollo democrático que se profundizó a partir de las primeras décadas de este siglo.

La amplitud de la participación fue haciéndose creciente. Los grupos medios y populares no sólo ganaron acceso a los beneficios de la educación, sino que, progresivamente, obtuvieron influencia en la determinación de las políticas educacionales. Elementos de las clases medias se hicieron cargo de la administración del sistema educativo. El carácter del Estado de compromiso impidió que un solo sector social pudiese controlar sin contrapeso el manejo de la educación.

El estilo siguió siendo verticalista. Pero diversos mecanismos compensaron tal carácter: Parlamento, prensa libre, elecciones periódicas, fuerte presencia de organizaciones políticas y sociales, libertad de expresión, legalidad como limitante de la arbitrariedad, etc.

Por otra parte, las organizaciones sociales fueron paulatinamente conquistando espacios y canales de participación. En los momentos finales del período, la participación popular se despliega a todo nivel. La educación llega a ser realmente un asunto público, lo que contrasta con el estilo verticalista y autocrático vigente desde 1973.

3. Estratificación y selectividad de la educación

Por su origen y por su funcionalidad dentro de una sociedad de clases, el sistema educacional chileno tendía a ser segmentado y selectivo. Se ha señalado la presencia inicial de dos canales educativos, diferenciados por la clientela que los aprovechaba y por el tipo y calidad de la formación que ofrecían. Esa básica segmentación se mantuvo en lo sustancial hasta las últimas décadas del período, a pesar de diversos esfuerzos para lograr una estructura unitaria e integradora del sistema escolar.

La expansión y la asistencialidad escolares son vistas como los principales instrumentos para cumplir el principio de la igualdad de oportunidades. Efectivamente, la expansión va posibilitando un creciente acceso a la escuela y, con ello, eliminando una de las formas más dramáticas de discriminación. El crecimiento del sistema posibilita también que los grupos sociales menos favorecidos logren llegar, en crecientes proporciones, a la educación media y aún a la superior. Las mejoras e incrementos en los programas asistenciales también apuntan en el mismo sentido. Pero, aunque aminorada, subsistió la deserción escolar y siguió afectando particularmente a los hijos de los estratos sociales más pobres (68).

En la institucionalidad de la educación se libró una permanente lucha entre la tendencia democrática, que quería darle a la organización educacional una condición integradora, no discriminatoria y universalista, y otra tendencia que deseaba mantener una clara diferenciación de tipos de enseñanza y de establecimientos, para los diversos estratos sociales, reforzada por la presencia de sub-sistemas administrativos autónomos (las "Direcciones Generales"), por diferentes tipos de educadores, etc. Se observa un progresi

vo aunque insuficiente avance desde la fuerte segmentación y profundidad emprendidos en los últimos años del período. Ese avance está siendo interrumpido por la nueva y sofisticada segmentación que va imponiendo el juego de las fuerzas del mercado en la educación.

4. Funcionalidad social de la educación

Entre los constructores del Estado nacional y del sistema educativo, hay unanimidad para valorizar la necesidad de la instrucción como requisito básico para el funcionamiento de la nueva sociedad. Más aún, comparten el deseo de extenderla a todas las capas sociales. Estiman peligroso que el bajo pueblo viva sumergido en la ignorancia, "madre de todos los vicios y de la rebeldía anárquica". Hay, pues, una visión iluminista que llega a la difusión de la educación.

Pero se discute en lo conceptual y se diverge en la práctica, acerca del tipo, cantidad y calidad de enseñanza que debía recibir cada sector de la sociedad. Por ejemplo, es dominante la idea de que las mujeres debían exponerse a formas educativas muy diferentes de las de los hombres; y diversas también según los estratos sociales que dividían al sexo femenino. Fueron pocos los que se atrevieron a sostener el derecho de las mujeres -de clase alta y media, por supuesto- a educarse en liceos, acceder a la Universidad y desempeñar roles profesionales en igualdad de condiciones con los varones.

Se discrepa sobre el centro de gravedad de la acción educativa del Estado. Unos ponen el acento en la instrucción secundaria y superior, porque estiman indispensable y prioritaria la formación de una verdadera élite que sea capaz de gobernar y educar o, como se diría hoy, de establecer una real hegemonía cultural. Otros ponen el acento en la enseñanza primaria, para atender primeramente la educación del "soberano".

En la propia formación de los grupos dominantes, se discute acerca del carácter del currículo. Humanidades

básicas o modernas. Presencia o ausencia del latín. Importancia de las ciencias naturales. Universidad para fomentar el cultivo de las letras, las artes y la ciencia, o Universidad profesionalista, etc.

La sociedad chilena viene saliendo del coloniaje. La independencia política no altera sustancialmente el modo de producción. Tecnologías primitivas aún son útiles para explotar los recursos naturales, satisfacer necesidades mínimas de un estrecho mercado popular interno y, sobre todo, exportar a los mercados mundiales unos cuantos productos agrícolas, pecuarios y mineros, cuyas utilidades permitirán satisfacer el consumo conspicuo con artículos importados.

No se divisaba la necesidad de muchos ingenieros, maquinistas, capacitados u operarios calificados. La máquina era todavía una curiosidad o una excepción. Pero se requerían administradores del Estado, intermediadores con el mercado mundial, profesionales para una urbanización mínima, intelectuales, etc. También se requerían los correspondientes cuadros subalternos, correas de transmisión entre la élite propietaria y dominante y la masa social: escribientes, contables, suboficiales, jefes de faena, dependientes comerciales, etc. Por último, para el trabajo productivo de esa masa mayoritaria, las letras no eran necesarias. Sólo se requería disciplina y aceptación del orden.

La resultante entre los requerimientos objetivos de la formación económico-social colonial -vigente hasta el segundo tercio del siglo XIX inclusive- y las ideologías educativas de los sectores dominantes, es la construcción de un sistema educativo diferenciado, como ya se ha visto, en dos canales separados y con niveles selectivos muy nítidos.

Pero, en el segundo tercio del siglo XIX y, sobre todo, desde la Guerra del Pacífico. Chile empieza a transitar por un primer desarrollo capitalista que incluye una temprana industrialización y una extracción minera modernizada. Comienza a crearse un mercado interno y avanza la urbanización. Se incrementan los sectores obreros y las capas medias y empiezan a actuar con personalidad propia. Además, el país amplía o intensifica sus relaciones económicas y culturales con los grandes centros mundiales.

En suma, la sociedad chilena va cambiando progresivamente. Pero la educación no se transforma al mismo ritmo. Es cierto que desde 1880 experimenta expansión y mejoramiento en su base material, a la vez que una primera modernización pedagógica. Pero todo ello, sin cambiar la funcionalidad social de la educación ni la organización del sistema, ni los objetivos de cada uno de los segmentos que lo formaban.

La Universidad sigue formando principalmente abogados y médicos y no se ocupa de la investigación científica. El liceo sigue entregando aspirantes a las carreras universitarias o, en subsidio, empleados administrativos. Las escuelas industriales, mineras y agrícolas siguen siendo parientes pobres. La escuela primaria combina su estrechez y pobreza, con una mala imitación del enciclopedismo del liceo.

En las primeras décadas del presente siglo crece la insatisfacción de los diversos sectores, arrecian las críticas y se plantean nuevos proyectos educativos. Unos reclaman que la educación se "nacionalice", que deje de replicar modelos foráneos. Otros, que se adecúe al desarrollo económico y que sirva de instrumento para fomentar la industrialización, la modernización del agro, etc. para lo cual debía privilegiar la formación de personalidades activas y emprendedoras, para promover esas tareas, y de técnicos y trabajadores calificados para ejecutarlas. Otros, piden que la educación primaria se universalice como garantía de democratización y de integración de las capas populares a un ordenamiento social más abierto, y que continúe la expansión de los liceos y las escuelas profesionales, medias y superiores, en beneficio de la ascendente clase media (69).

La historia del desarrollo educacional desde 1920, es una historia de intentos de darle una nueva funcionalidad social al sistema educativo. A la par con los esfuerzos en pro de la expansión y de la igualdad de oportunidades; del mejoramiento material del sistema y de la modernización técnica de la enseñanza, se trabaja permanentemente por una redefinición de los objetivos, contenidos y organización educacional, para adecuarlos a los proyectos de desarrollo que se suceden.

Para apoyar la industrialización sustitutiva, se fomenta la educación técnico profesional, culminando con la

fundación de la UTE. Durante la misma década del 40, se hicieron ambiciosos intentos para promover a través del currículo de la educación primaria, valores y actitudes consonantes con el desarrollo de la producción, la consolidación y perfeccionamiento de la democracia y la atención a las necesidades básicas. La renovación de la enseñanza humanística y la diseminación de escuelas consolidadas, fue otro intento de posibilitar la expansión de la educación secundaria, demandada por el ascenso de las capas medias y populares y por la creciente urbanización.

La presión del desarrollo económico, social y político se traduce en masificación y diversificación del sistema educativo tradicional. También lo extiende en el sentido geográfico. Se quiere promover un desenvolvimiento de las provincias y se ve en la educación un instrumento para ello. De allí, planes como los de San Carlos y Arica, la progresiva expansión de la educación primaria rural y de la educación media, hacia pueblos y ciudades pequeñas. De allí, la creación de los Centros o sedes regionales de las universidades metropolitanas y la creación de nuevas universidades en provincia, etc. Pero este significativo desarrollo "espacial" de la red educacional, no siempre fue acompañado del correspondiente desarrollo y modernización de las fuerzas productivas en las regiones y localidades. La extensión de la educación contribuyó así a favorecer artificiales "polos de desarrollo", expresivos de la hipertrofia del sector terciario. Algunos ejemplos son Arica, La Serena y Valdivia.

La prédica para impulsar al sistema educativo a la masiva preparación de "recursos humanos" para el desarrollo, sumada a las aspiraciones movilizadoras de los grupos medios y populares que ven en la educación un canal de ascenso, generan una expansión educacional que crea su propia dinámica (70). Pero el modelo de desarrollo nacional basado en la ampliación del mercado interno tiene sus limitaciones. Es lento o espasmódico. No genera un excedente suficiente como para fundar adecuadamente el Estado de bienestar, ni crea un número de ocupaciones propiamente productivas como para emplear a los crecientes grupos que, por edad, o por migración rural-urbana, o por liberación de la familia tradicional, quieren incorporarse al trabajo remunerado.

Buena o malamente, la educación va preparando

las nuevas generaciones para el desarrollo productivo. Pero éste no es capaz de emplearlas, en las cantidades necesarias, ni en los niveles o calidades correspondientes.

El resultado es que, por una parte, el Estado va estimulando un fuerte crecimiento de los servicios sociales y de la propia administración y, por otro lado, el sistema de educación, de hecho, contribuye cada vez más fuertemente a la ampliación del sector terciario y a convertirse, en sí mismo, en una gran fuente de empleo.

En suma, la expansión del sistema educativo, en las últimas décadas, fue funcional a la evolución del esquema de desarrollo y a sus desequilibrios, así como funcional al carácter del Estado de compromiso. Los objetivos de formación, así como los contenidos educacionales tendían a apoyar y legitimar los valores y prácticas democráticas. Los esfuerzos de universalización del acceso a la escuela y de igualación de oportunidades tendían a favorecer la integración de todos los grupos sociales al ordenamiento imperante. Todo ello es, obviamente, disfuncional con el nuevo modelo introducido a partir de 1973.

5. CONCLUSIONES

1. Los avances de la privatización del sistema educacional en los últimos años, contradicen la tendencia histórica de fortalecimiento del rol del Estado que, aunque más remarcada entre 1930 y 1973, se remontaba a los momentos mismos de construcción del Estado chileno y del sistema nacional de educación.

2. El estilo de gobierno que el régimen militar introduce en la educación rompe con la corriente en curso hasta el 11 de Septiembre. Introduce un verticalismo y un monopolio de las decisiones que recuerda la práctica política de la República autocrática. En este sentido, podría hablarse de un cierto rescate de una antigua tradición. Pero se rescata violentando otra tradición, no tan antigua pero más arraigada, como era la práctica de participación social que se abría paso desde los años 20.

3. En materia de acceso y de distribución -cuantitativa y cualitativa- de la educación entre los diversos sectores sociales, el nuevo modelo también repone o revigora la tradición decimonónica de segmentación y asignación jerarquizada de los beneficios educativos. Este retorno -obviamente en las condiciones contemporáneas- es contradictorio con el desarrollo educacional propio de la época del Estado de compromiso, que se orientaba a la movilización social, a una mayor equidad y a la unidad nacional.

4. La imposición de un proyecto de refundación del capitalismo, en favor de los agentes privados, de la desindustrialización y de indiscriminada apertura a la economía mundial, tenía que antagonizar tarde o temprano con los objetivos, contenidos y métodos de formación generados bajo el influjo de los proyectos de desarrollo vigentes entre 1930 y 1973. La reciente política de "modernización educacional" y su traducción en el orden curricular, tienden a resolver tal antagonismo en favor de la economía de mercado y de la correspondiente estructuración social y ocupacional.

NOTAS

- (1) "El sistema mismo ... se articula tradicionalmente de arriba hacia abajo. La enseñanza superior dicta sus condiciones a la segunda y a la primera enseñanza. La formación del pueblo queda sujeta al criterio de los catedráticos de la Facultad de Filosofía y se comienza a incrementar los liceos antes que existan escuelas suficientes". Amanda Labarca: Historia de la Enseñanza en Chile, Santiago, 1939; pp. 132.
- (2) La ley que constituyó la Universidad de Chile delegó en ésta la Superintendencia de Educación que establecía el art. 154° de la Constitución Política de 1833. La Facultad de Filosofía se encargó directamente de la supervigilancia de todas las ramas de la enseñanza.
- (3) "En realidad, existen dos ejes paralelos; uno con las escuelas primaria y ciertos colegios especiales (Escuelas de Artes y Oficios y Escuelas de Agricultura); el otro, con el liceo y la universidad; el primero para la clase pobre; el segundo, para la burguesía y las esferas acomodadas". Amanda Labarca: op. cit; p. 212.
- (4) "... ¿qué libertad se le concede al maestro -dentro de los estrechos cauces de los reglamentos, de los programas, de los exámenes? ... En Chile, toda la labor mental de importancia en materia de educación, intentan hacerla las autoridades centrales. Al profesor se le obliga sólo a repetir, más o menos, inteligentemente. Esta esclavitud moral que deprime todos los días y que a la larga mata las iniciativas, es lo que hace del pedagogo una criatura artificial y adocenada ... En tal régimen pierde el Estado el provecho de muchas voluntades que de otro modo florecerían maravillosamente". Amanda Labarca: Nuevas Orientaciones de la Enseñanza, Santiago, 1927; p. 240.

- (5) Amanda Labarca: Historia ...; op. cit.; p. 132.
- (6) Julio César Jobet: "Doctrina y Praxis de los Educadores Representativos Chilenos", Santiago, 1970; p. 269.
- (7) Julio César Jobet: op. cit.; p. 293.
- (8) "Mensaje del Presidente Pedro Montt", en: Eduardo Poirier, "Chile en 1910", Santiago, 1910; pp. 173-175 y 181.
- (9) Amanda Labarca: Historia ...; op. cit.; p.
- (10) Eduardo Poirier: op. cit.; p. 175.
- (11) " ... Con arreglo a la ley del 79, la Universidad fue pues, casi exclusivamente un conjunto de escuelas de carácter científico y técnico, preparatorias para el ejercicio de las profesiones que requieran estudios prolongados. Los profesores fueron profesionales ellos mismos, antes que hombres de ciencia ... Los estudios sin aplicación inmediata en la profesión respectiva, o se dejaron de mano, o pasaron a ocupar una posición subalterna ...". Luis Galdames: "La Universidad de Chile", p. 115; en Julio César Jobet, op. cit.; p. 290.
- (12) " ... los esfuerzos se encaminaron exclusivamente a la impartición de conocimientos. Cuando mucho, instruyeron. La formación del carácter, meta del sistema inglés; la perpetuación de una "elite" apreciadora de las artes, las letras y las ciencias, finalidad del sistema francés; la formación de una cultura nacional, objetivo alemán; la sustentación de una amplia base democrática; ideal del sistema norteamericano, fueron desconocidos en nuestros colegios". Amanda Labarca: Historia ...; op. cit.; p. 215.

- (13) William W. Symak: Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910, Los Angeles, California, 1977.
- (14) "Sostenfase la rígida disciplina a base de castigos corporales, entre los cuales primaban los encierros y los ramalazos del guante". Amanda Labarca: Historia ...; Op. cit.; p. 121.
- Dependiendo el método germánico de educación física, el docente alemán Francisco Jenschke declaraba en una reunión de la Asociación de Educación Nacional:
- "Sometiéndose a estricto comando, los alumnos se acostumbran a la obediencia, a la prontitud y al orden, que no sólo son las bases de la disciplina escolar sino también del orden público. Los niños aprenden que una comunidad de individuos no puede existir a menos que todos obedezcan las leyes establecidas, es decir, la obediencia es enseñada por estos ejercicios para contribuir con ella a la mantención del orden público, y consecuentemente al bienestar de la nación".
- (15) Iván Núñez P.: "Reforma y Contrarreforma Educativa en el Primer Gobierno de Ibáñez, 1927-1931" Santiago, 1979.
- (16) Además de la Universidad Católica de Chile, fundada en 1889, en el período se crean dos nuevas universidades privadas, la de Concepción en 1919 y la Universidad Técnica "Federico Santa María", de Valparaíso, diez años más tarde.
- (17) Amanda Labarca: Historia ...; Op. cit.; pp. 289-292 y 309.
- (18) En 1929, el sueldo base nominal de un profesor primario es de \$ 500. En 1938 es de \$ 600. Entre los mismos años, el costo de vida aumentó en 69%. "Boletín N° 5.103 de la Cámara de Diputados",

- en Boletín Informativo del Profesorado de Chile, Santiago, 1945; p. 6.
- (19) En 1936, la matrícula en el primer año primario era de 375.871 niños, mientras que había sólo 26.218 en el VI grado. La mayor proporción de desertores se encontraba, obviamente en el sector rural. De 3.599 escuelas existentes en 1938, 2.640 eran de 3a. clase, es decir, con los dos primeros grados. Casi todas éstas eran rurales. Amanda Labarca: Historia ...; op. cit.; p. 292.
- (20) Se emprenden, por parte de grupos particulares y órganos oficiales, diversas acciones educativas dirigidas a los adultos de extracción popular y obrera: escuelas nocturnas y dominicales, bibliotecas, etc. Hay una activa discusión en torno a estos esfuerzos: jornadas y Congresos de Educación Popular. Ver Iván Núñez: "Educación Popular y Movimiento Obrero: Un Estudio Histórico", Santiago, 1982.
- (21) En 1927, las horas de clases semanales disponibles en los liceos fiscales eran 24.457 y el promedio de horas servidas por profesor, era de 19. En 1932, las horas disponibles fueron 23.931 y el promedio por profesor, 14. En 1938, la disponibilidad de horas subió a 27.115, pero el promedio bajó a 13 horas semanales de clase por profesor. Amanda Labarca. Historia ... Op. cit; 320.
- (22) Amanda Labarca: Historia ... Op. cit.; p. 313.
- (23) Ver Darío E. Salas: "El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de Nuestro Sistema Escolar Primario", Santiago, 1917.
- (24) Sobre las reformas de 1927-28 y la siguiente contrarreforma ver: Iván Núñez, Reforma y Contrarreforma ..., op. cit.; Luis Galdames: "Dos Estudios Educativos", Santiago, 1932; Adolfo Ferrière:

"La Educación Nueva en Chile (1928-1930)". Madrid, 1932; Eleodoro Domínguez: Un Movimiento Ideológico en Chile, Santiago, 1935.

- (25) El movimiento obrero, que en las primeras décadas se proyectó como movimiento educacional alternativo, con su propia línea de educación de adultos y con redes autónomas de "escuelas libertarias" y "escuelas federales" (de la FOCH) para la niñez obrera, en 1928 estaba desmovilizado, por querellas internas y por la represión del régimen de Ibáñez. Ver Iván Núñez: "Educación Popular ...", op. cit.
- (26) En 1932, se creó el primer Liceo Experimental, el "Manuel de Salas".
- (27) Sobre la reacción tradicionalista ver: Iván Núñez: "El Magisterio Chileno: Sus Primeras Organizaciones Gremiales: 1900-1935". Santiago, 1982; Cap. III, Sección "La reacción Conservadora"; Maximiano Errázuriz V. Cuestiones Educativas, Discurso y Entrevistas, 1934-1935, Santiago, s.f.; y Francisco Rojas: La Dictadura Educativa. Pro Nuestros Hijos, por la Patria, Chillán, 1934.
- (28) Sobre el Plan de Experimentación Educativa de San Carlos y el movimiento de Escuelas Consolidadas, ver Iván Núñez P.: "Reformas Educativas Ocurren en Chile en los Últimos Cincuenta Años" Santiago, 1978; Capítulo III.
- (29) Superintendencia de Educación: "La Superintendencia de Educación Pública", Santiago, 1954; "Memorias 1954, 1955 y 1956", Santiago, 1957.
- (30) Iván Núñez P.: "El Magisterio ..."; op. cit.: Cap. VI a IX.

- (31) Erika Grassau y Egidio Orellana: "Desarrollo de la Educación Chilena desde 1940", Santiago, 1958.
- Rafael Echeverría; Ricardo Hevia y Gabriela López: Estadísticas de Matrícula y Población: 1958-1979, Santiago, 1981.
- (32) Sara Horwitz Campos: Los Colegios Universitarios Regionales. Antecedentes y Proyecciones, Santiago, 1961.
- (33) Hasta 1959, la Sociedad Constructora había edificado 406 locales escolares. En los dos años siguientes se levantaron 159 más, pero con esas obras hubo de compensar la destrucción causada por el terremoto de mayo de 1960. También construía locales el Ministerio de Obras Públicas.
- (34) El presupuesto de educación aumentó, en moneda constante, en 165% entre 1940 y 1958. Erika Grassau y E. Orellana: op. cit.; p. 49. El gasto real por alumno matriculado en la enseñanza fiscal disminuyó, entre 1950 y 1960, desde 113 a 92 escudos (del año 1960). "Documento Presentado por el Gobierno de Chile a la Conferencia Interamericana sobre Educación y Desarrollo Económico y Social para la América Latina", Santiago, 1962; p. 8.
- (35) Entre 1940 y 1958, el porcentaje del presupuesto educacional destinado a remuneraciones subió, entre 1940 y 1958, de 87,3 a 94,1 en la enseñanza primaria; de 86,9 a 94,7 en la secundaria y de 58,6 a 78,2% en la enseñanza profesional. E. Grassau y E. Orellana: op. cit.; pp. 63-64.
- (36) Dirección General de Educación Primaria y Normal: "Orientaciones Socio-Educativas para las Escuelas Primarias de Chile". Circular N° 49, Santiago, 1943.

- (37) Ministerio de Educación Pública "Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria", Santiago, 1946; Inostroza Lagos, Maxidie: "El Movimiento de renovación y sus proyecciones en la enseñanza secundaria chilena", Santiago, 1965; Armando Samper: "A Case of Study of Cooperation in Secondary Education in Chile", Washington D.C., 1957; Iván Núñez P.: "Reformas Educativas ..." op. cit.; capítulo IV.
- (38) Ministerio de Educación "El Plan de Experimentación Educativa de San Carlos", Santiago 1946; Víctor Troncoso y Juan Sandoval: Consolidación de la Educación Pública, Santiago, 1954; David Ortega H. "El Sistema Consolidado de Educación y el Plan Experimental de San Carlos"; Santiago, 1955.
- (39) Ministerio de Educación: "Bases Generales para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena", Santiago, 1961; Ministerio de Educación Pública: Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena; Santiago, 1964; Comisión de Planeamiento: "Documentos sobre el Planeamiento Integral de la Educación Chilena", Santiago, 1964; Clark G. Gill: Education and Social Change in Chile, Washington, D.C. 1966; Iván Núñez P.: "Reformas Educativas ..."; op. cit.; capítulo VII.
- (40) Mario Leyton (ed). "La Experiencia Chilena. La Reforma Educativa 1965-1970". Santiago, 1970; 3 vols.; Superintendencia de Educación Pública: "La Superintendencia de Educación Chilena", Santiago, 1969; Máximo Pacheco G.: "Educación y Cultura para el Pueblo. Discursos y Mensajes"; Santiago, 1970; Ernesto Schiefelbein: "Diagnóstico del Sistema Educativo Chileno en 1970", Santiago, 1976; Kathleen B. Fischer: "Political Ideology and Educational Reform in Chile 1965-1975"; Los Angeles, California, 1979; Iván Núñez P.: "Reformas Educativas ..."; op. cit.; capítulo VIII.

- (41) Kathleen B. Fisher: op. cit.
- (42) Durante esta etapa, se produjo la más larga y álgida huelga del gremio magisterial. Sobre la posición de las organizaciones del profesorado respecto a la reforma ver Iván Núñez: "Las Organizaciones del Magisterio Chileno y el Estado de Compromiso, 1936-1970", Santiago, 1982; capítulo II.
- (43) El gobierno superpuso a la administración tradicional del Ministerio, un conjunto de nuevos servicios creados sin respaldo legal adecuado: Oficina de Planeamiento, Servicios Nacionales de Supervisión, Orientación y Evaluación, Oficina de Racionalización y Computación, etc. Creó numerosos cargos ajenos al escalafón regular del Ministerio, etc. No pudo resolver el problema político de la dictación de una ley que reestructurase el Ministerio. En cambio, logró la creación legal del Centro de Perfeccionamiento, la Junta Nacional de Jardines Infantiles y las Coordinaciones Regionales de Educación. Estas últimas estaban llamadas a descentralizar la administración del aparato escolar y a coordinarlo a nivel de una provincia o grupos de provincias. Sólo alcanzó a instalarse una de ellas antes del cambio de régimen.
- (44) En 1947, las universidades de Santiago y Valparaíso absorbían el 87% de la matrícula nacional. En 1970, esas mismas corporaciones sólo atendían el 63% del estudiantado universitario. Ese mismo año, el sistema ofrecía educación superior en 15 de las 25 provincias del país, José Vera L.: "El Ingreso a la Universidad en 1972. Problemas y Perspectivas", Santiago, 1972; p. 41.
- (45) Echeverría, Hevia y López: op. cit. Las cifras de básica corresponden a los 8 primeros grados del sistema escolar y las de media a los 4 siguientes, desde 1961, aún cuando hasta 1966 y siguientes todavía regía la estructura de 6 años de primaria y 6 de media.

- (46) Echeverría, Hevia y López: op. cit. Cuadros.
- (47) Echeverría, Hevia y López: op. cit. Cuadro I.
- (48) Carmen Luz Latorre: Asistencialidad Estudiantil en el Período 1964-1979. Santiago, 1980; pp. 22-28 y 32-39.
- (49) Durante el quinquenio 1960-1964 se construyó un promedio de 155 locales escolares por año. No obstante, en 1963, el déficit alcanzaba a 1.328.870 m². Ernesto Schiefelbein: "Diagnóstico del Sistema Escolar Chileno en 1964", Santiago, 1974; pp. 39-40. Entre 1965 y 1967, se construyeron 1.145.000 m². y en los tres años siguientes, 500.000 m². más. Así, el déficit se redujo a menos de 1.000.000 de metros cuadrados, a pesar de haber aumentado la matrícula fiscal en 700.000 alumnos. Ernesto Schiefelbein: "Diagnóstico del Sistema Escolar Chileno en 1970", Santiago, 1976; pp. 63-64.
- (50) El gasto fiscal en educación aumentó, entre 1965 y 1970, de 231.600.000 a 351.500.000 dólares del año 1976. Los porcentajes del gasto fiscal en educación en el total del gasto fiscal variaron de 14,8% en 1965 a 17,4 en 1970. Carmen Luz Latorre: La Asignación de Recursos a Educación en los Últimos Años. Santiago, 1978; p. 17.
- (51) Expresión de dicha conflictividad fue la huelga de 59 días de duración que llevó a cabo la Federación de Educadores de Chile, en 1968, y las constantes protestas estudiantiles de los últimos años del período.
- (52) En 1959, se creó el Servicio de Cooperación Técnica y en 1967 el Instituto Nacional de Capacitación Profesional, INACAP, dependientes de la CORFO, destinados a capacitar recursos humanos a distintos niveles. Se diversificaron las especialidades en las escuelas técnico-profesionales del Ministerio

- de Educación y las universidades multiplicaron sus carreras cortas y/o tecnológicas. Estas últimas, en 1967 ya absorbían el 45% de la matrícula universitaria total.
- (53) El Decreto matriz de la reforma señalaba que el objeto de esta era "alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del individuo; capacitarlo para la vida del trabajo y habilitarlo para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico".
- (54) Noel Mc Ginn; Beatrice Avalos y Jorge Pavez: "Reformas Universitarias y Docencia", Santiago, s.f.
- (55) Iván Núñez P.: "Reformas ..."; op. cit.; Cap. IX.
- (56) Echeverría; Hevia y López: op. cit.
- (57) Carmen Luz Latorre: Asistencialidad ...; op. cit. pp. 59-79.
- (58) En una muestra representativa nacional, en 1970 habían llegado a 8° grado, el 100% de los hijos de padres con educación superior, el 72% de los hijos de padres con secundaria, el 43% de los con primaria y sólo el 10% de los hijos de analfabetos. En 1974, del mismo grupo, llegaron al 12° grado, el 100% de los hijos con educación superior, el 55% de los hijos de padres con secundaria, el 22% de los con educación primaria y sólo el 3% de los hijos de analfabetos. Ernesto Schiefelbein y Joseph Farrell: Determinantes de la Supervivencia Escolar y el Ingreso al Mercado, Santiago, 1978; p. 29.
- (59) En 1971 se crearon 4.200 plazas de maestros de educación básica y se otorgó a todos los docentes

- de esta rama un nombramiento adicional por 6 horas semanales de clase, con el correspondiente aumento de remuneración. Entre 1971 y 1972, se crearon más de 70.000 horas de clase en la enseñanza profesional. Iván Núñez: "Reformas ...", op. cit.; pp. 414-415. En enero de 1971, el sueldo inicial de un profesor secundario, expresado en pesos en septiembre de 1979, era de \$ 9.465 mensual. En enero de 1973, había subido a \$ 10.627, sin necesidad de huelga. Alfonso Bravo: "Situación del Profesorado", en "Cuadernos de Educación", Año XI, N° 92, Santiago, diciembre de 1974; p. 325.
- (60) En 1971 fueron beneficiados, en 462 cursos diferentes, más de 24.000 trabajadores de la educación; en 1972, el total de participantes en actividades de perfeccionamiento llegó a 44.865. Iván Núñez: "Reformas ..."; op. cit.; p. 416.
- (61) El gasto fiscal en educación creció de 351,5 millones de dólares en 1970, 512 millones de dólares en 1972 -en dólares de 1976-. Este gasto representó un 17,4 y un 19,7% del gasto fiscal total, respectivamente. Carmen Luz Latorre: "La Asignación ..."; op. cit.; p. 17.
- (62) Iván Núñez P.: "Reformas ..."; op. cit.; cap. IX.
- (63) Ver: Kathleen B. Fisher: op. cit.; Pedro Castro: "La Educación Chilena de Frei a Pinochet", Salamanca, 1977; Rudecindo Vivallos: "Education in Chile under the Allende Government", Temple University, 1978; Julian Bermúdez: "El Sistema Educativo y los Requerimientos del Desarrollo Nacional: 1964-1976". Santiago, 1976.
- (64) Ver enfoques críticos o de rechazo, en: Conferencia Episcopal de Chile: "El Momento Actual de la Educación en Chile". Documento de Trabajo; Santiago, junio de 1973; "Revista de Pedagogía" N° 175, Santiago, abril-mayo-junio de 1973; Federación de

- Estudiantes de la Universidad Católica: "ENU, El Control de las Conciencias", Santiago, abril de 1973.
- (65) Ver: Federación de Educadores de Chile, Estado Docente y Libertad de Enseñanza, Documentos. Santiago, 1958.
- (66) Ver: Gonzalo Vial, Historia de Chile (1891-1973), Volumen I, Tomo I, Santiago 1981.
- (67) CIDE: La Educación Particular en Chile, Antecedentes y Dilemas, Santiago, 1971.
- (68) En 1943 y en 1965-70, los porcentajes de alumnos de los distintos grupos sociales que lograban llegar al término de la enseñanza primaria o básica, fueron los siguientes: rurales pobres, 15,3 y 18%; urbanos pobres, 27,8 y 48%; clase media, 48,4 y 71%; y clases alta, 79,8 y 100%, respectivamente. Ernesto Schiefelbein y Joseph Farrell: "Desigualdad Escolar: Análisis y Políticas", Mensaje N° 277, Santiago, 1979; p. 147.
- (69) Un interesante y documentado enfoque sobre las diversas tendencias críticas y renovadoras, se puede encontrar en Adriana Alfonso y otros Historia de las Ideas Pedagógicas en Chile (1889-1932), Santiago, 1969.
- (70) Ver: José Joaquín Brunner: El Diseño Autoritario de la Educación en Chile, Santiago, 1980.

B I B L I O G R A F I A

- ALFONSO, ADRIANA y Otros. Historia de las Ideas Pedagógicas en Chile (1889-1932), Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Educación, Seminario de Título, 1969.
- BERMUDEZ, JULIAN. El Sistema Educativo y los Requerimientos del Desarrollo Nacional 1964-1976. Santiago, FLACSO-CLACSO, 1976.
- BRAVO, ALFONSO. "Situación del Profesorado", en Cuadernos de Educación. Año XI, N° 92, Santiago, CIDE, diciembre de 1979; pp. 322-329.
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN. El Diseño Autoritario de la Educación en Chile. Santiago, FLACSO, 1980.
- CASTRO, PEDRO. La Educación Chilena de Frei a Pinochet. Salamanca, Ediciones "Sigueme", 1977.
- CIDE. La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas. Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1971.
- CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. "El momento Actual de la Educación en Chile". Documento de Trabajo. Santiago, junio de 1973.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA. Sección Pedagógica. "Orientaciones Socio-Educativas para las Escuelas Primarias de Chile". Santiago, Imp. R. Quevedo, 1943.
- DOMINGUEZ, ELEODORO. "Un Movimiento Ideológico en Chile". Santiago, 1935, Imp. W. Gnadt.

FEDERACION DE EDUCADORES DE CHILE. Boletín Informativo del Profesorado de Chile. Santiago, Órgano del Comité Económico de la FEDECH, 1945.

Estado Docente y Libertad de Enseñanza. Santiago, Publicaciones de la Federación de Educadores de Chile, 1958.

FEDERACION DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE (FEUC). ENU: El Control de las Conciencias. Informe Crítico preparado por FEUC, Santiago, abril de 1973.

FERRIERE, ADOLFO. La Educación Nueva en Chile (1928-1930). Madrid, Nueva Biblioteca Pedagógica, 1932.

FIDE. Revista de Pedagogía N° 175, Santiago, abril-junio de 1973.

FISCHER, KATHLEEN B. Political Ideology and Educational Reform in Chile 1964-1976. UCLA Latin American Center University of California, Los Angeles, 1979.

ECHEVERRIA, RAFAEL; RICARDO HEVIA y GABRIELA LOPEZ. Estadísticas de Matrícula y Población 1958-1979. Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE, 1981.

ERRAZURIZ V., MAXIMIANO. Cuestiones Educativas, Discursos y Entrevistas 1934-1935. Santiago, Editorial Progreso; s.f.

GALDAMES, LUIS. Dos Estudios Educativos. Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1932.

GILL, CLARK G. Education and Social Change in Chile. Washington D.C. US Dept. of Health, Educ. and Welfare Office of Education, 1966.

- GOBIERNO DE CHILE. Documento presentado por el Gobierno de Chile a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social para América Latina. Santiago, marzo de 1962.
- GRASSAU S., ERIKA y EGIDIO ORELLANA B. Desarrollo de la Educación Chilena desde 1940 a 1957. Santiago, Universidad de Chile, Instituto de Investigaciones Estadísticas, 2a. edición, 1959.
- HORVITZ CAMPOS, SARA. Los Colegios Universitarios Regionales. Antecedentes y Proyecciones. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Memoria de Título, 1961.
- INOSTROZA LAGOS, MAXIDIE. El Movimiento de Renovación y sus Proyecciones en la Enseñanza Secundaria Chilena. Concepción, 1965. Memoria de Título.
- JOBET, JULIO CESAR. Doctrina y Praxis de los Educadores Representativos Chilenos. Santiago, Editorial Andrés Bello, 1970.
- LABARCA, AMANDA. Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago, Publicaciones de la Universidad de Chile, 1939.
- Nuevas Orientaciones de la Enseñanza. Santiago, Imprenta Universitaria, 1927.
- LATORRE, CARMEN LUZ. "La Asignación de Recursos a la Educación en los Últimos Años". Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 97, julio de 1978.
- Asistencialidad Estudiantil en el Período 1964-1979. Santiago, CPU. Documento de Trabajo N° 220, julio de 1980.
- LEYTON SOTO, MARIO (editor). La Experiencia Chilena. La Reforma Educacional 1965-1970. Santiago, CPEIP, 1970; 3 vols.

MC GINN; NOEL; BEATRICE AVALOS y JORGE PAVEZ. Reformas Universitarias y Docencia. Estudio acerca de las relaciones entre Reforma y Práctica Docente en tres Universidades Chilenas. Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE, s.f.

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA. Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena. Santiago, 1964.

Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena. Santiago, Talleres de la Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1961.

Documentos sobre el Planeamiento Integral de la Educación Chilena. Santiago, Publicaciones de la Comisión de Planeamiento de la Educación N° 4, 1964.

Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. Santiago, Talleres de Obras "El Imparcial", 1946.

Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica. "El Plan de Experimentación Educacional de San Carlos". Santiago, Imp. R. Quevedo; 1946.

NUÑEZ P., IVAN. "Educación Popular y Movimiento Obrero: Un Estudio Histórico". Santiago, PIIIE, 1982.

† "El Magisterio Chileno. Sus Primeras Organizaciones Gremiales: 1900-1935", Santiago, PIIIE, 1982.

"Las Organizaciones del Magisterio Chileno y el Estado de Compromiso. 1936-1970", Santiago, PIIIE, 1982.

NUÑEZ P., IVAN. "Reformas Educativas Ocurridas en América Latina en los Últimos 50 Años". Informe de Base sobre Chile. Santiago, 1978.

Reforma y contrarreforma educacional en el primer Período de Ibañez: 1927-1931. Santiago, Servicio de Extensión de Cultura Chilena (SEREC), 1978.

ORTEGA HERNANDEZ, DAVID. El Sistema Consolidado de Educación y el Plan Experimental de San Carlos. Santiago, Universidad Técnica del Estado, Instituto Pedagógico Técnico, Memoria de Prueba, 1955.

PACHECO GOMEZ, MAXIMO. Educación y Cultura para el Pueblo. Discursos y Mensajes 1968-1970. Santiago, Departamento de Cultura y Publicaciones, 1970.

POIRIER, EDUARDO. Chile en 1910. Edición del Centenario de la Independencia. Santiago, Imp. Lito y Enc. "Barcelona", 1910.

ROJAS, FRANCISCO. "La Dictadura Educativa. Por Nuestros Hijos, por la Patria". Chillán, Imprenta Dante, 1934.

SALAS, DARIO E. El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de Nuestro Sistema Escolar Primario. Santiago, Imp. y Litografía Universo, 1917.

SAMPER, ARMANDO. "A Case of Study of Cooperation in Secondary Education in Chile". Washington D.C. National Planning Association Reports on Technical Cooperation in Latin America, 1957.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO. "Diagnóstico del Sistema Educativo Chileno en 1964". Santiago, Universidad de Chile, Depto. de Economía, 1974.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO. "Diagnóstico del Sistema Educativo Chileno en 1970." Santiago, Universidad de Chile, Depto. de Economía, Publicación N° 31, 1976.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO y JOSEPH FARRELL. "Desigualdad Escolar: Análisis y Políticas", en Mensaje N° 277, Santiago, 1979; pp. 146-148.

_____ Determinantes de la Supervivencia Escolar y el Ingreso al Mercado. Santiago, CIDE, Documento de Trabajo N° 18, 1978.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION PUBLICA. Memorias 1954-1955-1956. Santiago, Publicaciones de la Superintendencia de Educación, 1957.

_____ "La Superintendencia de Educación Pública". Documentos 1. Santiago, Editorial Universitaria, 1954.

_____ La Superintendencia de Educación y la Reforma Educativa Chilena, Santiago, 1969.

SYMAK, WILLIAM S. Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910. University of California, Los Angeles Ph. D. Dissertation, 1977.

TRONCOSO M., VICTOR y JUAN SANDOVAL C. Consolidación de la Educación Pública. Santiago, Imp. Germinal, 1954.

(*) VERA LAMPEREIN, JOSE. El Ingreso a la Universidad en 1972. Problemas y Perspectivas. Santiago, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Documento N° 4, enero de 1972.

(*) VIAL, GONZALO. Historia de Chile (1981-1973). La Sociedad Chilena en el Cambio de Siglo (1891-1920). Volumen I, Tomo I, Santiago, Editorial Santillana del Pacífico, 1981.

VIVALLO JARA, RUDECINDO. Education in Chile under the Allende Government. Temple University, Ed. Dr. Dissertation, 1978.