

2369.62

012-1142

piie

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION

educación y democracia 6

ELEMENTOS PARA REPENSAR EL CAMBIO DEL
SISTEMA EDUCATIVO EN UN PROCESO DE
DEMOCRATIZACION

Ivan Nuñez P.
Rodrigo Vera G.

Santiago, Noviembre de 1983

ELEMENTOS PARA REPENSAR EL CAMBIO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN UN PROCESO DE DEMOCRATIZACION

Este artículo pretende ser un aporte a la reflexión sobre el cambio del sistema educativo en un proceso de democratización. Se plantea que el cambio del sistema educativo debe ser el resultado de un proceso de transformación social que implique la participación activa de la ciudadanía en la toma de decisiones que afectan su vida cotidiana.

La democratización del sistema educativo implica un cambio de paradigma que permita superar el modelo tradicional de educación que ha sido caracterizado por su elitismo y su carácter de servicio a una minoría. Este modelo ha generado una brecha entre la educación y la realidad social, lo que ha limitado su capacidad para contribuir al desarrollo humano y social.

El autor propone un modelo de educación que sea más inclusivo y participativo, que permita a todos los ciudadanos acceder a una educación de calidad que les permita desarrollar sus capacidades y contribuir al bienestar de la sociedad. Este modelo debe estar basado en los principios de equidad, justicia y solidaridad.

Iván NUÑEZ P.

Rodrigo VERA G.

Reedición: Santiago, Agosto 1985.

P R E F A C I O

Este trabajo, esperamos, encontrará particular sintonía en aquellas personas que están dispuestas a modificar su inserción en su respectiva trama de relaciones interpersonales como una manera de intervenir en la perspectiva de democratización del país.

La democratización no queda completa ni avanza mucho si no se aborda el cambio del sistema educativo. Para contribuir a esto, nos proponemos enfrentar críticamente algunos planteamientos que han circulado en los sectores progresistas de nuestra sociedad, planteamientos que en algún momento pudieron ser válidos pero que con la experiencia histórica y con el desarrollo de la conciencia democrática han perdido esa validez o han devenido insuficientes.

Hablaremos de política educacional; esto es, de aquellos aspectos del ámbito de lo público en educación, o de lo educativo en el ámbito de la sociedad política. Asimismo, hablaremos del ámbito de "lo privado", de lo cotidiano en educación, ámbito en que juegan los individuos. Estimamos que la acción transformadora debe operar en forma congruente en ambos campos. No queremos reducir la política educacional a las iniciativas que se generen desde el Estado. Por el contrario, entenderemos por política educacional el conjunto de ideas-fuerza que orientan y complementan -convergente o contradictoriamente- la acción del Estado, de los grupos sociales y de los individuos en una perspectiva de conservación o de transformación de la educación y la sociedad.

INTRODUCCION: TRES DIMENSIONES DEL PROBLEMA

Nuestro problema es el de la relación entre educación y sociedad, puesto en términos dinámicos; esto es, la relación entre cambio educativo y sociedad en proceso de redemocratización. Identificamos, por lo menos, tres dimensiones de este problema. Aunque entrelazadas y versando sobre una misma realidad, requieren ser distinguidas con fines de análisis: 1) las relaciones del Estado con la educación; 2) la funcionalidad social de la educación; y 3) los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados en el sistema escolar.

Ha sido habitual entre nosotros simplificar el cambio educacional limitándolo a una de estas dimensiones, perdiendo de vista la

interdependencia existente entre ellas o, por el contrario, estrechando la comprensión de cada una de las tres.

Respecto de cada una de las dimensiones, recogeremos algunas ideas-fuerza, o más bien "mitos" compartidos por los sectores de mocráticos al pensar el cambio educativo. Haremos la crítica de dichos conceptos y formularemos posiciones que nos inciten a re pensarlos. Terminaremos redondeando una concepción alternativa del cambio educacional para una sociedad en proceso de redemocratización.

1. ESTADO Y EDUCACION

En esta sección examinaremos la forma cómo la sociedad y el Estado se movilizan para estructurar la educación sistemática; la manera cómo es conducida; la extensión que alcanza; la importancia que se le atribuye frente a otras agencias de socialización, etc.. Para abordar esta temática, se expondrán tres "mitos" corrientes en el pensamiento de izquierda, se les someterá a crítica y se propondrán caminos alternativos que conduzcan a una real democratización de la sociedad y de la educación.

Primer mito: la siguiente es una de las más difundidas tesis sobre la relación que se está analizando; "el sistema educativo es un aparato ideológico de Estado y, como tal, se destina a reproducir las relaciones sociales capitalistas". Esta afirmación contiene mucho de verdad. Pero no toda la verdad y su unilateralidad la convierte en mito. Es cierto que en muchos Estados modernos y particularmente en América Latina y en Chile, la educación ha sido, directa o indirectamente controlada por el aparato estatal. Ese hecho la marca con un sello indeleble de autoritarismo, burocratismo y servicio a los grupos dominantes.

No obstante, no toda la educación ha estado en manos del aparato estatal. Diversas fuerzas o grupos de la sociedad civil han desarrollado una capacidad educativa propia. Por ejemplo, las Iglesias, a veces la masonería, grupos empresariales, etc. Es cierto que, a menudo, en esa educación no estatal han primado los mismos intereses o coincidentes intereses que los que se expresan desde el aparato de Estado. Son relativamente escasas las iniciativas educacionales -sobre todo de tipo formal- de parte de los sectores subordinados. Pero esta constatación no prueba que fatal y automáticamente los sistemas educativos -

o parte mayoritaria de ellos- tengan que ser parte del aparato ideológico de Estado.

Es cierto que la educación contribuye a la reproducción de la división social del trabajo y a la consolidación y a la legitimación de las relaciones sociales capitalistas. Hay bastante literatura y mucha experiencia social acumulada al respecto. Pero esta constatación no niega la consideración de la educación como un campo en el que se manifiestan las clases y los grupos, en el que chocan culturas e ideologías antagónicas o simplemente diversas.

Es cierto que la escuela oficial trata de imponer una concepción del mundo que favorece los intereses de los grupos hegemónicos. Pero, consciente o inconscientemente, los sectores dominados resisten en las aulas, de muchas maneras, activa o pasivamente. Esta resistencia se corporiza en conductas colectivas de estudiantes, de maestros o de padres de familia, a veces separadamente, antagonizando o convergiendo.

Visto desde otro ángulo, el espacio educativo no sólo es espacio de creación de conformismo o de consolidación del orden. Puede ser -a menudo es- espacio crítico y de formulación de alternativas al orden vigente. La educación es también palanca de transformación. No por sí sola, aisladamente o en contradicción con las fuerzas históricas, pero como contribuyente necesaria a los cambios sociales.

En suma, a la visión del sistema educativo como aparato ideológico de Estado y a la teoría de la reproducción, es posible oponer la visión del sistema educativo como una manifestación de la sociedad civil y como un campo factible de ganar para la transformación de la sociedad.

Segundo mito: durante mucho tiempo, los sectores progresistas en Chile sostuvieron que el Estado Docente es condición necesaria de una educación democrática. Sólo la educación en manos del Estado podía garantizar una incorporación creciente de los sectores populares a los beneficios de la educación. Sólo el control del Estado aseguraba que la educación fuera factor de unidad e integración nacional. Sólo la educación pública tenía la racionalidad necesaria como para asimilar las corrientes pedagógicas más avanzadas y la capacidad de favorecer valores y actitudes democráticas, etc.

Por el contrario, la educación privada era vista como elitista y no democrática; se le suponía tradicionalista en lo pedagógico y reaccionaria en lo ideológico-político. Una de las grandes consignas de las luchas democráticas era la "nacionalización", o más exactamente, la estatización de la educación privada.

El mito del Estado Docente tenía algunos fundamentos reales. Es cierto que una parte de la educación particular correspondía a la imagen que se edificaba desde las posiciones estatizantes. Es cierto que la alianza Iglesia-oligarquía-Derecha política dio sustento y defensa a la construcción de un subsistema privado de enseñanza de élite, que propagaba la cultura católico-tradicional. Es cierto que formaban parte también de la enseñanza particular los colegios "de colonias", que tendían no sólo a reproducir las formas culturales propias de los respectivos países en los descendientes de extranjeros, sino a fomentar la valorización de lo foráneo en capas medias y altas de la sociedad. Es cierto que existía un sector de la educación particular motivado por una lógica de lucro, a menudo reñida con la calidad de la enseñanza y con los principios democráticos.

Por otra parte, el Estado fue el principal propulsor de la expansión educacional por la vía de la enseñanza pública, gratuita y progresivamente abierta a las capas populares; cierto es también, que la escuela estatal tuvo una definición universalista y masificada y que en su interior se dieron valiosas dinámicas de cambio, en un sentido democrático y social.

Estos hechos fueron asumidos parcial y unilateralmente por los grupos progresistas y alimentaron el mito del Estado Docente y lo convirtieron en dogma.

No obstante, hoy día es posible demostrar que, si bien el Estado de compromiso contempló y articuló intereses diversos y antagonicos -incluidos los de los grupos subordinados- no dejó de ser un Estado capitalista. Tampoco el Estado de compromiso pudo lograr el gran objetivo de la democratización de la educación, aunque éste llegó a ser un proceso abierto, en marcha.

Es cierto que la educación pública no era "per se" automática y universalmente democrática. Pudiendo serlo por su capacidad -lograda tardíamente- de incorporar a los diversos sectores populares, mantuvo un carácter selectivo y discriminante; promovió a algunos sectores y cerró el paso a otros; distribuyó des

igualmente la oferta educativa -en calidad y cantidad- llegan do a constituir segmentos de élite-determinados liceos o ciertas facultades universitarias o carreras- en desmedro del con junto del masificado sistema público de enseñanza.

El sistema público de enseñanza tampoco fue plenamente democrá tico en sus aspectos institucionales. Centralizado y burocráti co, sólo tardíamente y en grado limitado incorporó formas par ticipativas de gestión.

El carácter avanzado de algunas propuestas de cambio, y la tón ica innovadora del subsector de escuelas y liceos experimenta les, no lograron erradicar el tradicionalismo de la educación estatal: autoritarismo y dogmatismo, enseñanza-aprendizaje ver balista y desvitalizada, inculcación de la cultura mesocrática a los sectores obreros, campesinos y marginados, etc.

Tampoco la educación privada era necesaria y universalmente clasista, decimonónica y antidemocrática. De antiguo tiempo, había segmentos de la educación privada puestos al servicio de las capas populares. Había también en dicho sector alguna capa cidad de renovación pedagógica. Pero, sobre todo, a partir de la desvinculación de la Iglesia y el conservantismo y, sobre todo, a partir del "aggiornamiento" de aquélla, la educación privada experimentó interesantes dinámicas de sentido democra tizante, participativo e innovador. Probablemente, en los pri meros años de la década del 70, estas dinámicas no eran toda vía dominantes pero significativas. Después del 73, han adqui rido una significación mayor. Paradojalmente, los espacios de mocratizantes, no autoritarios y auténticamente humanistas o liberadores se encuentran en el sector privado: en muchos esta blecimientos de Iglesia, en las escuelas llamadas "alternativas" y en el movimiento de educación popular, no formal. En tanto que en el sector público -fiscal o municipal- campea el proyec to autoritario y antidemocrático.

Ya antes de 1973 se comenzaba a hacer la crítica del mito del Estado Docente. Pero ha sido la disociación experimentada des pués del golpe militar, entre el aparato de Estado y los secto res democráticos y de izquierda, la que permite revisar más profundamente el mito, para descubrir que la contradicción en tre "educación democrática" y "educación antidemocrática", o entre "tradicionalismo" y "renovación", o entre "universalidad" y "selectividad social", no coincidía con la contradicción en tre "enseñanza pública" y "enseñanza privada". Lo cierto es que

la oposición entre ambos proyectos está en todas partes al interior del sistema educativo: al interior de uno y otro sector; a veces, al interior de una misma escuela. Frecuentemente, la contradicción aparece al interior del mismo discurso o en el seno de las mismas prácticas educativas. El Estado Docente no es condición necesaria de la educación democrática, ni hoy, que es claramente un Estado autoritario opuesto a la democracia, ni tal vez mañana, cuando ese Estado cambie su carácter.

Terce mito: ha sido frecuente la atribución de gran parte de los males del sistema público de enseñanza a la descentralización administrativa. De aquí ha derivado el mito que la descentralización es un requerimiento administrativo para lograr un sistema educacional democrático.

A partir de la experiencia del engorro burocrático, que daba y da pesadez a la gestión educacional, ha surgido la demanda de descentralización; demanda que ha sido asumida -por otros motivos- por el actual régimen, para proceder a una atomización del sistema que abra paso a su mercantilización.

La demanda de descentralización administrativa ha llevado a un oscurecimiento de lo que verdaderamente importa: la desconcentración del poder en educación y la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las condiciones regionales, locales y micro-grupales.

Probablemente, la centralización fue un verdadero obstáculo en el pasado. Pero en el presente, el desarrollo científico y tecnológico entrega muchos recursos para que un sistema educativo complejo y masificado pueda administrarse con eficiencia como sistema nacional. Algunos de esos recursos son: los progresos en la comunicaciones y transportes, la computación, los modernos sistemas de gestión presupuestaria, de recursos y de personal, etc.

La eficiencia de una gestión administrativa centralizada se demuestra en el caso de las fuerzas armadas. Estas siguen manejándose de modo centralizado, compensando su mayor complejidad y la necesidad de reacciones rápidas, justamente con el uso intensivo de los recursos señalados más arriba.

Lo que verdaderamente hace del sistema educativo un aparato bu

rocrático no es que se usen archivadores de palanca o comunicaciones postales; estos rezagos no son esenciales y son superables con una inversión modernizante relativamente poco costosa. El sistema es burocrático porque es verticalista y autoritario; porque se organiza en una red piramidal de poderes, responsabilidades y deberes individuales. Es burocrático porque el poder central pretende mantener, no tanto la centralización estrictamente administrativa como la centralización política y la uniformidad pedagógica. Así se comprueba en el caso de la municipalización ordenada por el régimen de Pinochet, no obstante que podría argumentarse que el traspaso, en el fondo, es de una estructura burocrática, la del Ministerio de Educación, a otra, la del Ministerio del Interior.

Mientras el acento en la demanda de descentralización se siga poniendo en lo administrativo, el autoritarismo y la uniformidad estéril seguirán definiendo el carácter del sistema educativo.

La alternativa: "lo educacional" es un terreno abierto de confrontación entre lo viejo y lo nuevo, entre conservación y cambio, entre intereses variados e ideologías en competencia.

Lo dominante ha sido el empleo del proceso educativo como mecanismo de reproducción del sistema vigente de relaciones sociales. La gran tarea histórica es transformarlo en un proceso coadyuvante del cambio de la sociedad en un sentido liberador, participativo, solidario y de justicia. En suma, hacer de la educación una palanca de auténtica y renovada democracia. En este contexto es que debe replantearse la relación entre el Estado, la sociedad civil y el sistema educativo.

Es un proceso de redemocratización sustantiva de la sociedad, no basta una descentralización administrativa del sistema educacional y quizás no sea necesaria. Lo importante es la desconcentración del poder. Una estructuración burocrática-verticalista del sistema educacional no facilita su conversión en fuerza de democratización. Si la democratización -en buena medida- debe ser un proceso de socialización del poder, uno de los ámbitos principales de desestructuración del aparato burocrático-autoritario debe ser el ámbito educativo. La educación tendría que ser uno de los primeros campos experimentales de una amplia democracia participativa.

La forma específica de relación entre el Estado y la educación debería plantearse en términos de paulatina absorción del sistema educativo por la sociedad civil, de manera que sean grupos, comunidades locales o colectivos ciudadanos los que se responsabilicen de fundar y administrar unidades educativas o programas educativos. En otros términos, llevar a cabo la propuesta de "ciudad educativa" del Informe Faure, de UNESCO, es decir, de acciones o procesos educativos subsumidos en todo el tejido social, sin la cristalización en un "sistema" de formación, que hoy aísla y desvitaliza a la escuela y des-solidariza a la sociedad respecto a la educación.

En un contexto de "ciudad educativa", o de sociedad civil educadora, el Estado no está ausente. Pero no necesita ser Estado Docente, sino más bien Estado Facilitador. Estado que allega y distribuye recursos, que apoya iniciativas locales y de base y que se responsabiliza sólo de un mínimo de tareas que es preferible mantener a escala nacional: entre otras, una planificación del desarrollo educacional que no puede ser sino indicadora y participativa.

Para que una democratización en la educación, entendida como socialización del poder educacional y como amplia y extensa participación social en el proceso educativo pase de la utopía ("ciudad educativa") a la historia, se necesitan estrategias y agentes adecuados.

En materia de estrategias no aparece apropiado o suficiente que sea a través de las "reformas educativas", socorrido mecanismo estatal de cambio, que pueda democratizarse en profundidad la educación. Ni parece apropiado o suficiente que sea el aparato estatal el agente por excelencia del cambio educativo. Reformas como estrategia y Estado como actor principal, tienden más bien a alejar el objetivo principal de solidarizar la sociedad con el sistema educativo.

Han de ser movimientos sociales los agentes más importantes del cambio educativo democratizador. Movimientos relativamente distanciados de la cuestión educacional, deberían asumir una responsabilidad; es el caso del movimiento sindical, el poblacional, el femenino, etc.. Otros más cercanos, como el estudiantil, el de padres de familia o el del magisterio, deberían replantearse su rol. Especialmente el último, que no puede reducirse a un rol de defensa corporativa o tan sólo extenderse a lo político-educacional referido sólo a los cambios en el ma-

cro-sistema. Tanto estudiantes como padres de familia deben constituirse en movimientos de cambio educativo, a nivel local, de unidad escolar y de aula. Lo propio vale para el sector docente, que debería organizarse para la renovación pedagógica a nivel de los micro-sistemas educativos y, más específicamente, para asumir grupalmente la renovación de la práctica pedagógica de cada educador. Más adelante se insistirá en esta perspectiva.

II. LA FUNCIONALIDAD SOCIAL DE LA EDUCACION

En este ámbito consideramos los mecanismos mediante los cuales la escuela contribuye a conformar la sociedad. Sostenemos que la educación repercute en los espacios económico, social, político y cultural, a través de la forma y medida en que los distintos grupos sociales acceden al sistema educativo y permanecen en él, y mediante el tipo de formación que se proporciona a quienes se incorporan al sistema. Como en la sección anterior, se alude aquí a algunos "mitos", se les clarifica y se llega a algunas conclusiones y proposiciones sobre el cambio en la funcionalidad de la educación con vistas a la redemocratización.

Cuarto mito: el desarrollo de los años 60 difundió una visión nueva de las potencialidades de la educación, ubicándola en una más alta consideración, de acuerdo con las funciones que se le atribuían en la promoción del desarrollo de las sociedades latinoamericanas. Decía que la educación es una palanca de movilidad social, de desarrollo económico y de democratización política.

La educación era vista como un mecanismo capaz de romper las rigideces de la estratificación tradicional de la sociedad. El acceso a la escolaridad y el flujo a través de los diversos tramos del sistema educativo permitían a los individuos desplazarse a posiciones sociales distintas de las originarias. Específicamente, la escolarización hacía posible el ascenso social que era difícil lograr por canales económicos o políticos.

Con mayor despliegue teórico, se atribuyó a la educación la virtud de esclarecer una parte aún no explicada del crecimiento económico: la que aporta el factor humano. Se "descubrió" que las personas eran tanto más productivas cuanto más educadas, de lo que se desprendió la necesidad de reconsiderar el financiamiento de la educación. Se trataba, entonces, de financiar una inver -

sión socialmente rentable y no un mero consumo; una necesidad y no un lujo.

Se vio también a la educación como un instrumento contribuyente a la democratización política, tanto por la vía de su potencialidad integradora como por su capacidad de aumentar la racionalidad de las personas y de generar adhesión al sistema político.

Sin embargo, la historia educacional de las últimas dos décadas cuestiona el mito. A pesar del enorme esfuerzo expansivo que amplió aceleradamente la cobertura escolar, y de las reformas modernizantes al interior del sistema, las esperadas contribuciones de la educación al desarrollo no se manifestaron.

La sociedad ha continuado desigual y hasta se han acentuado las inequidades. Cada vez la masificación de la enseñanza ha parecido romper monopolios de los grupos dominantes, el acceso a las mejores ocupaciones, el acceso a la riqueza o las palancas del poder han sido reubicados, de manera que esas tres aspiraciones permanezcan fuera del alcance de las mayorías. Por la vía de la "desvalorización de los diplomas" y/o de la segmentación del sistema de educación formal, el orden social ha logrado consolidarse y las minorías poseedoras han mantenido sus posiciones. Para arribar a las cumbres de las estructuras ocupacional, de ingresos o de influencia política, se exigen crecientes niveles educativos, logrados en específicos canales de excelencia, en una carrera que los sectores populares continúan perdiendo.

Tampoco ha parecido clara la incidencia del desarrollo educativo en el desarrollo económico, en cuanto éste ha resultado lento, espasmódico, desigualador y destructivo de la calidad de vida. Ha quedado claro que el llamado desarrollo económico no homogeneiza la economía sino que profundiza su segmentación y que la educación, por su parte, cumple muy distintas funciones según los sectores en que se divide. Por otra parte, se ha demostrado que cuotas adicionales de educación no sólo no garantizan automática y universalmente mejores ingresos, sino que tampoco aseguran mejores empleos.

Finalmente, la contribución de la educación a la consolidación de sociedades políticamente democráticas ha sido puesta en duda por la trágica involución de los países del Cono Sur, que

son justamente los países de mayor desarrollo educativo en la región. Por otra parte, dentro de las sociedades del Cono Sur, la conducta política de los grupos sociales más beneficiados por el desarrollo educativo no ha sido necesaria y, generalmente, la más democrática.

En consecuencia y dado que la enorme expansión de la educación no ha producido los frutos que el desarrollismo ofrecía, cabe preguntar por una explicación. La más simple sería la del fracaso de la educación en sí: en otros términos, la pura negación del mito que nos ocupa: la educación no puede promover sino que lo retrasa o lo impide; la educación no apoya la democratización sino que siempre la niega y siempre favorece el autoritarismo y la desigualdad. No lo creemos así.

Se pidió a la educación mucho más de lo que por sí sola podía dar. Mejor dicho, se quiso hacerle jugar un papel tramposo: un papel de sucedáneo. Se quiso generar desde la educación un proceso de movilidad social que careció de sustento en las estructuras económico-sociales. Se pretendió dinamizar con la expansión educativa un crecimiento económico que tenía otras determinaciones mucho más poderosas, como las formas de propiedad, los términos de intercambio, los modelos de acumulación, etc.. Finalmente, se asignó un rol democratizador a un sistema educativo que internamente no era democrático, sino que reproducía rasgos de desigualdad social, burocratismo, verticalismo, prácticas pedagógicas autoritarias y dogmática, etc. En estas condiciones, era y es natural que la educación no se comporte de acuerdo al mito de su impacto en el desarrollo.

Quinto mito: se ha afirmado, tanto conceptual como prácticamente que la principal contribución de la educación a la democratización de la sociedad consiste en ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos. La lucha por la igualdad de oportunidades educativas ha formado parte ya tradicional de las demandas democratizadoras de muchos movimientos sociales y políticos y se ha encarnado en las políticas educacionales de los Estados -al menos en su discurso- y en las recomendaciones de las organizaciones internacionales.

Se ha entendido, en primer lugar, la igualación de oportunidades educacionales como el logro de acceso universal a la escolaridad. En segundo lugar, como un problema de mejoramiento y de reforma de los sistemas educativos que apunte a homogeneizar

la oferta de servicios educativos, de manera que, al menos durante la educación primaria o básica, todos los niños se beneficien de una enseñanza de la misma calidad. Complementario de estas dos formas de democratización ha sido el planteo de una política masiva de alfabetización y de educación básica de adultos que equipare respecto a las generaciones mayores -históricamente marginadas del acceso a la escuela- los procesos de igualación de oportunidades ofrecidos a las generaciones jóvenes.

En nuestro país, los sectores democráticos presionaron constantemente al Estado hasta lograr que, a fines de la década de los 60, quedara resuelto el problema de la incorporación plena a las aulas de la niñez en edad escolar. Paralelamente y también en los años posteriores a los 60, se ha dado la batalla por la igualdad en el proceso educativo.

En el primer caso, se puso el acento en las medidas tendientes a hacer posible la expansión de la educación básica y de la pre escolar: creación de plazas de maestros, edificación de más y mejores locales escolares, más equipamiento, etc., y los correspondientes aumentos presupuestarios.

En el ámbito de la igualdad en el proceso educativo, las medidas propuestas y/o desarrolladas han consistido, por una parte, en ampliar y diversificar prestaciones asistenciales para los escolares de menores ingresos; por otra, en mejoramientos en la calidad de la enseñanza obligatoria en terrenos como formación y perfeccionamiento de maestros, distribución amplia y optimización de textos escolares, reformas de planes y programas, etc.. Y, por último, en políticas orientadas a superar la estratificación o diferenciación de canales educativos, a través de la instauración de una escuela básica común y de una escuela media que intentaba superar la dicotomía entre formación general humanística y capacitación para el trabajo, dicotomía tras la cual se ocultaba y ocultan oportunidades educativas de siguales.

Sin embargo, no se ha prestado atención a otros aspectos de la igualdad educativa, quizás más determinantes de un eventual im pacto democratizador de la enseñanza: por una parte, la igualación de los resultados internos del proceso educativo: esto es, la igualación de los logros cognitivos en alumnos de los diver sos grupos sociales que cursan los mismos programas educaciona les en similares instituciones escolares; en otros términos, enfrentar el problema del fracaso escolar y de la deserción pro

vocada por la escuela misma, claramente sesgado en detrimento de los niños provenientes de familias de menores recursos, de modo que la propia escuela que se supone universal y democrática, discrimina socialmente. Este es un problema que sólo parcialmente se explica por el origen social de los alumnos o por condiciones extraescolares, y que requiere llevar la voluntad democratizadora más allá de la modificación de las condiciones materiales o administrativas de la escuela común, hasta el corazón mismo de la práctica pedagógica.

De la anterior insuficiencia se desprende que no se ha prestado tampoco la atención debida a la igualación de los resultados externos del proceso educativo: esto es, lograr que dados los mismos niveles de escolaridad, jóvenes de diversas extracciones sociales tengan similar probabilidad de acceso a las ocupaciones y logren homogéneos niveles de ingreso. Hay fuertes indicios de que esto no ocurre y que una misma certificación de estudios sigue dando lugar a diferenciadas oportunidades de trabajo y de remuneraciones según el origen social de quien la exhiba.

A pesar de la expansión de las oportunidades y de la resolución de los problemas de acceso a la enseñanza y a pesar de las políticas de igualación de la calidad del proceso educativo -en sus aspectos materiales y organizativos- los resultados continúan reproduciendo la desigualdad de origen social de los estudiantes. En otros términos, la igualdad de oportunidades educativas -tal como ha sido entendida hasta ahora- no logra democratizar la educación. Una enseñanza universal y relativamente homogénea en su calidad formal, no logra automática y necesariamente alterar en términos favorables la desigualdad existente en la sociedad.

La alternativa: el análisis anterior permite visualizar la débil incidencia de la educación en la promoción del desarrollo económico, en la superación de las desigualdades sociales y en la afirmación de la democracia política; incidencia que no se debe a una incapacidad absoluta de lo educativo, sino a la inserción social del sistema escolar y a los modelos de cambio educacional que se han implementado en las últimas décadas. A continuación se propone un enfoque que facilite que la educación juegue un rol en un proceso de democratización integral de la sociedad chilena, a partir de la crítica de las concepciones en boga.

1. El papel de la educación en un proceso de cambios, como la redemocratización, no es de determinación omnipotente ni de subordinación o pasividad. Es un papel importante e insoslayable, dentro de un proceso de variadas e interdependientes dimensiones. Además de significativo, el papel de la educación tiene rasgos de autonomía y especificidad. No puede pedírsele a la educación que marche exactamente al mismo ritmo y en el mismo sentido que el conjunto de los componentes del proceso de democratización. En algunos aspectos y espacios, la educación puede iniciar o anticipar cambios; en otros, marchar con retraso y hasta en dirección divergente u opuesta a la redemocratización; sólo asumiendo esta especificidad, se puede lograr una integración eficaz de la educación al proceso global.
2. Respecto a las demandas y tareas para hacer de la educación funcional a una democratización sustantiva de la sociedad, sostenemos que ya no es tarea prioritaria asegurar el acceso al nivel de escolaridad básica, ya logrado en la etapa del Estado de compromiso; en cambio, subsiste la meta de garantizar alguna forma de educación preescolar para los niños menores de seis años, especialmente de aquellos que provienen de los sectores populares.

Permanece la tarea de superar la segmentación clasista del sistema formal y de eliminar las barreras discriminatorias y las formas de distribución desigual del servicio educativo, en sus aspectos de calidad y cantidad. Esto significa enfrentar, integralmente, los aspectos organizativos, administrativos y curriculares de la desigualdad y proceder a una redistribución de los recursos educativos, no en términos igualitarios, porque es una medida falsamente democratizadora, sino en términos que compensen realmente la desventaja con que los grupos populares ingresan a, permanecen en y aprovechan el proceso educativo. La lucha contra la discriminación de clases en el sistema formal no avanzará, por otra parte, sin una amplia intervención sobre los determinantes externos de la desigualdad en la escuela; es to es, sobre los factores provenientes de los niveles y ca lidad de vida de los sectores populares; intervención que escapa a los márgenes del sistema educativo y que es respon sabilidad de las políticas económicas y sociales del régimen democrático.

3. No obstante, la democratización educacional no puede limitarse a los esfuerzos igualitarios que se sugirieron en el

párrafo anterior. También es indispensable abordar con prioridad dos cuestiones que han merecido insuficiente atención y que están muy ligadas entre sí:

- a. la forma de superar la contradicción entre :
 - i. la cultura universal, de excelencia, expropiada por los grupos dominantes;
 - ii. la cultura de masas, manipulada por el capitalismo a través de la industria cultural y de la recreación;
 - iii. la cultura de los sectores subalternos.

El proceso educativo no puede seguir siendo, por una parte, un canal de acceso a la alta cultura para un sector minoritario y, por otra, un vehículo de imposición cultural, en que una versión mesocrática de la cultura oficial es transmitida, despreciando y/o ahogando el núcleo rescatable de la cultura popular;

- b. la forma de derrotar los elementos antidemocráticos escondidos en la cultura escolar, o más específicamente, en la relación pedagógica; hay allí autoritarismo, dogmatismo y discriminación social, que contribuyen tanto o más que los factores estructurales a la selectividad social en la educación y a que ésta sea un instrumento de sumisión y pasividad. No basta la escuela única o unificada, ni una política ambiciosa de expansión, mejoramiento material, asistencialidad o redistribución de recursos. Es necesario revolucionar las prácticas educativas mismas, para que la escuela chilena realmente juegue un papel de apoyo a la democratización profunda de nuestra sociedad.

III. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE INSTITUCIONALIZADOS EN EL SISTEMA.

En esta sección nos referiremos a un tipo particular de relaciones de enseñanza-aprendizaje tal como se institucionalizan al interior del sistema escolar. Partimos de la base que en las relaciones pedagógicas, en que tiene un rol primordial el docente, se está jugando lo sustantivo de la función de la escuela. En este terreno, también se han difundido "mitos", cuya develación nos permitirá proponer puntos de vista alternativos que aporten a la conformación de una nueva estrategia de cambio educacional, al servicio de un proceso real de democratización.

Sexto mito: el cambio educativo se logra con una modificación de los planes y programas de estudio y con un perfeccionamiento que entrene a los docentes para su aplicación. En otros términos, se identifica el cambio educativo con las reformas de planes y programas en la creencia que la radicalidad de estas modificaciones marcará la profundidad de la transformación de las prácticas educativas. Se pretende, además, que un buen e indispensable refuerzo de las reformas sería un extensivo plan de cursos de perfeccionamiento que enseñen al docente la aplicación de los nuevos planes y programas.

Un somero examen del cambio educativo que ha empleado la vía de las reformas en América Latina y en Chile, nos muestra una gran distancia entre los objetivos que éstas se propusieron y los logros efectivos que ellas han alcanzado. Adicionalmente, los cursos de perfeccionamiento, las reglamentaciones y los servicios de supervisión han sido insuficientes, a pesar de los enormes esfuerzos que se hicieron en cada caso. Sin perjuicio de reconocer una relativa influencia de las reformas, tanto en su extensión como en sus contenidos, las prácticas educativas no se han visto modificadas substancialmente. En América Latina como en Chile, se sigue enseñando de manera muy similar a como lo fueron nuestros abuelos y tatarabuelos.

Sin entrar a caracterizar las prácticas educativas y señalar todos aquellos aspectos en que campea el inmovilismo, puede sostenerse que tanto el paisaje como elementos fundamentales de las relaciones pedagógicas no se han modificado, a pesar de las reformas.

El "mito" que nos ocupa parece tal por la ineffectividad de las reformas. Las bases sobre las que se sustenta no consideran factores que se encuentran en las prácticas escolares y que aseguran la permanencia de éstas.

En primer lugar, el "mito" parte de la base que los docentes son un recurso humano planificable al igual que los recursos materiales del sistema, supone que basta que al docente se le entrene en una nueva forma para que esté "automáticamente" dispuesto y en condiciones de aplicar un nuevo programa. En segundo lugar, que una reforma educativa debe ser llevada a cabo uniformemente en todo el país y en todo establecimiento de un mismo nivel de enseñanza. Estos dos supuestos están consagrando una vía autocrática de cambio, de arriba hacia abajo, sin permitir la liberación de energías sociales que se encuentran

latentes en los actores del proceso educacional. No hay democracia en esta estrategia de cambio, aunque se realicen consultas y los diseños se aprueben en organismos representativos. Esta opción no crea condiciones para un cambio de las relaciones pedagógicas, al no cuestionar la forma de generación del proceso de cambio y al no plantearse la necesaria heterogeneidad que este cambio debe asumir.

Séptimo mito: el cambio de las prácticas educativas se juega en la modificación de los contenidos y métodos de enseñanza: Es la creencia que las prácticas educativas se modifican por el reemplazo de los contenidos y por el cambio en la manera de transmitirlos. Ciertamente con estos cambios se introducen modificaciones tendientes a modernizar la escuela y a hacerla más eficiente y que debería darse curso a una mayor dinámica en este sentido. Pero con esta estrategia no se transforma lo substancial de las prácticas educativas: los modos de aprender. Las reformas no cuestionan este aspecto; por el contrario, entran a consolidar los modos tradicionales de aprendizaje.

Cuando nos referimos a los modos de aprender estamos implicando que en el sistema escolar se debería adquirir un "aprender a aprender". En otras palabras, una manera de adquirir nuevos conocimientos, una cierta valoración de nuestra experiencia para cuestionar términos y transformar en términos permanentes los modos de comprender y actuar que inspiran nuestra especial manera de insertarnos en el medio social. La escuela influye en la concepción que construyamos acerca de cómo desarrollarse como personas; influye en la conformación de nuestros valores e incide en definir cómo nuestras concepciones y representaciones del mundo se transforman con la experiencia. En definitiva, la escuela contribuye a internalizar los mecanismos aceptables para nuestro cambio, para nuestro compromiso social y para definir dónde pondremos nuestras energías y voluntad.

Es cierto que la escuela va conformando en nosotros ciertas opciones, cierta concepción del mundo y de las relaciones sociales. Pero más grave que el adoctrinamiento, el canal de la dominación cultural que la escuela contribuye a reproducir en forma más efectiva, está en las formas de aprendizaje que inculca.

La concepción de aprendizaje que la escuela logra consolidar - en consonancia con los aprendizajes que se practican al interior de la familia tradicional - es una en que el cambio personal depende de la aceptación de un modelo sostenido por una autoridad externa al sujeto, modelo que la sociedad ha consagrado como bueno. Los criterios de valor y de verdad son aquí reducidos a los criterios de autoridad.

Las formas de aprendizaje adquiridas en la escuela son formas basadas en la imitación, la memorización y la repetición. Implican en el aprendiz una pasividad básica que le impide entender que lo fundamental es aprender a aprender, aprender a pensar y a sentir por sí mismo y aprender a actuar por sí mismo como un ser socialmente situado.

Los contenidos o los métodos -que se entienden evidentemente como técnicas motivadoras u ordenadoras del proceso de aprendizaje- no modifican en lo substancial el proceso de formación de un individuo. La integración del pensar, del sentir y del actuar no se logra ni con nuevos contenidos ni con nuevos métodos, sino con una nueva concepción de las prácticas educativas en que lo substancial resida en aprender a pensar, a sentir y a actuar integradamente por individuos, seres sociales que se construyen en su sociabilidad.

Octavo mito: el cambio de las prácticas educativas depende de la existencia de un modelo de enseñanza alternativo. Se cree que la educación puede cambiar en la medida en que se disponga de un modelo coherente de cambio en el que se modifiquen integralmente las formas y contenidos de la enseñanza. A partir de esta creencia, se ha recurrido a "importar" modelos desde países más desarrollados económica y culturalmente, para adaptarlos y aplicarlos en Chile, como la gran herramienta transformadora.

Sin perjuicio de que tanto los modelos como la obra de los reformadores de la teoría y práctica pedagógica sean importantes referencias para la reflexión crítica, el mito señalado nos parece ingenuo y equivocado. Ingenuo, por cuanto los modelos que se aplican o han aplicado en Chile están internalizados entre nosotros como si fueran los menos malos de América Latina. Ingenuo también, por cuanto ignora la determinación o condicionamiento social de las prácticas educacionales. Los modelos son eficaces cuando son fiel expresión de los modelos

de aprendizaje que existen en la sociedad. Las formas de aprender en la escuela son prolongación de las relaciones interpersonales y las relaciones con el conocimiento que están generalizadas en la sociedad. Para decirlo en otras palabras, el autoritarismo, el dogmatismo, el individualismo y la disociación existente en las prácticas educativas refleja y reproduce en el plano de la escuela las características básicas de nuestras actuales formas de convivencia social.

El mito es equivocado por cuanto supone una estrategia típica de reformas, con un momento de diseño e implantación y un supuesto largo tiempo de aplicación de lo pensado y decretado en aquel momento. Se omite así la posibilidad del cambio permanente, un proceso continuo de prueba acción y corrección, en que los actores estén constantemente construyendo y perfeccionando.

Por otra parte, un modelo educativo que no sea consecuente con un modelo alternativo estaría cayendo en el "pedagogismo", supone que las prácticas educacionales pueden ser transformadas por la sola acción de un modelo, independientemente de lo que ocurre en el contexto social. De esa manera se elude lo que es más importante: la generación de condiciones de actividad crítica frente a las prácticas educativas existentes y la búsqueda colectiva de maneras democráticas de educar.

La alternativa: hemos rechazado las posturas tradicionales que conciben el cambio educativo como reducido a modificaciones en los contenidos y métodos de enseñanza, introducidos en materia de perfeccionamiento y supervisión, bajo supuestos que privilegian el cambio en la enseñanza y olvidan que lo fundamental radica en alterar los modos de aprendizaje; hemos criticado también la confianza en la virtualidad de los modelos, a espaldas de las condiciones y del contexto, y sin considerar las potencialidades de los actores sociales que juegan en la práctica educativa. A partir de esta divergencia, planteamos las siguientes proposiciones frente al cambio educativo en su núcleo fundamental, el de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

1. Ubicamos a la adquisición de los modos de aprendizaje como lo cardinal de las prácticas escolares que deben ser modificadas substancialmente en un proceso de cambio educacional que apunte a la democratización de la sociedad. Se trata de lograr que en la escuela los estudiantes "aprendan a aprender". Un estilo de aprendizaje que sea coherente con una concepción democrática implica la superación del autoritarismo, la dependencia, el dogmatismo y el individualismo también en este ámbito. Postulamos un modo de aprendizaje tendiente a desarrollar la autonomía y la capacidad crítica de las personas: aprender a pensar por cuenta propia, pero en consonancia con el propio sentir y con el propio actuar; todo ello como proceso activo, socialmente construido y compartido. Para obtener esta conquista democrática, es necesario modificar también las relaciones sociales que se conforman en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que lo condicionan muy especialmente, hay que modificar la relación pedagógica por excelencia, que se produce entre el educador y el estudiante.
2. Sólo a partir de un esfuerzo capital de transformación de las formas de aprendizaje y de las relaciones sociales instituidas en términos que destierren el verticalismo autoritario, el dogmatismo y la pasividad, la discriminación social y la competencia individualista, cobran algún sentido las modificaciones de planes y programas de estudio. Reconocemos que un cambio educativo así configurado no puede ser obra de legislación y de normativas dictadas desde la administración estatal. Cuestionamos la validez de una estrategia de reformas si no es como apoyo facilitador de un proceso de cambio permanente, generando en el frente mismo de la práctica educativa y con participación directa de los actores involucrados en ella. Extendemos el cuestionamiento a la supuesta necesidad de un modelo educativo previo, coherente y acabado y, con mayor fuerza, a la importancia, de tal modelo. En un proceso democrático de cambio educativo permanente, cabe la experimentación de diversos modelos contruídos colectivamente a partir de prácticas sociales y no de modo ideológico tecnocrático, como ha sido costumbre.
3. Nos inclinamos por un cambio educativo en que se logren liberar dinámicas de transformación latentes tanto en la comunidad nacional como en la comunidad educativa, que asegure

ren un continuo proceso de prueba, ejecución y corrección. En este contexto, el problema no es tener uno o más modelos si no que los actores sociales puedan construir y perfeccionar formas de participación en un proceso de cambios sujeto a permanente evaluación por los actores mismos.

El acento debe trasladarse desde la búsqueda de modelos a la generación de condiciones de actividad crítica frente a las prácticas educativas existentes, de tal manera que de esa crítica surja:

- una manera de actuar alternativa frente a una práctica educativa a la cual se introducen innovaciones parciales en la perspectiva de recorrer un proceso de mayor envergadura;
- una modificación de los marcos de referencia que han estado justificando las prácticas existentes para ir dando así origen a nuevas formas de pensar la educación y reformulando o agregando nuevas "ideas fuerzas" que inspiren la actividad crítica y transformadora;
- formas de organización donde en términos operativos puedan participar creativamente los diversos actores sociales comprometidos con la educación.

4. En un cambio educativo que apoye la redemocratización, el sector docente debe jugar una función distinta a la que ha cumplido en las estrategias convencionales de reforma. Hasta ahora se le han asignado una inserción burocrática y otra tecnocrática, que deben ser reemplazadas por una inserción democrática. Una inserción democrática supone que el sector docente se sitúe en condiciones de poder hacer una revisión crítica de su propia práctica y de transformarla consecuentemente. Supone igualmente que la responsabilidad educativa se socialice entre los profesores, los padres y los alumnos, de manera que el cambio educativo no sea resultante mecánico de lo que decidan las autoridades superiores de la educación.

Lo anterior significa partir de la base que el docente es un profesional preparado y en condiciones de asumir colectivamente una dinámica de cambio de carácter permanente. Para apoyar esta asunción, el perfeccionamiento debe formar parte consubstancial de la labor docente, masificada y

sistemáticamente incorporada a ella. El perfeccionamiento se destinará básicamente a reflexionar críticamente la práctica educativa y a transformarla de modo permanente, de acuerdo a las necesidades y exigencias de una educación participativa. El perfeccionamiento debería estructurarse combinando un sistema nacional de responsabilidad estatal, con un movimiento autogestionario de "talleres de educadores", este último destinado a gestar, desarrollar y evaluar colectivamente innovaciones y experiencias educativas adecuadas a las características y necesidades de cada localidad, escuela o grupo. El perfeccionamiento así concebido, no sólo aporta al crecimiento personal y profesional de los docentes, sino que se convierte en principal vía de cambio, alternativo a la reforma convencional.

IV. PARA UNA AUTENTICA DEMOCRATIZACION EDUCACIONAL

En las siguientes líneas queremos reordenar, sintetizar y remarcar los aspectos básicos de una propuesta de democratización sustantiva en el campo educacional.

1. Estamos sugiriendo un nuevo enfoque de política educacional para la democratización, enfoque que comprende:

1.1. El reconocimiento de la autonomía relativa del sistema educativo que, dentro de la corriente histórica más vasta, evoluciona con su propio ritmo y mantiene ámbitos específicos, que no son modificables por la voluntad política estatal, sino parcial y progresivamente modificables por la acción de agentes sociales y por los individuos mismos que en él participan, en el nivel de lo cotidiano. Una política educacional democrática deberá contemplar la autonomía del sistema escolar y evitar los voluntarismos esterilizantes.

1.2. Una redefinición del rol del Estado en educación, superadora del rol monopólico "estado-docentista" como de la "subsidiariedad" irresponsable. Redefinición que haga del Estado un "facilitador", que cree y mantenga

condiciones para que los actores sociales asuman lo principal de la tarea educativa, un "orientador", que señale grandes metas y un marco amplio y flexible para el desarrollo de la educación, y finalmente, un "cautelador" de la integración nacional, opuesto a la segmentación clasista de la educación.

- 1.3. Una sostenida voluntad de renovación permanente de las prácticas educativas propiamente tales, cuyo núcleo esencial es la renovación de los modos de aprendizaje y de las relaciones interpersonales y cotidianas, en el aula y en la escuela. Renovación que no busca la homogeneización artificial sino que respeta el dato de la heterogeneidad de las prácticas educativas. Renovación que tiene como principal agente a sectores sociales en su despliegue específico en escuelas y aulas, y como estrategia, la reflexión crítica grupal sobre las propias prácticas.

2. Estamos sugiriendo que, en un proceso de democratización auténtica de la sociedad chilena, se avance en socializar la responsabilidad educativa. Esto significa, sustraerla del ámbito de la burocracia y a la vez, desacralizar su condición de "problema técnico", accesible sólo a profesionales específicos. Significa que la sociedad civil se apropie de dicha responsabilidad, empezando por una nueva imbricación entre la escuela, la familia y la comunidad, a la vez que se crean otros espacios, medios y agentes educativos extra-escolares, para llevar a la práctica el ideal de "ciudad educativa".

3. Finalmente, estamos señalando que los docentes deben avanzar más allá de su organización corporativa y de su participación política, a hacer propia la tarea del cambio educativo en el ámbito irrenunciable de su respectiva práctica concreta. Pero esta misión no la entendemos como una aproximación tecnocrática individual, sino como una aproximación crítico-creativa de alcance grupal, que desde la base del sistema escolar constituya un gran movimiento social de renovación pedagógica. Un movimiento así configurado, es la mejor garantía de una real y profunda democratización educacional.

PUBLICACIONES PIIIE

I. LIBROS

1. "y así fue creciendo ... La vida de la Mujer Pobladora".
Salomón Magendzo; Gabriela López; Cristina Larraín; Inés Pascual.
2. "Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar".
Vol. I y II.
Guillermo Briones; Eduardo Castro; Adriana Delpiano; Rafael Echeverría; Verónica Edwards; Marcela Gajardo; Consuelo Gasmuri; Luis Eduardo González; Ricardo Hevia; Carmen Luz Latorre; Gabriela López; Abraham Magendzo; Salomón Magendzo; Iván Núñez.
3. "La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?".
Gabriela López; Jenny Assaél; Elisa Neumann.
4. "Desigualdad Educativa en Chile".
Guillermo Briones; Loreto Egaña; Abraham Magendzo; Alejandro Jara.

II. DOCUMENTOS DE TRABAJO

- Nº 1 "Elementos para Repensar el Cambio del Sistema Educativo en un Proceso de Democratización".
Iván Núñez; Rodrigo Vera.
- Nº 2 "La Educación y los Ingresos en una Economía en Crisis".
Guillermo Briones.
- Nº 3 "El Problema de la Participación en la Educación Popular: Análisis crítico de una Experiencia".
Adriana Delpiano; Abraham Magendzo; Rosita Aguirre; Héctor Contardo.
- Nº 4 "Calidad de la Investigación y su Relación con la Cultura. Síntesis de una Investigación en una área indígena de Guatemala".
Abraham Magendzo.

III. SERIE EDUCACION Y DEMOCRACIA

1. Educación y Democracia N° 1.
"Programa Alternativas Democráticas para la Educación Chilena".
2. Educación y Democracia N° 2.
"Actores y Estrategias para el Cambio Educativo en Chile. Historias y Propuestas".
Iván Núñez.
3. Educación y Democracia N° 3.
"Mujer y Dinámicas Subjetivas en el Proceso de Democratización".
Salomón Magendzo; Cristina Larraín; Inés Pascal; Alejandro Jara.
4. Educación y Democracia N° 4.
"Formación de la Personalidad Democrática en el Seno de la Familia como base para una Democratización de la Sociedad".
Salomón Magendzo.
5. Educación y Democracia N° 5.
"Democratización de la Educación en América Latina. Una reflexión conceptual".
Abraham Magendzo.

IV. PIIE-ESTUDIOS

1. "Experiencias en la Evaluación de la Efectividad y Costos de Programas Preescolares No-formales en Comunidades Marginales. Elementos para el Diseño de Alternativas".
Carmen Luz Latorre; Salomón Magendzo. 50 pp. (agosto 1980).
2. "Cambios en el Sistema Educativo bajo el Gobierno Militar".
Rafael Echeverría; Ricardo Hevia. 34 pp. (agosto 1980).
3. "Educación Formal de Adultos".
Verónica Edwards. 50 pp. (1981).
4. "La Política Educativa del Gobierno Militar".
Rafael Echeverría. 25 pp. (1981).
5. "Mercado de Trabajo, Ocupación y Educación Universitaria en la Economía Neo-liberal".
Guillermo Briones. 31 pp. (1981).
6. "Las Universidades chilenas en el Modelo de Economía Neo-liberal: 1973-1981".
Guillermo Briones. 50 pp. (1981).

7. "Estadísticas de Matrícula y Población 1958-1979".
Rafael Echeverría; Ricardo Hevia; Gabriela López. 18 pp.
(abril 1981).
8. "Juventud, Recreación y Educación Extraescolar".
Luis Eduardo González. 44 pp. (noviembre 1981).
9. "El Control Autoritario expresado en las Circulares del Ministerio de Educación, en el período 1973-1981".
Salomón Magendzo; Consuelo Gazmuri. 33 pp. (noviembre 1981).
10. "Análisis de la Educación Media Técnico Profesional".
Abraham Magendzo; Luis Eduardo González. 59 pp. (diciembre 1981).
11. "Asistencialidad Estudiantil en el Período 1964-1981".
Carmen Luz Latorre. 32 pp. (diciembre 1981).
12. "Recursos Asignados al Sector Educación y su Distribución en el Período 1965-1980".
Carmen Luz Latorre. 39 pp. (diciembre 1981).
13. "Taller de Atención de niños con Problemas de Aprendizaje con la Participación de Educadores Comunitarios".
Liliana Vaccaro; Ernesto Schiefelbein. 61 pp. (diciembre 1981).
14. "Análisis crítico de la Reforma de Educación Media Chilena".
Eduardo Castro. 45 pp.
15. "Cambios Propuestos a la Educación Media".
Abraham Magendzo, Adriana Delpiano. 41 pp. (enero 1982).
16. "Los Alcances y Perspectivas del Programa Campaña Nacional de Alfabetización".
Adriana Delpiano. 39 pp. (enero 1982).
17. "Cambios en la Situación del Magisterio".
Iván Núñez. 81 pp. (enero 1982).
18. "Segmentación y Heterogeneidad Educativa en Mercados Laborales Urbanos. El Caso del Gran Santiago 1976-1980".
Guillermo Briones. 36 pp. (enero 1982).
19. "Análisis Comparativo de los Planes y Programas de Estudios de la Enseñanza General Básica de 1967-1980".
Abraham Magendzo. 38 pp. (febrero 1982).

20. "Desarrollo de la Educación chilena hasta 1973".
Iván Núñez. 63 pp. (marzo 1982).
21. "Educación Popular y Movimiento obrero, un Estudio Histórico".
Iván Núñez. 37 pp. (abril 1982).
22. "Educación Preescolar en Chile: Un análisis Descriptivo".
Gabriela López. 55 pp. (mayo 1982).
23. "El Magisterio chileno: sus Primeras organizaciones gremiales: 1900-1935".
Iván Núñez. 119 pp. (junio 1982).
24. "Las organizaciones del Magisterio chileno y el Estado de Compromiso: 1936-1973".
Iván Núñez. 141 pp. (junio 1982).
25. "Evolución de la Política Educacional bajo el Régimen Militar".
Iván Núñez. 147 pp. (junio 1982).
26. "La Educación Colaborativa, un Aporte al Desarrollo del Potencial Humano".
Salomón Magendzo. 35 pp. (octubre 1982).
27. "Educación Universitaria, Movilidad ocupacional e Ingresos. Santiago de Chile 1981".
Guillermo Briones. 41 pp. (octubre 1982).
28. "Cambios en la Administración Educacional: el Proceso de Municipalización".
Ricardo Hevia. 86 pp. (noviembre 1982).
29. "Evolución de la Matrícula en Chile: 1935-1981".
Rafael Echeverría. 145 pp. (noviembre 1982).
30. "La Educación Popular en Chile: Un Esfuerzo de Sistematización".
Marcela Gajardo. 58 pp. (diciembre 1982).
31. "La Distribución de la Educación en el Modelo de Economía Neo-Liberal: 1974-1982".
Guillermo Briones. 71 pp. (julio 1983).
32. "La Reforma Educacional Neo-Liberal: Cambios en la oferta de Servicios Educativos 1979-1982".
Alejandro Jara; Héctor Contardo. 221 pp. (agosto 1982).

33. "El Marco Teórico-Político del Proceso de Descentralización Educativa: 1973-1983."
Loreto Egaña; Abraham Magendzo. 135 pp. (septiembre 1983).
34. "Programa de Apoyo Educativo y Salud Mental a la Familia Retornada".
Informe de Actividades de la 1a. Etapa. (agosto 84-enero 85). Coordinadoras: Adriana Delpiano y Rosario Domínguez.
35. "El Cambio Educativo en Chile: Estudio Histórico de Estrategias y Actores: 1920-1973".
Iván Núñez. 46 pp. (julio 1985).