



Escuela pública y sistema escolar: **transformaciones históricas y proyecciones**

Leonora Reyes J.¹

En tiempos de debate y movilización ciudadana por la defensa del derecho social a una educación pública, pertinente, democrática e inclusiva, frente a una privatizada, estandarizada, autoritaria y discriminatoria, se hace necesario revisar las bases históricas de nuestro modelo educativo: marco regulatorio (principios jurídicos y filosóficos del sistema educativo) e institucionalidad (financiamiento y administración).

Enfrentados al requerimiento de elaborar una propuesta de una nueva institucionalidad para el sistema escolar que recupere su tradición republicana, es fundamental revisar el lugar prioritario que históricamente tuvo el resguardo del derecho de la educación por parte del Estado y el rol subordinado y complementario de la educación particular (privada). Este artículo se propone realizar una revisión histórica de las principales transformaciones sufridas por la escuela chilena, reconociendo aspectos de su institucionalidad, financiamiento, y currículo como ejes en torno a los cuales fueron ocurriendo continuas transformaciones a lo largo de dos siglos, así como principios que permanecieron incólumes desde su fundación hasta la actualidad.

¹ Docente e investigadora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Sus áreas de trabajo son historia de la educación y formación docente.



Homenaje a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Santiago, 1920. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

I. PRIMER MODELO DE ESCUELA REPUBLICANA DEL SIGLO XIX: SEGMENTACIÓN, CENTRALIZACIÓN, Y EXTRANJERIZACIÓN

El modelo escolar republicano rompió con la completa ausencia de una política educativa colonial. Con la excepción de la creación de Colegios de Naturales para someter a los caciques rebeldes, la monarquía castellana consideró que la educación de las masas era una obra de caridad que correspondía a las órdenes religiosas. La conciencia de la centralidad de la educación para la constitución del mundo republicano se manifestó tempranamente en las elites dirigentes. Por eso consideraron que una de las primeras tareas era la creación de un sistema público de enseñanza. Pero, ¿quiénes eran sujetos de este pacto social que tenía como base la instalación de un sistema de instrucción pública? Los modelos constitucionales de 1823, 1828 y 1833 (instaurándose este último como Carta Fundamental hasta 1925),

con énfasis distintos, estipularon que ese sujeto era la ciudadanía, es decir, aquellos individuos con derecho a sufragar para escoger a representantes, derecho que se adquiría a través de la tenencia de propiedades inmuebles o capitales invertidos en alguna especie de giro o industria, suspendiéndose en caso de no ser varón, católico, mayor de edad, desempleado, adeudado al Fisco o ser sirviente doméstico.² La comunidad política del Chile de las primeras décadas del siglo XIX fue, de esta manera, reducida y exclusiva. Con todo, se consideró que era de relevancia estratégica y prioritaria prepararla para un "buen gobierno" republicano. Andrés Bello, el primer rector de la Universidad de Chile, fundada en 1843, dio los fundamentos para esta decisión. Si la educación era un medio de consolidación del orden al interior de las nuevas repúblicas, el sistema que la ofertara debía acomodarse a las "naturales desigualdades existentes en toda sociedad". Aquellas se fundaban en una "desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de métodos de vida" (Bello, 1884: 214).

² Artículos 11 y 13, Título II, Constitución Política del Estado de Chile, promulgada el 29 de diciembre de 1823; Artículo 7, Cap. II, Constitución Política de la República de Chile, promulgada el 8 de agosto de 1828; Artículos 8 y 10, Cap. IV, Constitución Política de la República Chilena, jurada y promulgada el 25 de mayo de 1833, (Valencia, L., 1951: 105, 142, 162-3).



Bajo este entendido, la democratización social no requería transformar el orden social vigente. En efecto, la educación se asociaría a determinados conocimientos para una y otra clase: los productivos a las “clases menesterosas” y las ciencias, economía, leyes y humanidades a las “clases acomodadas” (Bello, 1884: 217).

Hasta 1850 los recursos estatales tuvieron como foco el fortalecimiento de la educación secundaria y superior para varones; en cambio, los hijos de los peones acudieron, en su gran mayoría, a escolitas privadas sostenidas por sociedades filantrópicas o por los propios preceptores dentro de sus viviendas. Levantadas en lugares apartados del campo, la mayoría de sus preceptores nunca recibió capacitación especial (maestros interinos).

Estas escolitas privadas eran una prolongación del espacio cultural familiar, y la asistencia de los alumnos era esporádica y discontinua (Egaña, 2000: 124). Se enseñaban aquí elementos de las operaciones aritméticas básicas, de lectura y escritura (alfabetización), y algunas nociones de doctrina cristiana.

A medida que los aportes estatales aumentaron, los padres encontraron educación para sus

hijos en las escuelas fiscales. Hasta ese entonces, en las ciudades más importantes tales como Valparaíso, Santiago, Concepción y La Serena, eran las municipalidades la instancia más importante de provisión de educación gratuita. En este tipo de escuelas era usual tener alumnos “pensionistas” o “agraciados”, una suerte de “arancel diferenciado” en que la municipalidad le pagaba al preceptor para que enseñara a un número fijo de niñas y niños pobres. Esto permitía aumentar los ingresos del preceptor; pero también que los hijos de las familias que no pudieran pagar obtuvieran una educación más completa y pudieran ser futuros preceptores. Las escuelas municipales fueron desapareciendo a medida que aumentó la acción estatal y se fueron instalando más escuelas fiscales.

Las transformaciones impulsadas por la dictación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860 –momento en que el Estado asumió la provisión de enseñanza primaria gratuita– reflejaban la progresiva instalación del modelo educativo liderado por D. F. Sarmiento. Este se fundaba en una atención preferente y efectiva del Estado hacia la instrucción primaria, aboliendo las diferencias sociales a su interior como un mecanismo efectivo de afianzamiento de un sistema democrático. Para Sarmiento la democratización de la sociedad y el desarrollo de la nación se basaban en una educación que no controlara –como lo sostenía Andrés Bello–, sino que “educara” al soberano (Sarmiento en: Ruiz, 2010: 53). La abolición de la distinción entre ciudadanos activos y pasivos era una tarea de primer orden para el desarrollo nacional y democrático, y el Estado era la agencia fundamental para “civilizar”. La acción estatal en la educación pública, además, favorecería que la tarea moralizadora no quedara solo en manos de la Iglesia, quien mostraba serias reticencias tanto a la provisión de instrucción técnica como a entregar educación popular a las mujeres.

Hacia fines de siglo, posturas conservadoras como la de los hermanos Amunátegui (Gregorio Víctor y Miguel Luis, seguidores del pensamiento de Andrés Bello en relación con la reproducción de las diferencias sociales a través de la educación) “militan por el carácter autónomo y estatal que debe caracterizar a la instrucción pública”, puesto que la instrucción primaria, para ellos, “es la piedra angular de una República” (Ruiz, 2010: 19). Estas ideas, junto al anticlericalismo sustentado



Grupo de alumnas de la Escuela de Talca, 1892. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

en el positivismo comtiano, contribuyeron a consolidar la propuesta de que las instituciones de enseñanza republicana debían ser estatales y laicas (Woll, 1976: 495, 500-1).

Si bien la Constitución de 1833 consagraba la atención preferente a la educación, no fue hasta la creación del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción (1837), cuando se creó un organismo responsable, entre otras cosas, de la dirección de la educación, inspección de establecimientos, otorgamiento de permisos para la apertura de escuelas y de becas, así como de la promoción de expediciones científicas. A pesar de esto, en 1844 la tutela de la educación primaria pasó a manos del Consejo de Instrucción Pública integrado por el Rector de la Universidad de Chile, asumiendo, de esta manera, el rol de Superintendencia del sistema de instrucción primaria.

La supervisión de la Universidad sobre el sistema de instrucción primaria se prolongó hasta 1860, fecha en la que fue dictada la Ley Orgánica de Instrucción Primaria. A partir de entonces adquirió autonomía bajo tutela exclusiva del Estado, el que se comprometía a asumir la dirección principal de la educación primaria, garantizando su gratuidad para “uno y otro sexo”, a cargo del gasto fiscal estatal y municipal. Esta ley instituyó la segregación de la educación primaria del resto del sistema, aislándola bajo el Servicio de Instrucción Primaria como una estructura nacional jerarquizada, a cargo de un Consejo, y administrada provincial y localmente por un cuerpo de visitadores. Además, daba completa libertad a los colegios particulares al asegurarla para quienes podían pagarla, y no mencionaba nada acerca de la obligatoriedad. Casi dos décadas más tarde, la Ley de Educación Secundaria y Superior (1879) puso a la educación secundaria estatal, de varones, bajo la dependencia de la Universidad de Chile, y de su Facultad de Filosofía.

En suma, durante la segunda mitad del siglo XIX la escuela en Chile se institucionalizó: aumentó la cobertura de la educación primaria y secundaria, se afianzó la gratuidad del nivel primario, se profesionalizó la enseñanza, se separó al alumnado en niveles diferentes, se homogeneizaron los textos y los métodos de enseñanza, se establecieron horarios y evaluaciones. El discurso escolar a partir de entonces fue el de la escuela como agente de transformación y mejora en

la calidad de vida. La acción ordenadora de la política educativa estatal contribuyó, a su vez, a situar la escuela en el espacio público: dejó de ser el espacio de expresión de la vida cotidiana de los alumnos, para convertirse en un instrumento de integración social hegemónica. Lo mismo sucedió con el paso desde preceptor a profesor normalista: un progresivo alejamiento del rol docente de las pautas culturales peonales para convertirse en agente civilizador estatal (Newland, 1994:501).

Al finalizar el siglo XIX el sistema nacional de educación bajo égida estatal experimentó una evidente expansión. El Estado chileno invertía el 1% del PIB en educación, llegando al 2% con las reformas realizadas por el gobierno de Balmaceda entre 1887 y 1891 (Cruz, 2002: 118). Las capas medias y ciertos sectores de las clases populares pudieron beneficiarse del acceso a la educación, sin embargo el analfabetismo disminuía lentamente, desde un 83% en 1865 a un 68% en 1895 (Hamuy, 1960: 17).³ Con todo, no se lograba revertir un fenómeno de largo arrastre durante todo el siglo: el predominio de la indiferencia popular hacia la escuela primaria, la inasistencia diaria de los niños a clases promedió el 40% en tiempos normales y 60% o más en tiempos de crisis económica (Salazar, 1987: 91). Las cifras hablan del rechazo popular hacia un sistema nacional de educación pública levantado sobre un modelo oligárquico y ajeno, que basaba su sistema de enseñanza de arriba hacia abajo, con una organización y administración jerarquizada y verticalista, con fuertes rasgos de uniformidad (Núñez, 1987: 25). Desde las élites se invirtió en instrucción primaria siempre que no sobrepasara su misión de facilitar la cooptación por parte de los sectores dominados, y mejorara el funcionamiento del sistema de dominación.

“La acción estatal en la educación pública además, favorecería que la tarea moralizadora no quedara solo en manos de la Iglesia, quien mostraba serias reticencias tanto a la provisión de instrucción técnica como a entregar educación popular a las mujeres”.

3 Más lento parece ser el proceso de descenso si se considera que hasta el censo de 1895 el dato comprende todos los analfabetos de más de 5 años, pero en los censos posteriores la tasa de analfabetismo la componen los iletrados mayores de 15 años.



2. SEGUNDO MODELO DE ESCUELA REPUBLICANA: NACIONALISTA, INTEGRADORA, DESARROLLISTA

La crisis educativa del centenario de la república se desarrolló en un contexto marcado por una intensa crisis económica y una creciente movilización social. La devaluación de la moneda nacional y la inflación provocaron el encarecimiento de los precios de los artículos básicos y efectos negativos en la renta real de la clase trabajadora. La ausencia de una legislación laboral que satisficiera las necesidades de los sectores asalariados y la consolidación de un marco político estrecho para los crecientes requerimientos por derechos sociales y participación, gatillaron la convocatoria a continuos mítines, comicios y huelgas. El nivel organizativo del movimiento de asalariados crecía, se complejizaba y consolidaba.

Este contexto favoreció la aparición de un amplio y profundo cuestionamiento al modelo de escuela decimonónico. También permite entender la aparición de múltiples experiencias y propuestas educativas de carácter autogestionado, de gobierno democrático y currículo pertinente, impulsadas por organizaciones obreras, de profesores y de estudiantes.⁴

Cabe destacar la propuesta de reforma integral de la enseñanza pública de la Asociación General de Profesores de Chile, conformada principalmente por jóvenes maestros primarios, que pidiendo cada vez mayores grados de participación y de mejoramiento en sus condiciones laborales, desarrollaron un discurso crítico sobre las prácticas autoritarias y centralistas insertas en la tradición escolar. Exploraron una dimensión social de democracia que buscaba los nexos con el entorno de la escuela, pero también ensayaron nuevas formas de administración escolar (incorporando la participación del profesorado en su decisión, gestión y producción) y de enfrentar los

problemas del aula o del establecimiento, promoviendo la autoinvestigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica. Más allá de una mejora en sus condiciones laborales y salariales, los docentes proponían una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo. Esta se nutrió de las ideas del movimiento europeo-norteamericano de la Escuela Nueva concentrado en las especificidades de la personalidad del niño y sus habilidades prácticas e intelectuales.⁵

El crecimiento de la educación pública, entre 1879 y 1892, como consecuencia de la incorporación de la riqueza salitrera a partir de la Guerra del Pacífico, hizo crecer el presupuesto dedicado a la instrucción, quintuplicándose desde \$1.083.944 a \$5.641.120. Con ello se financió la construcción de numerosos y sólidos edificios escolares, la adquisición de materiales de enseñanza, la fundación de escuelas, liceos y universidades. Desde 1865 y hasta 1928 la matrícula del sistema fiscal creció sostenidamente y sin interrupciones de 28.302 a 114.565, absorbiendo el aumento vegetativo de la población, mientras que el sistema particular se mantuvo relativamente estacionario variando de 12.855 a 28.495 (Servicio Nacional de Estadísticas y Ministerio de Educación, 1960: 20). Para 1920 el sistema educacional había crecido, ampliado y reformado, sin embargo continuaba predominando el modelo de escuela segmentada incubado en el siglo anterior:

“Desde las élites, se invirtió en instrucción primaria siempre que no sobrepasara su misión de facilitar la cooptación por parte de los sectores dominados, y mejorara el funcionamiento del sistema de dominación”.

4 Entre estas cabe mencionar las Escuelas de Artesanos mantenidas por Asociaciones Mutuales, las Escuelas Mancomunales de la región del salitre, las Escuelas Federales Racionalistas mantenidas por la Federación Obrera de Chile, la Universidad Popular José Víctorino Lastarria mantenida por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, y la propuesta de Reforma Integral de la Educación Pública de la Asociación General de Profesores de Chile. Ver Reyes, L. (2005).

5 Ver Reyes, L. (2002) El movimiento Escuela Nueva aparece con fuerza hacia fines del siglo XIX aunque expresa una corriente de pensamiento que proviene del siglo XVI (Erasmus de Rotterdam, Francois Rabelais, Montaigne), convirtiéndose en el siglo XIX en doctrina pedagógica con la publicación del *Emilio* de J. J. Rousseau. El movimiento tuvo distintas etapas y vertientes, y entre los autores que pueden destacarse se encuentran J. Dewey (1886), Á. Ferrier (1899), M. Montessori (1907) y O. Decroly (1907). También puede destacarse la presencia de una corriente antiautoritaria, autogestionaria y libertaria que tuvo como máximos exponentes a L. Tolstoi (1859) y F. Ferrer Guardia (1886), entre otros.

“Para 1920 el sistema educacional había crecido, ampliado y reformado, sin embargo continuaba predominando el modelo de escuela segmentada incubado en el siglo anterior”.

La falta de voluntad por terminar con la discriminación socioeconómica del sistema se reflejaba en la desatención de la educación primaria. Si bien la matrícula total de la educación primaria aumentó en forma sostenida entre 1900 y 1930,⁶ el presupuesto fiscal destinado a esta instrucción descendía progresivamente: 62% en 1914, 52% en 1916, 41% en 1918 y 36% en 1920.⁷ La desidia se reflejó también en la distribución de los presupuestos globales, que en 1919 entregaba 42 millones para Instrucción Pública, mientras que para

Ejército y Marina entregaba 97 millones.⁸ De esta manera, si bien el crecimiento gradual y sostenido del sistema durante la segunda mitad del siglo XIX había permitido la adquisición creciente de conocimientos básicos por parte de sectores medios y bajos, la brecha entre educación primaria y secundaria aumentaba. Esto se vio en la diferenciación tanto a nivel presupuestal como curricular.

Los contenidos de la educación no se conciliaban con las aspiraciones sociales del momento, fundamentalmente, con el desarrollo económico e industrial (Congreso Pedagógico de 1912). Si bien durante todo el siglo XIX había imitado el modelo francés (la Universidad, la Escuela Normal, el Liceo y la Escuela de Artes y Oficios), a partir de 1880 imitó el modelo alemán. Una clara expresión fue la creación del Instituto Pedagógico (1889). Bajo un modelo profesional adscrito al pensamiento de Herbart, que se condecía con la escuela republicana chilena oligárquica, centralista y autoritaria, ponía más énfasis en los métodos de instrucción que en los contenidos. Frente a esta orientación se levantó la pedagogía deweyana, promovida por los educadores Darío Salas y Maximiliano Marchant que viajaron a Estados Unidos a encontrarse con la “nueva pedagogía”, fundada en el desarrollo científico de la biología, la psicología y la sociología.⁹

La educación industrial, social-productiva, del bajo pueblo, por su parte, no llegó a convertirse en el eje del sistema nacional de educación primaria. El disciplinamiento moral de las masas continuaba siendo más prioritario que su educación económica.

La promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria fue la salida encontrada a la crisis. Se requería de una nueva versión del Estado Docente, más democrático, inclusivo y preparado para formar al nuevo sujeto republicano y buen ciudadano, que el del siglo XIX. Sin embargo, el crecimiento rápido de la matrícula se detuvo en 1928, debido, principalmente, al desarrollo inarmónico entre los sistemas fiscal y particular. Mientras el primero se estancó, el segundo aumentó. El Sistema Particular se desarrolló preferentemente en el área urbana, en tanto que el Sistema Fiscal lo hizo con una mayor distribución demográfica entre el urbano y el rural. Además el sistema particular atendía especialmente a los sectores del nivel económico alto y medio, mientras que el sistema fiscal se concentraba en los niveles medio y bajo. De esta manera se produjo “una redistribución del servicio educacional en perjuicio de la población rural y de la clase baja urbana” (Hamuy, 1960: 50).

Los problemas fundamentales del sistema educativo de comienzos del siglo XX, básicamente, podrían resumirse en: carencia de pertinencia (representa una copia de sistemas europeos y norteamericanos sin adaptación a nuestro ambiente en



Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1902. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

6 Sección Estadística de la Superintendencia de Educación (Fabres, 1970: 113).

7 Ley de Presupuestos de los gastos de la Administración Pública de Chile (Impr: Nacional, Santiago).

8 Boletín de Sesiones, Sesión 34ª, Sesión 30 Ordinaria, 05 de agosto de 1919. Citado en Salazar, G. (1987).

9 La Asociación General de Profesores de Chile desarrollaría una interpretación propia de esta corriente educativa implementándola en su propuesta de reforma integral de la enseñanza.



Liceo N°1 de Niñas de Valparaíso, 21 de mayo de 1950. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

A partir de la llegada del Frente Popular al poder estatal en 1938, el movimiento social cambió sus características. Desde las propuestas de carácter auto-gestivo de 1920 se dio paso a la demanda por ampliación de la cobertura de matrícula escolar. Ello implicó que la noción de democratización de la educación pública fuera “trasladada” desde iniciativas locales y relativamente autónomas hacia el espacio estatal (Martner, 1986). Es el Estado, a partir de entonces, quien asume el protagonismo de las transformaciones democráticas de la enseñanza pública a través del aumento cuantitativo de la cobertura escolar para los sectores populares. A pesar de esto, subsistieron grupos de profesores que mantuvieron una concepción integral de la democratización. Cabe mencionar el movimiento funcionalista que dio origen a las escuelas consolidadas (1934-1948), el cual se ocupó de perfeccionar teóricamente la propuesta de reforma integral del sistema de enseñanza pública, considerando la concepción de un “Estado funcionalista” para entender holísticamente el proceso educativo.

A partir de la década de 1950 se desarrolló un movimiento impulsado por docentes que asumió la relación escuela, comunidad y democracia como el eje central del problema educacional. Esta relación provenía de una reflexión hecha ya por el movimiento de maestros primarios durante la década de 1920 al criticar la selectividad social, la carencia de una orgánica racional, la centralización administrativa y el verticalismo en la toma de decisiones del sistema escolar chileno. Junto a ello, la falta de atinencia con la realidad local, la carencia de criterios técnicos y excesivos criterios políticos provocó que reafiorara una concepción de escuela volcada hacia su entorno social y cultural. Según esta visión, la Escuela debía desarrollar su acción a favor de los vecinos de modo que estos se involucraran en el proceso educativo de los niños y jóvenes de la localidad. Las Escuelas Consolidadas fueron así, básicamente, una propuesta de administración escolar, aunque curricularmente se ciñeron a las Escuelas Experimentales. El movimiento pedagógico de la consolidación se expandió durante la década de 1950 a raíz del desajuste existente entre las necesidades sociales y económicas del país y el desempeño de la institucionalidad educativa nacional.

“Es el Estado quien asume el protagonismo de las transformaciones democráticas de la enseñanza pública a través del aumento cuantitativo de la cobertura escolar para los sectores populares”.

lo social y económico y a las condiciones psicológicas del niño chileno); ausencia de una política educacional que oriente, organice y dirija el sistema con una racionalidad técnica; incapacidad física (faltan escuelas primarias para alrededor de 500 mil niños); falta de decisión para afrontar con sentido público la solución del problema educativo; ausencia de un enfoque experimental para organizar el sistema, de coordinación de su funcionamiento y evaluación de sus resultados; inexistencia de entradas propias que aseguren su normal abastecimiento y su progreso en relación con las necesidades y exigencias de la comunidad (p. ej. un fondo nacional de educación que favorezca el progreso educacional). Junto a esto, el atraso técnico; su centralismo absorbente para el que solo existe la capital de la República, abandonando a su suerte a las provincias; el desincentivo del desarrollo de las culturas locales (impidiendo el éxodo constante del campesino hacia los grandes centros poblados y de los habitantes hacia la capital); la excesiva improvisación (no hay estudios técnicos para introducir modificaciones en el sistema o para crear nuevos organismos) y la falta de maestros que se responsabilicen apasionadamente de la función que desempeñan, con espíritu creador y sentido social (Troncoso, 1956: 17-20).

El Decreto No. 3654 (1944) que declaró Zona Experimental a la ciudad de San Carlos marcó el inicio de una era de mayor flexibilidad legislativa para la educación pública. En ella se desarrollaron experimentos educacionales que rememoran los principios educativos del Plan de Reforma de 1928 (unificación, descentralización, diferenciación, autonomía de la función educacional, coeducación y desarrollo comunitario).

Durante el periodo del segundo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1952-1958) además, se legisló en torno a dos importantes cuestiones que impactaron en el ámbito docente: el Estatuto del Magisterio en consenso con los sindicatos, y la creación de una Superintendencia de Educación Pública.

Estas iniciativas, sin embargo, fueron absorbidas o aisladas por el discurso de la Planificación Integral Centralizadora bajo los gobiernos de los presidentes Jorge Alessandri y Eduardo Frei M. (Núñez, 1989: 67-9). Durante toda la etapa del Estado de Compromiso, en las demandas y las posturas prácticas del movimiento magisterial chileno las cuestiones pedagógicas ocuparon un lugar subordinado y la preocupación es más bien reactiva que de propia iniciativa (Núñez, 1990: 60).

Para 1960, a pesar del progresivo y efectivo ascenso social de los sectores populares a través del sistema escolar, el sistema primario se encontraba en una grave crisis de conducción estatal –la CEPAL le llamó la “crisis integral” del sistema–, en cuanto que la escuela pública no se correspondía con una sociedad moderna, urbana y democrática, sino más bien con una arcaica, rural, aristocrática y selectiva (Ahumada, 1995: 62). Tres reformas sucesivas basadas en este paradigma (el de las teorías del desarrollo y la modernización) fueron entregando, progresivamente, su aporte para saldar los déficits del sistema: la de Jorge Alessandri entre 1960 y 1964, la de Eduardo Frei entre 1964 y 1970, y la de Salvador Allende entre 1970 y 1973. Los ejes de las transformaciones educativas se fundaron, básicamente, en la ampliación de la cobertura y de financiamiento, modificaciones en el currículo, perfeccionamiento docente, participación y democratización social.

Bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva se abrió paso a una drástica expansión de las oportunidades de acceso y progreso en el sistema educativo. Se universalizó su duración a ocho años, se desarrolló un incremento notable de las matrículas en la educación secundaria y superior; se inició el desarrollo de programas de educación formal y no formal de la población adulta, se reformularon las relaciones entre Universidad y medio social. La reforma del gobierno de Frei Montalva, basada en el Planeamiento Integral de la educación, ha sido evaluada, tradicionalmente, con un carácter democratizador. Sin embargo, teniendo como marco global el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización, no apuntó a una extensión de la democracia, sino más bien funda una concepción muy precisa y determinada de la educación, relacionadas con visiones más globales sobre el desarrollo económico, cuya relación con la democratización del sistema educacional chileno existe, pero es más bien marginal. Esto implica priorizar su funcionalización global al crecimiento económico del país, marginalizándose otros componentes posibles de una teoría educacional como su contribución a la formación para la democracia o la ciudadanía, y el acceso a formas de saber no instrumental (Ruiz, 2010: 83).

El movimiento laboral en su conjunto, y el docente en particular; tendió en esta etapa a integrarse en la fórmula social que fundamentó el ‘Estado de Compromiso’. En los hechos, dejó de buscar una ruptura de la formación social capitalista y más bien buscó una inserción más favorable en el ordenamiento social imperante, incorporando al conjunto de la clase trabajadora al proyecto de desarrollo. Entre 1970 y 1973 se abrió una etapa de mayor participación docente, mientras el movimiento magisterial se polarizó, perdiendo peso las posiciones más moderadas. En este contexto se fundó el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y se nombró en 1970 a su vicepresidente como Ministro de Educación.

“... la Escuela debía desarrollar su acción a favor de los vecinos de modo que estos se involucraran en el proceso educativo de los niños y jóvenes de la localidad”.



3. TERCER MODELO DE ESCUELA DE MERCADO: AUTORITARIA, PRIVATIZADA Y DISCRIMINATORIA

Dictadura Militar y gobiernos civiles posdictadura¹⁰

El golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 en Chile ocurrió en un contexto más amplio de crisis del modelo del capitalismo industrial y del surgimiento de un nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero. Dicha crisis trajo consigo transformaciones culturales vinculadas al mercado de trabajo, las familias, las comunidades y la escuela (Gentili, 1997; Mejía, 2010; Senett, 1998; Tedesco, 2002), las cuales pueden expresarse en los siguientes puntos:

a) **la masificación de la escolaridad**, que significó la incorporación masiva de sectores populares, antes desescolarizados, a la vida escolar y que plantea una interrogante sobre el sentido que tiene la escuela para estos sectores ahora mayoritarios;

b) **las mutaciones del mercado de trabajo y de los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades**, que implicó la incorporación de grandes sectores femeninos al mundo del empleo, y las condiciones de sobreexplotación de estos empleos, así como la desestructuración de identidades comunitarias, entre otros, lo que llevó a una suerte de “inhibición” educativa a los agentes de socialización históricamente importantes (familias y comunidades);

c) **el desarrollo explosivo de nuevas “fuentes de socialización”**, que muchas veces se encuentran en pugna con la experiencia escolar (Internet, medios de comunicación masivos, grupos juveniles de pares, etc.);

d) **la crisis de las certezas que la escuela parece necesitar** (la incertidumbre respecto del futuro laboral de los estudiantes, pérdida de certezas ideológicas y religiosas, crisis de legitimidad de los ordenamientos políticos y sociales, entre otros) hacen aparecer al relato escolar como excesivamente rígido y anclado en el pasado ante los ojos de muchos estudiantes y sus familias (Esteve et al., 1997; Hargreaves, 2003).

En Chile estas transformaciones ocurrieron en un contexto de represión al movimiento estudiantil y a los trabajadores docentes; de una reestructuración global de la relación de estos actores con el Estado; de desarticulación del proyecto educativo de la Unidad Popular y de desmantelamiento de la institucionalidad educativa pública. En síntesis, se produjo una reestructuración global del sistema educativo, pasando de un Estado Docente a un modelo centrado en el mercado, sin mediar debates (PIIE, 1984; Ruiz, 2010). Esta reestructuración se cimentó sobre la base de tres pilares fundamentales: a) el jurídico, b) el administrativo y c) el de financiamiento.

Primero, en el *ámbito jurídico* la Constitución de la República (1980) en lo que se refiere a derechos en educación, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) reemplazada por la Ley General de Educación en 2010 y, por último, la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (2011) constituyen hasta la actualidad los “principios jurídicos y filosóficos” del sistema educativo chileno.¹¹

La libertad de enseñanza (art. 19 n. 11) goza de garantía constitucional, así también el derecho a desarrollar cualquier actividad económica (art. 19 n. 21), el derecho a no ser discriminado por el Estado y sus organismos en materia económica (art. 19 n. 22), el derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes (art. 19 n. 23) y el derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales. El derecho a la educación (art. 19 n. 10), sin embargo, no goza de esta garantía constitucional, como tampoco el derecho a la seguridad social (art. 19 n. 18).

“Entre 1970 y 1973 se abrió una etapa de mayor participación docente, mientras el movimiento magisterial se polarizó, perdiendo peso las posiciones más moderadas”.

¹⁰ Esta sección está basada en los textos de Cornejo, R; Reyes, L., (2008) y Reyes, L., R. Cornejo, A. Arévalo, R. Sánchez (2010), “Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias”, *Revista Polis*, N° 27, Santiago.

¹¹ La constitución de la República fue modificada en el año 2005, pero permaneció inmutable en los aspectos relativos a derechos y deberes educativos. Por otra parte vale la pena recordar que la derogación de la LOCE fue una de las principales banderas de lucha del movimiento de estudiantes secundarios y que el gobierno, en conjunto con la clase política, están debatiendo actualmente en el Parlamento una nueva ley general de educación, sin modificaciones previstas en la Constitución, contradicción que aparece como evidente.

“...se produjo una reestructuración global del sistema educativo, pasando de un Estado Docente a un modelo centrado en el mercado, sin mediar debates”.

La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, en concordancia con la Constitución, no establecía el derecho a la educación por sobre el derecho a la libertad de enseñanza (art. 3° LOCE)¹² ni sobre la libertad de empresa. Por otra parte tampoco aseguraba la calidad de la educación, pues fijaba requisitos irrisorios para el reconocimiento oficial de los colegios e instituciones de educación superior por parte del Estado.

El rol del Estado, en ambos textos, es claramente *subsidiario*, pero en ningún caso garante o promotor del acceso a una educación de calidad.

Las consecuencias de este marco regulatorio fueron principalmente que: a) la educación funcionara como mercancía y no como derecho social, b) que los sostenedores que reciban subvención estatal puedan lucrar, y c) que los sostenedores privados que reciban subvención estatal puedan seleccionar estudiantes, segmentando así el sistema escolar e impidiendo una evaluación adecuada de la calidad de la educación. La LOCE, por su parte, no regulaba la participación de los actores de la comunidad educativa, manteniendo en el sostenedor la potestad de tomar decisiones, y el Estado se autoinhibía de su rol de garante y promotor de la educación de calidad. En efecto, el Estado ya no es dueño de ninguna escuela.

En el ámbito *administrativo* el nuevo marco regulatorio creó un sistema de administración educativa con sostenedores municipales y privados. En ellos recayó la responsabilidad y capacidad de decisión respecto a asuntos tan claves como adaptaciones curriculares, decisiones técnico-pedagógicas, contratación de personal docente y no docente. Este modelo no significó una descentralización efectiva, sino la delegación de algunas funciones de administración a los Municipios, de manera desfinanciada, y una privatización de las escuelas.

La transferencia temporal de establecimientos estatales de Educación Técnico-Profesional a manos de corporaciones empresariales en 1977 marcó el inicio de la política de los traspasos (Egaña y Magendzo, 1983:45). Entre 1980 y 1986 ocurrió la mayoría de los traspasos de establecimientos del Ministerio de Educación a los municipios. Fue durante esta nueva fase que se institucionalizaron de hecho las nuevas orientaciones valóricas en los contenidos educacionales. La reestructuración del currículo se fundamentó en la profundización de los valores patrióticos y la diferenciación social, propiciando la preparación eficiente de solo un sector de la población (los más capaces), preparándolos para la competencia futura, a través de la selección de aquellos que ingresarán a la Universidad. En palabras del Jefe de la Junta Militar, “al resto solo se le entregará Educación General Básica”, siendo “entrenados para que queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas”.¹³

La administración dejada a muchos sostenedores de establecimientos particulares subvencionados por el Estado, que no cuentan con proyectos educativos y que funcionan solamente con la lógica del lucro, en general carecen de exigencias mínimas que garanticen calidad y no solo cobertura educacional,



Escuela Industrial de Conchalí, 1966. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

12 LOCE art. 3°: “el Estado tiene el deber de resguardar especialmente la Libertad de Enseñanza”.

13 Carta del Gral. Pinochet al Ministro de Educación del 5 de marzo de 1979, *El Mercurio*, Santiago de Chile, 6 de marzo de 1979, en Brunner, J.J. (1980) y Decretos 4002 (*Diario Oficial de la República de Chile*, 5 de junio de 1980) y 300 (*Diario Oficial de la República de Chile*, 22 de enero de 1982).



principal sustento de su negocio. Tampoco fomentan ni permiten la participación de las comunidades educativas en la marcha local de los procesos educativos. De esta forma no se cumple ninguno de los tres criterios para el éxito de los procesos de descentralización: a) capacidades financieras y de recursos suficientes, b) capacidades técnicas y pedagógicas, y c) procesos de participación local. El Ministerio de Educación, intentando “dirigir” la educación con mando a distancia, con un diseño fundamentalmente econométrico (inyectar recursos y evaluar resultados) y sin intervenir en los procesos educativos (lo esencial en la educación), no ha logrado articularse adecuadamente con las atribuciones legales de gestión educativa de los sostenedores y de los municipios. Esto fue lo que trató de remediarse con la Ley General de Educación luego de las movilizaciones estudiantiles de secundarios de 2006.

Por último, el sistema de financiamiento por subvención a la demanda, inaugurado a partir del traspaso de colegios, se basa en un aporte estatal por asistencia y alumno, en lugar de un financiamiento al derecho a la educación. Los sostenedores municipales, que educan a la mayoría de los niños y jóvenes socioeconómicamente más desfavorecidos de Chile, re-

ciben la misma subvención que los sostenedores privados, pese a que deben enfrentar mayores gastos.¹⁴

Aunque como muestra la experiencia internacional exitosa el financiamiento por alumno solo tiene sentido como incentivo complementario, es decir, una vez que exista un piso suficiente que garantice una educación de calidad integral (Carnoy, 2007; Linnakylä y Välijärvi, 2006), la tendencia ha sido fortalecer la política de subvenciones (Ley SEP) en detrimento de un financiamiento directo al derecho a la educación. Este modelo de financiamiento genera graves problemas de proyección y estabilidad de la gestión educativa, al depender de la matrícula y asistencia de alumnos. Por otra parte introduce, contrariamente a toda evidencia de mejora educativa, un modelo de competencia entre escuelas por captar los recursos del Estado. Finalmente, en el actual marco regulatorio se genera una desigualdad estructural y una especie de sistema de compartimentos estancos en educación, lo que algunos han denominado el sistema de *apartheid* educativo (Gentili, 2001: 7).

En la actualidad, podemos identificar cinco grandes tipos de oferta educacional orientada (salvo excepciones) a sectores sociales diferenciados de nuestro país, como se aprecia en el Cuadro 1:

Cuadro 1: Tipos de administración educativa y mecanismos de selección de estudiantes (OPECH, 2007a):

Tipo de administración	Gasto aproximado por alumnos	Selección económica	Selección por Rendimiento	Selección por Conductas
1. Particulares Pagados	\$120.000 como promedio mensual	Sí	Sí	Sí
2. Particulares Subvencionados con Financiamiento Compartido ¹⁵	\$32.000 mensual + Aporte de las familias (entre \$5.000 y \$42.000 aprox.)	Sí, por el hecho de cobrar	Sí, en general	Sí, en general
3. Particulares Subvencionados sin Financiamiento Compartido	\$32.000 mensual (Subvención)	No	Sí, en general	Sí, en general
4. Municipales en Municipios que realizan aportes económicos a las escuelas ¹⁶	\$32.000 (subvención) + Aporte Municipal	No	Relativo (suele haber más demanda que oferta)	Relativo (suele haber más demanda que oferta)
5. Municipales en Municipios que no realizan aportes económicos a las escuelas	\$32.000 mensual (Subvención)	No	No	No

¹⁴ El monto de la subvención que reciben los particulares subvencionados, cuya base es el del sector municipal, disminuye progresivamente de acuerdo con el aumento del monto que cobra mensualmente. Sin embargo, esta disminución no alcanza a ser relevante.

¹⁵ Según datos de CONACEP el 70% de los establecimientos particulares subvencionados cobra financiamiento compartido. Los establecimientos municipales pueden cobrar financiamiento compartido solo en enseñanza media. El porcentaje de liceos municipales que cobra FC es muy bajo.

¹⁶ Las estimaciones de que disponemos indican que estos municipios no serían más de 20 o 30 a lo largo de Chile.

Esta política oficial de selección de estudiantes ha generado un fuerte fenómeno de segmentación socioeducativa en las escuelas chilenas, y una creciente crisis en el sistema educativo.

La crisis se debe, principalmente, a que ha comenzado a deslegitimarse, públicamente, un sistema educativo que refuerza la 'competitividad' como estrategia para desarrollar efectividad (mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes) y eficiencia escolar (reducción del costo público y total de la entrega educacional efectiva), lo que aparece refrendado con el Informe de la OCDE (2004) que asegura que mecanismos tales como la competencia entre alumnos (pruebas de admisión), entre escuelas (publicación de resultados de evaluaciones realizadas a los alumnos) y entre docentes (pago de incentivos), no necesariamente producen mayor efectividad ni eficiencia. Por otro lado, se ha ido constatando que a partir de estos mecanismos de mercado se está consolidando un sistema altamente estratificado (conscientemente estructurado por clases) en el que existe una creciente concentración de niños con antecedentes socioeconómicos similares en las mismas escuelas, así como un aumento de la segmentación entre escuelas municipales y privadas subvencionadas.

Los Municipios, tal como funcionan actualmente, no son necesariamente la estructura pública local pertinente para la gestión de la educación. Una adecuada descentralización requiere tener en cuenta las complejidades territoriales y sociales del país. Un reciente informe plantea que de los 345 municipios que existen en Chile, solo 32 cuentan con equipos técnicos especializados en educación, y éstos corresponden a los más ricos del país (Montt, 2005).

En cuanto a lo curricular, durante las primeras décadas de este siglo se buscaba un joven que colaborara y contribuyera al cambio social. Se ponía atención en sus potencialidades al estar el modelo educativo centrado en la formación de recursos humanos para una sociedad que construía su propia industrialización. En la actualidad se busca un joven que pueda integrarse de manera eficiente a un modelo de mercado abierto. Una prueba de esto es lo que señala el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación "... la educación ha pasado a considerarse

uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación..." (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1997: 11).

La oportunidad de cambiar todo este entramado construido sobre la LOCE se presentó el año 2006 como consecuencia del estallido social que encabezaron los estudiantes en la "revolución pingüina" (Assaél, 2011). Como consecuencia de ello, el gobierno de Michelle Bachelet se vio obligado a alterar su programa de gobierno en materia educacional, abriendo camino, por primera vez, a cambiar la LOCE por una nueva ley, que permitiera concretar otras políticas educativas. Esta Ley General de Educación (LGE), promulgada el 2009, sin embargo, no recogió las exigencias del mundo social, sino que fue construida a través de un acuerdo político cupular entre los partidos de gobierno y los de derecha. En síntesis, la LGE sigue supeditando el derecho a la educación a la libertad de enseñanza y de empresa, y consagra el lucro y la selección, manteniendo un sistema educativo que privilegia a los administradores privados. Establece, además, la creación de una Agencia de Calidad, proyecto de ley que ya fue aprobado por el Parlamento.

Este proyecto, que crea una Agencia de Calidad, una Superintendencia y Servicios educativos descentralizados, acentúa los mecanismos de control y presión por resultados, consolida la exigencia de cumplimiento de estándares y la categorización de escuelas, reafirmando las políticas que habían empezado a cursar con carácter voluntario, para convertirlas, ahora, en exigencias obligatorias para el sistema. En una palabra, en esta ley se articulan todas las normativas de estándares de los marcos regulatorios de actuación de los actores —profesores, directivos, supervisores—

"Los Municipios, tal como funcionan actualmente, no son necesariamente la estructura pública local pertinente para la gestión de la educación. Una adecuada descentralización requiere tener en cuenta las complejidades territoriales y sociales del país".



“la LGE sigue supeditando el derecho a la educación a la libertad de enseñanza y de empresa, y consagra el lucro y la selección, manteniendo un sistema educativo que privilegia a los administradores privados”.

única responsabilidad la orientación de las políticas. En definitiva, el Estado se reduce a su mínima expresión (Assaél, 2011).

Por último, a principios de este año, y en nombre de la modernización y el fortalecimiento de la profesión docente y del rol directivo en los colegios municipales, se ha aprobado la *Ley para la Calidad y la Equidad de la Educación* con el apoyo de los parlamentarios de las dos coaliciones que dominan el escenario político de Chile hace ya dos décadas, desde el término de la dictadura militar bajo el modelo de una transición pactada: la Alianza y la Concertación. Mientras que los primeros la llaman la “revolución educacional”, la Concertación a través de sus cuadros técnicos, reclama su autoría en dichos cambios (Brunner, 2010).

¿Cuáles son algunas de las medidas más graves?

La *flexibilización laboral* radical de la fuerza de trabajo en el campo educativo, perdiendo estabilidad laboral, promovándose una serie de formas de vínculo laboral precario, y quedando su salario supeditado a rendimiento en evaluaciones de desempeño y resultados de aprendizaje de sus estudiantes medidos por pruebas estandarizadas.

La instalación del *mérito individual* como condición de selección y de desarrollo de carrera. Con ello la carrera docente queda transformada en una de portafolio, en la cual el desarrollo profesional se realiza a través de distintas escuelas en un contexto de un mercado laboral flexible, en donde el profesor, a partir de sus méritos, podrá encontrar mejores salarios y mejores condiciones.

El aumento del poder del director de escuela, en cuyo cargo quedan concentrados los procesos de tomas de decisión más relevantes, provoca que vayan *desapareciendo el consejo de profesores, el consejo escolar u otros organismos de mayor participación*. Los directores no son necesariamente docentes sino cualquier profesional que demuestre experiencia en gestión, y son contratados por plazos fijos en función de objetivos ligados a las mejoras de resultados en pruebas estandarizadas. La carrera profesional de los directores es pensada también a través de su paso por distintas escuelas, siempre con contratos a plazo fijo y en función de objetivos, moviéndose en el mercado laboral de directores, el cual es flexible y de carácter competitivo.

Todas estas reformas radicalizan el modelo gerencialista que busca imponerse en el campo de la educación, *desapareciendo de todo lugar la palabra comunidad*. Esto es lo más grave. Con esta Ley y otras en curso (que también extreman la competencia y el ejercicio individual de la profesión en función de resultados), se echa por tierra más de un siglo de historia de procesos sociales, democratizadores, emergentes, donde se fueron construyendo propuestas alternativas, y una escuela pública con financiamiento estatal que fue pensada, decidida, gestionada y gobernada por comunidades de ciudadanas y ciudadanos.

El actual movimiento social por la educación como derecho social y contra el modelo neoliberal ha hecho despertar la sociedad chilena y tambalear los pilares del modelo. Los estudiantes han puesto en jaque el modelo de financiamiento, el lucro con fondos públicos, la municipalización asociada a la privatización.

En síntesis (Assaél, 2011):

La educación pública ha terminado transformándose en el espacio educativo para aquellos sectores de la población que no convienen como clientes

al sector privado. Se niega, de este modo, un carácter sustantivo de cualquiera democracia, la escuela pública como el ámbito en que se pueden compartir distintas realidades (sociales, culturales, ideológicas, étnicas). Se niega, también, el derecho a una educación de calidad para todos y todas, pues el sistema educativo se ha segmentado en clases sociales, ofreciendo diversas calidades de acuerdo con la capacidad económica de la familia.

Se restringe el carácter integral de la educación, ya que, en la práctica, lo que se tiende a enseñar es lo que se evalúa, es decir, los aprendizajes medibles en determinadas asignaturas, por lo cual el currículo termina reduciéndose a Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, y a los aprendizajes que dentro de estas disciplinas pueden ser evaluados de manera estandarizada. Consecuentemente, las prácticas pedagógicas tienden a centrarse exclusivamente en el entrenamiento de estas pruebas estandarizadas, en abierto menoscabo de asignaturas como filosofía, arte o educación musical, que cada vez tienen menos espacio en el currículo.

El Estado no se responsabiliza de asegurar una educación de calidad, pues entrega dicha responsabilidad a los actores, culpabilizando a las carreras de pedagogía, a las escuelas, a los padres, a los profesores, y a los propios estudiantes, de los resultados de aprendizaje.

Las políticas de presión y control en curso han afectado seriamente la autonomía profesional, provocando una grave desmoralización en el ejercicio docente. La presión a la que se somete al profesorado por cumplir metas ligadas a subir puntajes en las pruebas estandarizadas, tanto en las universidades como en el sistema escolar, está significando elevados niveles de angustia, estrés y una creciente desmotivación. Se promueve, además, la competencia entre instituciones, y entre docentes, por obtener incentivo económico ligado a resultados de desempeño, en vez de instancias de intercambio y colaboración.

Esta desmotivación alcanza también a los estudiantes, para los cuales la educación pierde sentido y significancia. Tampoco ven en la educación una herramienta para ingresar al mundo del trabajo, y menos aun de movilidad social. A la postre, muchos estudiantes, aun cuando en nuestro país la educación secundaria es obligatoria, están desertando del sistema para incorporarse al mundo del tráfico de droga y delincuencia. Por otra parte, la sistemática campaña de desprestigio de la profesión docente desmotiva a los estudiantes a estudiar pedagogía.

En definitiva, la experiencia chilena, presentada internacionalmente como modelo exitoso, en los hechos ha sido diseñada sin un sustento social que la respalde, razón por la cual hoy volvemos a ver una



Liceo Industrial N° 77 de Quinta Normal, 1981. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Liceo Miguel de Cervantes, septiembre de 2011.



masiva movilización estudiantil y del profesorado exigiendo cambios estructurales para el sistema educativo.

Ha llegado la hora en Chile de construir una nueva escuela pública. Una escuela que involucre todos los niveles y tipos de enseñanza (pre-escolar, primaria, secundaria, técnica y científico-humanista). Una escuela que retome las luchas históricas dadas por profesores activos, críticos y reflexivos. Estas luchas no las libraron solos, sino con la comunidad. Una nueva escuela pública debiera recuperar la unidad del sistema: una política que aune todos los niveles en un proyecto común, educativo y social. Una

nueva escuela necesita ajustarse a las necesidades culturales y productivas locales, para lo cual requiere de un currículo democrático y pertinente. Una nueva escuela requiere canales orgánicos para que esta participación democrática de la comunidad se realice de forma eficiente y efectiva. Una nueva escuela debe tener como único requisito contribuir al bienestar de la comunidad, desarrollando la capacidad y las potencialidades de sus miembros, atendiendo a la potenciación de la cultura local. Para lograr lo anterior se requiere una reforma educativa que sincronice con una política general de desarrollo económico del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, J., (1958) *En vez de la miseria*, Santiago, Pacífico.
- Assaél, J. (2011) "Políticas públicas en educación: el caso de Chile", en Elichiry, N. (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires, Noveduc.
- Bello, A., (1884) Educación, *Obras Completas (1781-1865)*, v.8. Santiago, Impr: Pedro G. Ramírez.
- Brunner, J.J., (1980) "Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965 y 1980". Santiago: FLACSO.
- Brunner, J.J. (2010) "Acuerdos necesarios" en *El Mercurio*. 26 de diciembre de 2010, *Educación*, 14.
- Carnoy, M., (2007) *Cuba's academia advantage*, Standford, Universidad de Standford.
- Cornejo, R y L. Reyes, (2008) *Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Colección Libros FLAPE 23: http://www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion_Flape_08/23%20Chile%20Docente.pdf
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena; Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1997), *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago, Universitaria.
- Egaña, L., (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. DIBAM, Santiago.
- Egaña, L., A. Magendzo (1983) *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*. Santiago, PIIIE.
- Esteve, J., S. Franco y J.Vera, (1997) *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos, Madrid.
- Fabres, A., (1970). *Evolución histórica de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en el cincuentenario de su promulgación*. Santiago, EIRE.
- Gentili, P. et al., (1997) *Educación, currículum y poder*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Gentili, P., (2001) La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento, *Docencia*, 15, diciembre de 2001, pp. 4-11.

- Hamuy, E., (1960) *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*, Universitaria, Santiago.
- Hargreaves, A., (2003) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Linnakylä, P. y J. Välijärvi, (2006) "Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura", en *Revista de Educación*, Año 2006, Número Extraordinario 1, pp. 227-235.
- Mejía, M. R., (2010) "Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual", Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de enero.
- Montt, P. (2005) Ponencia presentada en la ex sede del Congreso Nacional con ocasión de la entrega oficial del Informe OCDE a las autoridades nacionales, Santiago de Chile.
- Newland, C., (1994) "The Estado Docente and its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950", *J. Lat. Amer. Stud.*, 26, 449-467.
- Núñez, I., (1987) *El trabajo docente, dos enfoques históricos*. Santiago, PIIE.
- Núñez, I., (1989) *Descentralización y reformas educacionales 1940-1978*, Santiago, PIIE.
- Núñez, I., (1990) *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte*. UNESCO/REDUC, Santiago, Chile.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (Opech) (2007) "La crisis educativa actual: diagnóstico y estado de la discusión", editorial, en <http://www.opech.cl/editoriales>
- OPECH, (2006) ¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización? Disponible en http://www.opech.cl/editoriales/2008_04/jornadas/02_OPECH_Por_que_cambiar_LOCE.pdf
- Ponencia presentada en la ex sede del Congreso Nacional con ocasión de la entrega oficial del Informe OCDE a las autoridades nacionales, Santiago de Chile.
- Reyes, L., (2003) "Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925". *Cuadernos de Historia*, 22, pp. 111-148.
- Reyes, L., (2005) *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Tesis doctoral. Universidad de Chile.
- Reyes, L., R. Cornejo, A. Arévalo, R. Sánchez (2010), "Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias", *Revista Polis*, Vol. 9, N° 27.
- Ruiz, C., (2010) *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, LOM Ediciones, Santiago.
- Salazar, G., (1987) "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?", *Proposiciones*, 15.
- Sennett, R., (1998) *La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.
- Tedesco, J.C., E. Tenti, (2002) *O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades*, Conferencia Regional, BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Brasília.
- Troncoso, V., (1956). *La educación fundamental y lo fundamental en educación*. Santiago, Impr. Atenea.
- Valencia, L., (1951) *Anales de la República. Textos constitucionales de Chile y registro de los ciudadanos que han integrado los poderes ejecutivo y legislativo desde 1810*, t. I. Santiago, Universitaria.
- Woll, A., (1976). Positivism and History in nineteenth-century Chile: José Victorino Lastarria and Valentín Letelier, *Journal of the History of Ideas*, 37.