

Los sistemas educativos latinoamericanos, en esencia, han tenido una evolución similar. Las diferencias "de grado" que pueden reconocerse entre ellos, no invalidan sus comunes rasgos cualitativos. Interesa al lector venezolano reconocer en la historia socio-educacional de países hermanos, elementos de la propia historia. Por otra parte, visualizar las peculiaridades de sus sistemas educacionales ayuda a identificar la especificidad de nuestra propia educación.

El trabajo que se publica a continuación, se ocupa del cambio educacional en Chile. Describe la confrontación entre el modelo educativo tradicional y las tendencias de reforma. Este es un juego común en el escenario del continente y se da también en la historia venezolana más reciente. El ensayo del Profesor Iván Núñez explora asimismo una peculiaridad chilena: la presencia de una corriente "alternativa", que ha intentado ir, teórica y prácticamente, más allá de la simple modernización educacional. La experiencia esbozada es útil a quienes aquí disienten del reformismo.

En Venezuela se ha mirado con atención hacia la cultura y la educación chilenas. La proyección del genio de Andrés Bello en Chile, ha tenido su contrapartida en la acción de numerosos educadores del país sureño en nuestro suelo. Baste recordar su participación en el establecimiento del Instituto Pedagógico de Caracas, como un ejemplo de razones adicionales para considerar atentamente este enfoque del desarrollo educacional chileno.

TRADICION, REFORMAS y  
ALTERNATIVAS EDUCACIONALES  
EN CHILE, 1925 - 1973.

Iván NÓñez P.

Santiago de Chile

Octubre de 1978

Durante muchas décadas la educación chilena fue considerada con interés en el ámbito latinoamericano. Indicadores cuantitativos la mostraban como una de las más desarrolladas de la región. Su nivel cualitativo y el clima democrático imperante en el país, atraían a miles de estudiantes extranjeros. Misiones de educadores chilenos vaciaban su experiencia en diversos países de Centro y Sudamérica. Chile exhibía con orgullo su evolución educacional, aunque internamente diversos grupos manifestaban su disconformidad y demandaban y lograban cambios en el sistema educativo.

A pesar de la importante tradición historiográfica de Chile, el desarrollo educativo en este siglo no ha sido estudiado con suficiencia. Falta investigación descriptiva; la que existe (Labarca, 1939), no cubre todo el período y no aborda las relaciones entre educación y sociedad con las herramientas analíticas más actuales. Los escasos trabajos de síntesis (Campos Harriet, 1960) o interpretación (Pino, 1961) no se apoyan en una búsqueda

paciente de la información de base.

Los períodos gubernamentales escalonados entre 1964 y el presente han generado correspondientes políticas educacionales, de muy diverso signo. La variedad de las opciones ha motivado significativos estudios (Bermúdez, 1975; Fischer, 1977; Castro, 1977). Pero la dramática evolución post-1964 tiende a oscurecer la importancia del desarrollo socio-político y educacional anterior a esa fecha. Nuevas generaciones de políticos, administradores, científicos y educadores hacen su experiencia sin conocer adecuadamente el pasado mediato que condiciona el quehacer educacional actual. Por otra parte, la investigación sobre la educación en los regímenes de Frei, Allende y Pinochet, se vería enriquecida si se apoyara en un conocimiento sistemático y válido del período 1920-1964.

Recientemente, se ha terminado un trabajo sobre las reformas educacionales en Chile, en el lapso 1925-1973. Se trata de un estudio descriptivo sobre nueve experiencias o intentos de cambio educativo de alcance nacional (Núñez, 1978). A base de esa información, se intentarán en este artículo algunas generalizaciones sobre el desarrollo educativo chileno reciente y se propondrá un conjunto de hipótesis para la realización de nuevos estudios en la misma línea de investigación.

La hipótesis principal dice relación con un juego dialéctico entre "tradicionalismo", "reformas modernizantes" e "intentos alternativos". Se prestará especial atención al significado de las reformas educacionales, a sus limitaciones y a los mecanismos mediante los que el sistema escolar tradicional ha permanecido e incluso, cobrado nueva fuerza. También se intentará identificar, a título provisional, la existencia de corrientes de cambio que han sobrepasado el cuadro del reformismo, sea en términos de enfoques teóricos o en términos de esfuerzos prácticos de innovación o de cambio radical.

## 1. EL ESQUEMA TRADICIONAL DE LA EDUCACION CHILENA

En las primeras décadas de este siglo, la educación chilena ofrecía una débil cobertura, desigualmente distribuida en favor de la población urbana y, dentro de ésta, de los sectores de altos ingresos. El sistema educativo estaba segmentado en dos canales: uno abierto a la élite dominante y a reducidos grupos que trataban de asimilarse a ella; otro, se abría a las capas populares, aunque atendía sólo a una parte minoritaria de sus hijos.

Los cursos primarios llamados "preparatorias", los liceos fiscales y colegios particulares de educación secundaria, y las tres universidades del país formaban el aparato educativo de élite, sólidamente constituido y de reconocida calidad en el ámbito latinoamericano.

Las escuelas primarias estatales y municipales y unos pocos planteles de formación profesional

de nivel medio (escuelas técnicas, comerciales y normales) ofrecían un camino para un sector de la niñez campesina, obrera y de otras capas populares.

En 1908, las escuelas primarias fiscales matricularon a 215.813 alumnos, aunque la asistencia se limitaba a un promedio de 60%. Las escuelas primarias particulares atendían sólo a 26.167 niños y las "preparatorias" a 7.093.

Los liceos incorporaban a 7.190 jóvenes de ambos sexos; las escuelas normales a 1.726 estudiantes; los institutos comerciales a 1.285; y las escuelas industriales, agrícolas, mineras y profesionales femeninas, atendían a 5.506 jóvenes.

Las universidades contaban con sólo 1.715 matriculados. Eran la cúspide de una pirámide cuya plataforma basal constaba de los casi 250 mil alumnos primarios y de un sector medio de poco más de 15.000 alumnos (Poirier, 1910).

El canal destinado a la élite permeaba con sus valores y sus formas educacionales al canal popular, aunque no compartía con él su calidad ni su prestigio. Las autoridades universitarias gobernaban la educación secundaria y ésta existía en función de la enseñanza superior. La escuela primaria, a su turno, imitaba el enciclopedismo y la selectividad del liceo.

Esta estructura dual y discriminatoria, pretendía, por una parte, la formación de los grupos

dedicados al gobierno y administración pública y a las tareas de intermediación en la economía semicolonial que había dominado hasta fines del siglo XIX; por otra parte, capacitaba a las capas subalternas requeridas en la explotación de los recursos primarios, la nascente industria y los servicios.

Reflejando una diferenciada estructura de clases y la solidez relativa de un Estado nacional tempranamente constituido en torno a un fuerte poder presidencial, el sistema escolar mostraba un notorio autoritarismo. "En Chile, reclamaba una distinguida educadora, toda la labor mental de importancia en materia de educación, intentan hacerla las autoridades centrales. Al profesor se le obliga sólo a repetir, más o menos, inteligentemente. Esta esclavitud moral que deprime todos los días y que a la larga mata las iniciativas es lo que hace del pedagogo una criatura artificial y adocenada, cuando no le salva de su estagnamiento el amor a los niños y a su profesión. En tal régimen pierde el Estado el provecho de muchas voluntades que de otro modo acaso florecerían maravillosamente" (Labarca, 1927:240).

En lo administrativo, el sello era de centralización, verticalismo, uniformidad y rigidez. Las leyes constitutivas de la estructura y gobierno de la educación provenían de 1860, en la rama primaria, y de 1879, en las ramas secundaria y superior. Nuevas ramas habíanse organizado posteriormente, a car-

go de agencias diferentes, de manera que la gestión del sistema ya no era unitaria, sino "parcelada" y divergente. "Desposeída de una superintendencia que coordine los diversos grados y ramas de la enseñanza fiscal, se denunciaba, ésta ... ha crecido al azar de las circunstancias o de influencias a veces muy ajenas a la educación. Actualmente sufrimos de miseria y de derroche. Miseria porque la carrera del profesor es todavía precaria, y gran parte de los establecimientos funcionan en condiciones incompletas, deficientes o malas. Derroche porque hay servicios repetidos, tanto en las altas oficinas universitarias y ministeriales como en las diferentes clases de colegios que, agrupándose, podrían vivir con mayor holgura y mayor economía para las arcas fiscales" (Labarca, 1927:10-11).

En lo pedagógico, predominaba la transmisión de contenidos culturales, por sobre la investigación, la creación o la crítica; la enseñanza por sobre el aprendizaje; la asimilación pasiva de conocimientos por sobre el desarrollo activo del educando (Departamento de Educación Primaria, 1928:34-35).

La doctrina pedagógica dominante era la de Herbart, importada por misiones prusianas tanto a la enseñanza secundaria como a la primaria, a través de la formación de maestros en el Instituto Pedagógico y en las Escuelas Normales (Sociedad Nacional de Profesores, 1927:29-30).

La necesidad de reproducir los cuadros burocráticos del Estado y de los negocios, condicionaba los programas de estudio, que "eran un conglomerado artificial de materias o contenidos, de finalidades, de procedimientos, de observaciones, etc. que no hacían sino obscurecer su comprensión y dificultar su aplicación. Por otra parte, un enciclopedismo desmedido los hacía inaceptables, de tal suerte que para poder darles cumplimiento había que recurrir al verbalismo que, como viento de desolación, soplabá en las aulas escolares" (Dirección General de Educación Primaria, 1931:6).

Aunque los aspectos institucionales de la educación chilena eran, en parte, fruto de la obra original de la clase política, los aspectos pedagógicos se inspiraron ciertamente en dos fuentes apropiadas al carácter burocrático de esa clase: primero el modelo napoleónico (Universidad profesionalizante, "escuela normal", "escuela de artes y oficios" y, especialmente, el "liceo"): más tarde, desde el último cuarto del siglo XIX, el modelo bismarckiano a que ya se ha aludido.

Disfuncionalidad de la escuela decimonónica

Se entenderá como modelo educativo "tradicional" al que va conformándose en Chile durante el siglo pasado, con sus componentes de elitismo y segmentación del sistema educativo en canales diferen-

ciados según la extracción social de su clientela; autoritarismo administrativo y pedagógico; uniformidad y rigidez; disfuncionalidad respecto a la dinámica económica, social y política; contenidos predominantemente intelectualistas y verbalizantes; métodos enfatizadores de la memorización; proclividad a la importación acrítica de concepciones pedagógicas, etc.

Sin embargo, a comienzos de este siglo, el esquema educacional descrito ya no era congruente con la formación social. Originado antes del primer proceso de industrialización y urbanización y antes de la irrupción de la clase obrera y de las capas medias, subsistía quizás en virtud de la inercia que caracteriza a ciertos ámbitos de la superestructura de las sociedades.

La contradicción entre el sistema educacional decimonónico y las nuevas condiciones y necesidades sociales, será percibida lúcidamente desde la primera década del actual siglo, entre otros, por los llamados "polemistas" de 1912 (Encina, 1912; Galdames, 1912), por Darío E. Salas (1917), Amanda Labarca (1927), los assembleístas de la Sociedad Nacional de Profesores (1927); y por Víctor Troncoso (1925) y Luis Gómez Catalán (1928). Habrá primero una fase de crítica y de formulación teórica de nuevas opciones y desde 1920 se pasará a la práctica, abriendo curso al largo y rico proceso de reformismo educacional.

### Persistencia del modelo tradicional

La renovación educacional no será fácil ni automática. Desde luego, el reconocido desarrollo relativo de la educación chilena, la calidad de ciertas de sus instituciones, la estabilidad misma del sistema, conspirarán contra el cambio. Lorenzo Luzzi declaraba, en visita a Chile: "Aquí ... con Bello y Sarmiento primero, con la fundación del Instituto Pedagógico después, se ha venido formando una conciencia pedagógica que muy pocos países del continente pueden alabarse de tener. Esta misma conciencia, que supone ya una cantidad de conceptos establecidos y direcciones fijadas, es la que presenta una mayor resistencia a la marcha renovadora, que tal vez no se encontraría en otros países. Es éste uno de los inconvenientes que presenta la posesión de una tradición establecida." ("La Nación", Santiago, 8 de Septiembre de 1928).

Los procesos de cambio iniciados en 1920, con la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y con las reformas y contrarreformas del primer gobierno del general Carlos Ibáñez (1927-1931), y que se prolongarán en las décadas siguientes hasta culminar en la reforma de 1965-70, paulatinamente arrinconarían al modelo deomonónico. Lograrían ilegitimarlo y, en varios aspectos, superarlo. Pero no lograron reemplazarlo.

Además de la crítica ideológica y práctica de las organizaciones sindicales de maestros y de la denuncia de políticos progresistas e intelectuales lúcidos, numerosos documentos gubernamentales advirtieron, en las últimas décadas, sobre la persistencia de la educación tradicional.

Los grandes intentos renovadores de las décadas del 40 y del 50, van fundados en enfoques críticos de la realidad educacional. Ellos se encuentran en diversos informes oficiales (Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, 1945; Sociedad Nacional de Profesores, 1953) e incluso en los "considerandos" de los Decretos gubernamentales que ordenaban cambios.

Pero el análisis oficial se hace realmente incisivo a comienzos de la década del 60. Diversos documentos que querían justificar la urgencia de establecer en Chile el "planeamiento integral de la educación", fueron particularmente claros en mostrar la permanencia de los rasgos tradicionales ya denunciados al comenzar la centuria (Haruy, 1961; Ministerio de Educación, 1961a; Ministerio de Educación, 1962; Gobierno de Chile, 1963).

Con posterioridad a la magna reforma de 1965-1970, autores de diversas corrientes y procedencias han coincidido en señalar que, a pesar de los anteriores esfuerzos de cambio y de la integralidad de la última reforma, aspectos fundamentales del modelo

decimonónico están presentes. Así, algunos trabajos del Dr. Schiefelbein han señalado la rigidez del sistema educativo, su resistencia al cambio (Schiefelbein, 1971: 41-51) o las formas persistentes de la selectividad social que ejerce la educación formal (Schiefelbein y McGinn, 1975; Schiefelbein y Farrell, 1974).

El proyecto educativo de la Unidad Popular también se fundó en una acre crítica a las sobrevivencias de la escuela tradicional y, especialmente, al elitismo antidemocrático de ella, a su desprecio por el trabajo productivo, a su autoritarismo, a su carácter desnacionalizante, etc. (Ministerio de Educación, 1971; Ministerio de Educación, 1973b).

Estudios oficiales efectuados en el actual período han coincidido en denunciar determinados aspectos vigentes del modelo decimonónico. Los economistas gubernamentales, por ejemplo, han criticado el carácter regresivo de la estructura de distribución del gasto educativo, fuertemente discriminatorio en favor de los grupos de altos ingresos y en desmedro de los grupos de menores ingresos. La uniformidad de la enseñanza primaria, concebida en función de un niño tipo, de extracción social media y de residencia urbana, ha sido incriminada como responsable de los fuertes índices de deserción escolar y de repetencia (Bravo, 1978).

Más adelante se propondrá una identificación de los factores que podrían explicar este desarrollo desigual, en que la acumulación de conquistas democráticas y de desarrollo modernizante no logran erradicar el esquema tradicional, por mucho que éste parezca disfuncional a la evolución del sistema social global.

## 2. LAS REFORMAS EDUCACIONALES

Desde las primeras décadas de esta centuria surgió en Chile la crítica sistemática de la escuela tradicional y la elaboración de opciones de cambio, derivantes en variados intentos de reforma -logrados unos, otros apenas formulados o efímeros. Desde la dictación de la Ley de Instrucción Primaria, en 1920, hasta la reforma integral de la educación de 1965, se desarrollaron importantes acciones de renovación e innovación en todos los niveles del sistema educativo, paralelos al desarrollo cuantitativo del mismo y a un mejoramiento relativo de sus bases materiales.

Interesa señalar la génesis del proceso de reformas, describir los hitos más importantes y esbozar un balance de su significación en la historia educacional y social del país.

El reformismo nace como un doble movimiento: de cuestionamiento del modelo heredado del siglo anterior y de asimilación de las corrientes educacionales renovadoras de alcance universal.

Con motivo del primer centenario de la nación chilena, intelectuales y educadores se interrogaron acerca de la realidad social y cultural. El balance no fue conformista ni tranquilizante. Uno de los campos más sometido a crítica fue el educativo. Alejandro Venegas (1910) caló un bisturí muy agudo en el esquema de dominación oligárquico y en sus consecuencias para el pueblo de Chile, entre ellas los rasgos de una enseñanza de clase. Francisco A. Encina (1912), denunció el desajuste grave entre la educación -intelectualista y verbalizante- y las necesidades del desarrollo del capitalismo. Luis Galdames (1912) buscó una síntesis viable entre una formación cultural, que favoreciera el cultivo de un humanismo moderno, y la indispensable vinculación de la enseñanza con el mundo del trabajo y la producción.

El acento de los polemistas de 1912 estuvo puesto en la orientación de la educación secundaria. Darío E. Salas (1917) enfatizará más bien la denuncia de la lacra del analfabetismo y las deficiencias cuantitativas y cualitativas de la educación primaria. Su obra serviría para motorizar la lucha por la primera conquista democrática en la educación chilena, en este siglo: la obligatoriedad de la enseñanza elemental.

Pero la aspiración al cambio era más profunda y abarcadora. La década del 20 se abrió bajo signos inquietantes: un primer desarrollo industrial que no alcanza a hacerse autosostenido y sólido; un esquema de dependencia externa que hace crisis con su pivote básico, el salitre natural; un ascenso de la protesta y de la organización obrera; una lucha acorda entre fracciones de la burguesía y una erosión creciente de la institucionalidad parlamentaria.

Por otra parte, en Chile -país lejano pero peculiarmente abierto a las grandes mutaciones históricas- resuenan los efectos ideológicos de la Gran Guerra, las revoluciones del Viejo Mundo, los procesos latinoamericanos como la revolución mexicana y el grito de Córdoba.

El principal actor social -al menos para los efectos del campo que estamos estudiando- serán las capas medias: mediatizadas por un sector del empresariado nacional que buscaba apoyo para su proyecto de desarrollo nacional, no temen por otra parte afirmarse en el movimiento obrero, hacerse su intérprete y también su "administrador".

Profesionales y empleados, estudiantes universitarios e intelectuales y, más tarde, oficiales jóvenes del ejército, no vacilarán en expresarse y en presionar -en diversas formas y momentos- sobre las viejas estructuras. La lucha por la democratización, el desarrollo y la modernización, se gene-

raliza y logra victorias. Algunos de los resultados de la irrupción de la mesocracia -y tras ella, de la burguesía nacional-desarrollista- se perciben tras la elección de un Presidente liberal avanzado -Arturo Alessandri- una constitución democrática y presidencialista, aprobada en 1925; un régimen bonapartista -el de Carlos Ibáñez- que busca a la vez establecer un nuevo esquema de dominación capitalista, estatizante, y consolidar y profundizar las reformas, etc.

En todo este proceso está engarzado el cambio educacional, al que se visualiza como parte importante del proyecto de modernización y democratización. El magisterio organizado llega a constituirse en fuerza social ponderable y activa. La década del 20 abre el período de las reformas educativas y de las luchas sindicales del profesorado.

Los numerosos intentos de renovación educacional que se presentarán a lo largo del período, parecen tener en común la búsqueda de un ajuste entre la estructura, funcionamiento y contenido de la educación y las necesidades del desarrollo económico, social y político. El basamento social de este proceso parece radicar en la alianza empresariado productivo-clases medias, aunque por la mediación de estas últimas se buscará el apoyo del proletariado industrial hacia el proyecto de desenvolvimiento

semi-autónomo y modernizante. El gran beneficiario a largo plazo será el capitalismo en su conjunto, que logrará un aparato educativo, a la vez, reproductor de las condiciones existentes -y por tanto, conservador- e innovador en lo que podía y debía cambiarse para conseguir la estabilidad del sistema. El otro beneficiario lo constituyeron las capas medias, favorecidas con nuevos y más abiertos canales de movilidad ascendente.

En un sentido más específico, las reformas o proyectos de reforma del período 1920-1970, favorecieron la expansión lineal del aparato educativo, como respuesta a los requerimientos de democratización de la enseñanza. Por otra parte, intentaron una ligazón entre la teoría y la práctica del proceso educacional chileno y los avances científicos y tecnológicos contemporáneos. Esta ligazón se buscó a veces sólo a nivel del aula y de la organización escolar y a veces, a nivel del sistema educacional y de sus relaciones con el medio social.

Como era natural, el reformismo empleó estrategias de cambio que no alteraran el ordenamiento social ni sometieran la sociedad chilena a tensiones mayores. Serían, en general, estrategias gradualistas y de raigambre tecno-burocratizante, aunque los matices y las excepciones son significativos y merecerán alguna referencia posterior.

Un rasgo común a los esfuerzos de renovación es su "idealismo". Esto es, la suposición de que la reforma de la educación es condición necesaria y hasta suficiente para la democratización general del país. Sería necesaria una larga acumulación de experiencias frustradas para llegar a conclusiones diferentes, no obstante que hubo tempranos visionarios que propondrían enfoques heterodoxos en este aspecto.

Dos concepciones de la reforma educativa:

Cobertura insuficiente, discriminación clasista a través de canales diferenciadores, autoritarismo, retraso respecto a las necesidades del desarrollo, énfasis en conocimientos sin integración ni vinculación con el mundo real, etc., persistían en esencia hacia 1926.

Frente a esta realidad, y a convocatoria de la organización gremial del profesorado secundario se celebró un congreso pedagógico, con representantes de los diversos niveles y sectores de la docencia (Sociedad Nacional de Profesores, 1927). Había en ellos una común crítica a la estructura, administración, objetivos y medios de la educación vigente. La aspiración a una reforma era unánime. El

rechazo a la pedagogía herbartiana y la aceptación de la pedagogía renovada, de base científica y de orientación vitalista, sería también compartido por los participantes. Lo mismo ocurriría con la aspiración a una racionalización de la estructura y gestión del sistema escolar.

No obstante, se precisaron entre los educadores chilenos dos concepciones distintas de la reforma educativa que se ensayaron sucesivamente entre 1927 y 1930 y que en la década del 40 volverían a probarse. La diferenciación entre ambas continuará latente en los esfuerzos de cambio de las décadas siguientes.

Los catedráticos universitarios, la gran mayoría de los docentes de la enseñanza media y de las escuelas normales, los altos funcionarios educacionales y los pedagogos más reputados -lo que podría denominarse el "establishment docente"- aceptaban un modelo de reforma moderada, en tanto que los representantes de la combativa Asociación General de Profesores Primarios (Dominguez, 1935; Frente Funcionalista Sindical, 1936), propugnaban un enfoque de reforma radical, que venían diseñando desde 1923, en un interesante proceso de elaboración técnica y de acciones prácticas y masivas de disenso.

La posición moderada separaba claramente la instancia institucional y la instancia pedagógica. Sostenía que el paso previo era la reestructuración

de la administración educativa, en el sentido de organizar los dispersos servicios educativos bajo la jurisdicción única del Ministerio del ramo.

En el nivel pedagógico, se reconocía la validez de las modernas concepciones como la "escuela activa", preferentemente para la enseñanza primaria, la necesidad de moderar el enciclopedismo positivista del Liceo y de darle a este una orientación más realista, a la vez que fomentar la enseñanza técnico-profesional.

La estrategia defendida por los moderados era la reforma gradual, basada en previo ensayo de las innovaciones y en el perfeccionamiento docente. El cambio era concebido como un proceso técnico, generado y controlado por las cúpulas del servicio educacional, y defendido de toda contaminación con las tendencias más avanzadas de contestación social.

El modelo radical de reforma, en cambio, proponía una estrategia acelerada y simultánea de cambio institucional y pedagógico, concebido como un proceso social, generado por el "estado llano" del profesorado, en vinculación con las organizaciones obreras y populares.

El contenido de la reforma defendida por la Asociación General de Profesores respondía a la tendencia crítica originada en 1910, asimilaba las posiciones socializantes y libertarias del movimien-

to estudiantil universitario de 1920 y se hacía eco de las doctrinas pedagógicas psicocentristas y activas provenientes de Europa y EE.UU. Proponían los maestros primarios un sistema integrado de enseñanza, basado en el principio de unidad del proceso educativo. Luchaban por una administración, a la vez unificadora y descentralizante, gestionada democráticamente por los propios maestros, en alianza con las fuerzas más progresivas de la comunidad.

En el aspecto propiamente pedagógico, la Asociación General de Profesores quería una educación primaria universal, prolongada hasta un noveno grado o hasta los 13 años de edad, en una escuela familiar, no autoritaria, basada en el principio de la autoactividad. Deseaba una juventud orientada preferentemente hacia el trabajo y el desarrollo nacional.

Los dos esquemas sufrirían la prueba de la práctica. El primer Ministro de Instrucción del gobierno de Ibáñez puso en marcha el enfoque moderado, con el apoyo y consejo de destacados pedagogos como Darío Salas y Enrique Molina. Entre Febrero y Septiembre de 1927 se reemplazó la estructura tradicional de gestión. Se crearon el Ministerio de Educación Pública y la Superintendencia del ramo. Bajo su jurisdicción quedaron las Direcciones y los Consejos de educación primaria, secundaria, industrial, comercial, universitaria, etc. Además, se estudiaron algunos proyectos para renovar planes, programas

y métodos de enseñanza y se comenzó el envío de maestros a perfeccionamiento en el exterior.

Pero el general Ibáñez no se sintió satisfecho ni cómodo con una reforma básicamente administrativa, hecha en colaboración con elementos vinculados a los antiguos regímenes políticos. Su gestión tenía alcances más renovadores y ambiciosos. Quería una modernización más significativa, con la participación de sectores sociales alternativos a la vieja burocracia educacional. En el supuesto del carácter bonapartista de ese gobierno, se ha explicado el vuelco de Ibáñez hacia el otro modelo de reforma -el de la Asociación- como una respuesta a la necesidad de hacer concesiones no decisivas al movimiento obrero y popular (Mariátegui, 1929).

En Septiembre de 1927, el Presidente Ibáñez cambió su Ministro de Educación, aceptó las líneas esenciales del proyecto de reforma integral sustentado por los maestros primarios, meses más tarde les entregó los principales cargos de la gestión del sistema y dictó el famoso Decreto con Fuerza de Ley N° 7500, instrumento matriz del primer intento de renovación global de la educación chilena.

La llamada "reforma de 1928" fue reconocida internacionalmente como el primer intento de implantar oficialmente y a escala de todo un sistema, un ensayo de "escuela nueva", experiencia hasta enton-

ces circunscrita en el exterior a planteles privados o a ámbitos educativos locales (Ministerio de Educación, 1928; Galdames, 1932; Ferrière, 1932).

El intento fue ambicioso. Con base en los principios de unidad de la función educativa, de adecuación al desarrollo psicobiológico del niño y de respuesta a las necesidades del desenvolvimiento nacional y regional, se modificó radicalmente la administración del sistema, en un sentido de unidad y descentralización; se dió libertad a los maestros para ensayar formas renovadas de enseñanza-aprendizaje; se organizaron las comunidades escolares, con la participación de maestros, padres y alumnos; se intentó romper el carácter pseudo-humanístico del Liceo, incorporándole las opciones técnicas; y se quiso transformar la Universidad profesionalizante en Universidad investigadora y creativa (Ferrière, 1932; Mariátegui, 1929; Donoso, 1937; Labarca, 1939; Núñez, 1978).

La empresa de cambio fue breve, frustrada y también fructífera. El gobierno dió un golpe de timón, en Septiembre de 1928. Se iniciaba así una verdadera "contrarreforma educacional" (Labarca, 1939).

Los reformadores fueron despedidos y perseguidos, bajo acusaciones de "acratas" o "extremistas". La organización administrativa democratizadora fue suprimida, las comunidades disueltas y restablecido con más vigor el autoritarismo funcionario y pedagó-

gico. El Liceo volvió a su carácter original: institución de estudios generales y antesala de la Universidad; ésta, a su vez, restableció su sempiterno profesionalismo.

Se había ido más lejos de lo que permitía el sistema social vigente; la concesión había sido demasiado amplia. Pero la fuerza del movimiento renovador, su impacto dentro y fuera del país y la legitimidad alcanzada por el programa de reforma, obligaban a un compromiso.

Los principios de la nueva pedagogía fueron incorporados a la doctrina oficial de la escuela primaria chilena. Algunos elementos de una enseñanza secundaria moderna y realista llegaron a ser reconocidos por Decreto. Se acudió al perfeccionamiento docente y al ensayo experimental en el aula y en la organización interna de la escuela, como sustitutos de la reforma integral (Ramírez, 1929; Ferrière, 1932; Dirección General de Educación Secundaria, 1930; Donoso, 1937). En el hecho, había triunfado el esquema moderado y ambiguo propuesto en 1926. Con ello, tomó forma el sistema educacional que regiría con leves modificaciones hasta la década del 50 y, particularmente, la contradicción entre formulaciones oficiales reformistas y realidad educacional de corte tradicional.

### Los intentos parciales del periodo 1939-1961

Tras un interregno de inmovilismo, en 1939, se abre en Chile un nuevo curso, iniciado por un Gobierno de Frente Popular. En un contexto de movilización social y democratización, se inicia una segunda fase de desenvolvimiento industrial, con creciente participación del Estado. La ideología asociada a la causa de los aliados en la Segunda Guerra Mundial es recogida y promovida por importantes sectores sociales y políticos. El cambio educacional tendría, en consecuencia, un nuevo impulso.

Más que hacia el crecimiento de la educación primaria, el esfuerzo de desarrollo educacional se dirigió hacia la enseñanza técnica. Se crearon escuelas industriales, la Escuela de Economía de la Universidad de Chile, la Universidad Técnica del Estado, etc. Entre 1940 y 1953, el alumnado de la educación técnico-profesional creció en más de 105% y llegó a representar un 44.2% del total de la matrícula de nivel medio. En el mismo lapso, la matrícula de primaria creció sólo en un 40% y la de la enseñanza secundaria en un 90% (Campos Harriet, 1960:47,50y95).

Paralelos a esta tendencia de diversificación y de limitada reorientación, en la década se inician tres proyectos de cambio: reforma gradual de los Liceos; desarrollo de la experimentación e innovación en la educación primaria; y experiencias

de integración educacional a nivel local.

Reclamando directa filiación con el enfoque moderado de 1926 y con los aspectos científicistas y renovadores de la contradictoria política de 1929, se inicia en 1946 el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria.

A pesar de ajustes menores y de declaraciones ineficaces de modernización, el Liceo chileno seguía siendo selectivo, superficialmente humanístico, orientado sólo a posibilitar el acceso a la Universidad, uniforme en sus programas y verbalista en sus métodos (Unión Panamericana, 1945).

La coyuntura socio-política favoreció un esfuerzo de reforma. El mundo de la post-guerra parecía exigir cambios, en un sentido de democratización y de renovación pedagógica. El gobierno norteamericano ofreció una ayuda técnica y financiera que, por última vez, no fue resistida por los sectores de izquierda (Samper, 1957).

El Plan comprendía una estrategia gradualista, según la cual se aplicaría un enfoque innovador, primero en media docena de "liceos de experimentación" y, en un plazo de cinco años, en un número significativamente mayor para luego cubrir la mayoría o la totalidad de los colegios secundarios públicos.

El nuevo Liceo fue concebido como un establecimiento distributivo y no selectivo, destinado a atender a los adolescentes sin distinción de clase, en términos de desarrollo integral de su personalidad y de preparación para la vida familiar, social y económica. Un plan de estudios flexible, programas realistas, métodos activos y un énfasis en la formación y orientación, lo distinguirían del Liceo Tradicional (Ministerio de Educación, 1945).

El Plan fue fervientemente apoyado por el magisterio sindicalizado, por los sectores políticos democráticos y llegó a contar con la benevolencia de la Iglesia Católica (Samper, 1957). Sin embargo, nuevas circunstancias políticas, el peso del tradicionalismo particularmente fuerte en la enseñanza secundaria, y la oposición de grupos burocráticos y conservadores, lograron circunscribir el Plan a un ejercicio experimental en un puñado de Liceos.

En 1953, después de sorda lucha entre reformistas y conservadores, se logró un compromiso consistente en la transferencia limitada de algunas innovaciones al conjunto de la enseñanza secundaria, mientras que los amenazados Liceos Experimentales sobrevivirían en su aislamiento (Sociedad Nacional de Profesores, 1953; Bocaz, 1958).

Desde 1929, existían en la rama primaria dos escuelas experimentales. Antes del gobierno de Pedro Aguirre Cerda, desarrollaron su labor de investigación y ensayo en medio del aislamiento y aún la hostilidad oficial.

A partir de 1940, la experimentación en la enseñanza elemental contó con mejores condiciones. Algunos de sus progresos fueron extendidos a las escuelas comunes. Se crearon nuevos establecimientos de ensayo, dirigidos especialmente a la población escolar atípica y a los adultos y a la atención de las comunidades suburbanas (Jornadas de Investigación y Experimentación Educativas, 1951).

Desgraciadamente, este movimiento no logró un desarrollo suficiente como para constituirse por sí sólo en factor de reforma de la educación primaria, no obstante la significación científico-técnica de sus experiencias. Tampoco pesó suficientemente el esfuerzo de perfeccionamiento de maestros y de personal directivo y técnico, dinamizado desde la Escuela Normal Superior.

Otro movimiento, nacido también en el ámbito de la rama primaria pero de alcance más general, fue el de la "consolidación educacional". Bajo directa inspiración de los conceptos de la reforma radical de 1928, aunque obligados a seguir una estrategia gradualista, un grupo de veteranos de la

ex-Asociación General de Profesores propuso un Plan Experimental a ser aplicado en San Carlos, comunidad rural del sur del país. Con inicial apoyo ministerial, se intentó entre 1945 y 1948, ensayar un sistema local integrado de educación, bajo una administración unificada y participativa, que promoviera soluciones educacionales (escolares y extraescolares) específicas a los problemas del medio rural y que permitiese continuidad de estudios a los adolescentes campesinos (Ministerio de Educación, 1946).

Esta experiencia ha sido señalada como precursora de planes internacionales como los de UNESCO en el valle de Marvial (Boletín de las Escuelas Experimentales, N° 10, 1951:54-62) y como anticipo de la futura tendencia a la nuclearización educacional y al desarrollo rural integrado (Troncoso y Sandoval, 1954).

Sin embargo, el "Plan San Carlos" pareció afectar los intereses de los grupos dominantes locales. La coyuntura de un vuelco político -la definición anticomunista del Presidente González Videla- significó su liquidación, a tres años de iniciado (Funes et al., 1951).

Fruto tangencial de este intento fue la creación de numerosas "escuelas consolidadas", a imitación de la primera de ellas, fundada en San Carlos. Estos establecimientos se ubicaron, por lo general, en localidades rurales, mineras o industriales relativamente aisladas; también las hubo en "poblacio-

nes" o proyectos habitacionales de la periferia de Santiago. Junto con ensayar formas de integración entre la educación primaria, secundaria y técnico-profesional, las escuelas consolidadas ofrecieron oportunidades educacionales a clientelas de extracción social obrera o campesina y establecieron fuertes lazos de mutuo servicio con las comunidades circundantes (Troncoso y Sandoval, 1954).

Como fruto de las demandas de las comunidades locales, en 1962 ya funcionaban 13 escuelas consolidadas, con cerca de 17.000 alumnos y en 1974, 31 establecimientos, que atendían a 44.000 estudiantes. Empero, este movimiento no logró tampoco la reforma cualitativa del sistema escolar, debido a la resistencia pasiva del "establishment educacional", que lo mantuvo en situación de marginalidad y desatención (Gobierno de Chile, 1963).

No obstante, la "consolidación" tuvo relativo éxito en concientizar sobre la necesidad de unificación del sistema educativo, de su descentralización y de su adaptación al medio local. Influyó indirectamente sobre ensayos como el Plan Arica y más directamente sobre el intento de Escuela Nacional Unificada (Núñez, 1978).

El segundo gobierno del general Ibáñez (1952-1958) inicialmente desplegó una política de reformas: favoreció la fundación de nuevas Escuelas Consolidadas, incorporó mejoramientos parciales en el

Liceo tradicional, aprobó un Estatuto del Magisterio en consenso con los sindicatos respectivos, y creó la Superintendencia de Educación Pública. Este organismo, contemplado en la Constitución como encargado de la "inspección de la educación nacional y su dirección bajo la autoridad del Gobierno", era una vieja aspiración de los sectores reformistas.

Se concebía a la Superintendencia como una entidad que contribuiría a superar la "parcelada" administración educacional que, a su turno, favorecía la segmentación discriminatoria del sistema escolar con sus divergentes subsistemas de enseñanza primaria, secundaria y profesional. Se la veía también como un organismo colegiado de representación y participación de los diversos grupos ligados al proceso educativo y se esperaba de ella un impulso a la tecnificación del servicio y a la reforma de la enseñanza.

La ley que creó la Superintendencia fue ambigua y permitió que junto a su definición integradora, democratizante y modernizadora, subsistieran las tradicionales y centrifugas instancias directivas de un sistema educacional estratificado (Superintendencia de Educación, 1954).

En el nuevo organismo se dió, en sus primeros tres años de vida, un significativo debate entre las tendencias conservadora y renovadora (Superintendencia de Educación, 1958). Internamente triunfó esta

última y la Superintendencia propuso una política educacional comprensiva, que reestructuraba y trataba de unificar el sistema escolar y su administración, que esbozaba un desarrollo planificado de la educación y que incorporaba nuevos fines y objetivos para la educación general y la profesional, inspirados en la moderna pedagogía de base científica y de orientación democrática (ministerio de Educación, 1964:35-46).

El proyecto reformista de la Superintendencia fue bloqueado una vez más por los grupos burocráticos que profitaban de la "parcelación" del Ministerio y por los sectores que defendían el tradicionalismo en la enseñanza (Superintendencia de Educación, 1957).

Un eco tardío de la voluntad organizadora y reformista de la Superintendencia fue la aplicación del Plan de Integración Educativa de Arica, en un departamento fronterizo del extremo Norte del país. Entre 1961 y 1971, se ensayó en esa zona el funcionamiento de un sistema local unificado de educación, se rompió el tradicional esquema de la escala educativa, en favor de una estructura de seis años de enseñanza primaria, tres de un ciclo medio común, orientador y distributivo, y tres de un ciclo superior diversificado según las necesidades del desarrollo regional. En este cuadro se insertó un currículum renovado, conforme al marco teórico propuesto por la

Superintendencia en 1956 y que recogía muchos de los aportes de los Liceos Experimentales y las Escuelas Consolidadas (Ministerio de Educación, 1961; Superintendencia de Educación, 1969; 158-163; "Cuadernos de la Superintendencia", 1963, N° 2).

En medio de fuertes dificultades, el Plan logró a la vez ensayar las bondades de la integración educacional a nivel local, responder a algunos requerimientos específicos de la realidad circundante y mejorar notoriamente los índices de retención escolar. Demostró también los graves obstáculos que se oponían a las empresas parciales de reforma, en el cuadro de un sistema nacional que permanecía inflexible en sus rasgos de centralismo, administración inorgánica y resistencia al cambio.

Los esfuerzos de reforma global en  
el período 1961-1970 :

El Plan Arica fue el último de los intentos renovadores localizados en una circunscripción geográfica o en una rama particular del aparato educativo.

Un complejo de fuerzas obraba en favor de esfuerzos de reforma integral del sistema escolar y de un replanteo de sus relaciones con el sistema social global. Sin darse plena cuenta, el reformismo completaría su ciclo haciendo objetiva justicia a

los planteamientos integradores sostenidos por los visionarios de 1928.

Chile había cambiado: por una parte, industrialización, urbanización creciente y expansión demográfica; por otra, tensiones sociales, nuevas o mayores demandas planteadas por los diversos sectores sociales, en un clima de movilización estimulado por la democratización política; diversificación y ampliación relativa e irracional de la oferta educativa, etc.

Un gobierno con directa influencia de los grupos empresariales, el de Jorge Alessandri, recoge tempranamente las orientaciones desarrollistas que se difunden por Latinoamérica y, a comienzos de 1961, aprueba un Plan Decenal de Desarrollo Económico. Acuciado por la crisis del proyecto nacional de desenvolvimiento capitalista, anticiparía a través del Plan parte de las respuestas requeridas por la Alianza para el Progreso.

La política de planificación del desarrollo económico tuvo su contrapartida educacional. Una comisión oficial hizo un descarnado diagnóstico de la realidad educativa y propuso los lineamientos de una programación integral de la educación, a compatibilizar con el proceso económico-social (Ministerio de Educación, 1961a).

En el marco de la política kennediana, la Conferencia de Santiago de Chile selló el compromiso de realizar reformas educativas y esquematizó un modelo de desarrollo al cual adhirió con presteza el gobierno de Alessandri, (Naciones Unidas, 1962).

Entre 1962 y 1964 se profundizó el diagnóstico de los problemas educacionales, se estudiaron los mecanismos para un "planeamiento integral" de la expansión y mejoramiento de la educación y se diseñaron las bases de una nueva reforma modernizadora (Ministerio de Educación, 1964).

El carácter "integral" del planeamiento se refirió a que abarcaría todo el sistema formal de educación, público y privado, regular y de adultos, y en relación con el desarrollo económico y social de la Nación. La integralidad se cumplía también a través de la consideración de los aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación.

Se repusieron, una vez más, los fines y objetivos aprobados en 1956: un fin general consistente en "facilitar el desarrollo armónico de todos los aspectos de la personalidad del individuo de acuerdo con sus capacidades e intereses, y contribuir a acelerar el proceso de desarrollo cultural, social y económico". Para la educación general, el objetivo global de "facilitar el desarrollo integral de los miembros de una sociedad democrática en constante cambio, es decir, la formación general del hombre,

del ciudadano y del productor y consumidor de bienes y servicios". Para la educación profesional, "la preparación teórica y práctica específica para el ejercicio eficiente de una profesión o trabajo remunerativo y socialmente útil". (Ministerio de Educación, 1964:81-83).

Conforme a lo recomendado por la Conferencia de Santiago de Chile, se propuso una educación general básica de 9 años, seguida de ciclos diversificados de educación secundaria o técnico-profesional, tal como se había intentado en 1928 y como se ensayaba en la región de Arica.

Antes de generalizar esta estructura del sistema escolar y el nuevo currículo, se quiso ordenar, mediante ley, el funcionamiento de no más de seis proyectos de ensayo a nivel regional o local. Se estudió un esquema de reorganización del aparato de gestión, que delimitaba claramente las funciones de consulta, normativa o técnica y de ejecución. La primera era cumplida a través del Consejo Nacional y de Consejos Regionales de Educación; la segunda era encargada a una Oficina Técnica y de Planeamiento; y la ejecución era encargada a una dirección única de educación o Superintendencia, asegurando así la unidad, coordinación y descentralización del sistema escolar (Comisión de Planeamiento Integral, 1964).

El importante esfuerzo de reflexión y estudio en torno al propuesto planeamiento educacional no

consideró adecuadamente la variable política. No bastó la legitimidad que le daba su inserción en una tendencia continental, aceptable entonces en los grupos dominantes. No bastó la demostración teórica de la necesidad objetiva del planeamiento integral, y de su funcionalidad con el modelo desarrollista. Los proyectos específicos que se presentaron, sufrirían críticas desde diversos ángulos. Por otra parte, la coyuntura de una elección presidencial, perdida por la coalición gubernamental, terminó por paralizar el intento, aunque gran parte de sus inspiraciones fueron aprovechadas por el siguiente régimen en el diseño de la reforma global de 1965-1970.

El proyecto de desarrollo nacional basado en la industrialización, de antigua data en Chile, daba señales de crisis, por lo cual el nuevo Gobierno, presidido por Eduardo Frei, representó un último y serio esfuerzo por consolidarlo, a base de una cierta ampliación del mercado interno, de una modernización del aparato productivo y de un replanteo de las relaciones con el mercado externo. En este cuadro se explican la Reforma Agraria, la "chilenización del cobre" y un nuevo impulso a la industrialización.

Asociado al modelo de desarrollo iba una importante política de ampliación de la plataforma social de sustentación, a base de medidas de carácter populista. Se quería sustraer a los campesinos, capas medias y a sectores importantes de la clase obrera de la eventual influencia de la izquierda.

La concepción educacional del Partido Decórata Cristiano se basaba, filosóficamente, en el enfoque humanista de Jacques Maritain y, políticamente, en la teoría desarrollista divulgada en Latinoamérica por CEPAL((Fischer, 1977:28-53)

La reforma de la enseñanza, iniciada en 1965, involucró en primer lugar un fuerte esfuerzo de expansión de las oportunidades de acceso y progreso en el sistema educativo. En los cinco años siguientes, prácticamente se universalizó el ingreso a la educación primaria, se prolongó la duración de ésta a ocho años, se aumentaron los índices de retención y se incrementaron notablemente las matrículas en la educación secundaria y superior. Al mismo tiempo, se desarrollaron ambiciosos programas de educación formal y no formal de la población adulta. La mayor cobertura y el mejoramiento de la educación, pudieron ser financiados con crecientes asignaciones presupuestarias, indicadores de la prioridad asignada por el Gobierno a la reforma, y también con aportes extranjeros (Schiefelbein, 1970).

En los aspectos cualitativos, se reestructuró el sistema escolar, creando una educación general básica de 8 grados y una educación media de 4, dividida en dos canales, académico y técnico-profesional. Se aprobaron modernos planes y programas de estudios, tendientes a flexibilizar la enseñanza, a darle mayor realismo y a estimular el aprendizaje

activo del educando. Se estimuló también el perfeccionamiento masivo del profesorado y se introdujeron nuevas tecnologías educacionales. Tanto la expansión cuantitativa como el mejoramiento cualitativo se sujetaron a una planificación comprensiva y de base interdisciplinaria (Schiefelbein, 1976).

Las Universidades, por su parte, iniciaron procesos significativos de reforma, básicamente por impulso del movimiento estudiantil. Al término del período, todas habían democratizado sus instancias de poder, habían reorganizado sus estructuras académicas, iniciaban la flexibilización del curriculum y se reformulaban las relaciones entre la Universidad y el medio social.

Sin embargo, esta vasta empresa de modernización y democratización educacional se vió constreñida por diversos factores. El carácter del régimen no le permitió ofrecer una participación suficientemente amplia en la gestión del sistema como para quebrar la resistencia de los intereses creados en torno a la estructura tradicional de la educación (Fischer, 1977). Prácticamente subsistió la administración "parceladora", la centralización, rigidez y verticalismo de la institucionalidad de la enseñanza. Fracasaron los intentos de una integración en la educación media (Schiefelbein, 1971:41-51), subsistiendo la separación de modalidades que reflejaban la disyunción tradicional entre estudio y trabajo. El

pseudo-humanismo intelectualizante que impregnaba la educación no alcanzó a ser superado en los términos que requería el proyecto de desarrollo. La selectividad social del sistema persistió, aunque cambiara levemente de intensidad y de forma (Schiefelbein y Farrell, 1974; Schiefelbein y McGinn /eds/, 1975).

Hacia fines del período, se denotaba que las condiciones de deterioro económico de los sectores más pobres hacían ilusorias muchas de las medidas de la reforma, se denunciaba el autoritarismo gubernamental y la imposición de la reforma y se criticaba el carácter desarrollista y no liberador del modelo educativo (Fischer, 1977).

A pesar de su fuerte oposición a la política educacional demócrata-cristiana, el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se vio compelido, en su primera fase, a coronar la reforma de planes y programas iniciada por su antecesor, a desarrollar o profundizar algunas medidas que habían quedado a medio camino y, especialmente a continuar y maximizar la expansión de matrículas en todos los niveles educativos. Así, mientras en los seis años de la gestión Frei el conjunto del sistema amplió su cobertura en 6,1%, en los tres años de la gestión Allende el mismo creció en 5.6%, esfuerzo que fue mayor si se considera que hubo que responder al incremento de la educación media y el de las matrículas universitarias, con un costo bastante mayor.

El desgastante esfuerzo expansivo que se cumplió durante la administración de la Unidad Popular afirmó la creciente sospecha de que el modelo reformista de cambio educacional estaba en crisis y de que eran indispensables otras soluciones.

### 3. LAS CORRIENTES ALTERNATIVAS

El panorama del desarrollo educacional chileno no quedaría completo si sólo se presentase en términos de la contradicción entre "tradicionalismo" y "reformismo". En verdad, el cambio educacional ha tenido otro componente: las tendencias heterodoxas e innovadoras que denominaremos "alternativas".

En estado larvario a veces, irrumpiendo con fuerza en otros momentos, replegándose más tarde, ha habido corrientes contestatarias que pueden distinguirse del reformismo que se acaba de describir. No han sido la corriente principal y al momento tienen una significación práctica reducida, pero su actual latencia puede derivar en presencia ponderable, en caso de mudar las condiciones imperantes.

Denominaremos "alternativos" a aquellos proyectos teóricos o prácticos de cambio educacional,

que se distinguen de las reformas, en parte, -por una diferente orientación, en parte por sobrepasar sus límites y por entrar en conflicto con el ordenamiento social imperante y/o al menos con las estructuras y objetivos del sistema educacional vigente.

Pueden observarse en esta tendencia, enfoques o análisis teóricos sobre la educación e intentos operacionalizados de cambio. Entre estos últimos hay esfuerzos parciales, dirigidos a innovar en profundidad en un número limitado de variables, y esfuerzos globales, dirigidos a transformar el proceso educativo en su más amplia dimensión, incluso reestructurando sus relaciones con el proceso social global -"reformas radicales" o intentos de "revolución cultural y educativa".

La información reunida para describir la corriente reformista en el período 1925-1970 (Núñez, 1978), aún cuando es todavía insuficiente, ha servido también para explorar los caracteres y alcances de la tendencia alternativa en Chile.

#### Primeras expresiones alternativas:

La doctrina socializante y libertaria que inspiraba a la dirigencia de la Asociación General de Profesores, en la década del 20, la ligazón del profesorado primario con las capas populares y su

experiencia de conflicto con la institucionalidad educacional de la época, llevaron a teñir su concepción pedagógica de un alcance crítico y profundamente transformador.

Una distinguida escritora identificaba dos corrientes, al referirse al movimiento pro-cambio educacional: "Otros creen, precisamente, que si la reforma ha tardado tanto, se debe a que el régimen actual es el que impide el mejoramiento, y antes de preconizar la reforma de los métodos y de los programas irían de buen grado a un cambio previo de los organismos directores. Y no faltan unos pocos que, penetrados de doctrinas maximalistas, arrasarían con todo lo existente, soñando en la utopía de una nueva creación exenta de pecado". (Labarca, 1927:8). Una era la posición reformista moderada y la otra, caricatura de la posición de cambio radical que sustentaba, no "unos pocos" sino la mayoría del magisterio primario.

Otro juicio, distorsionado por el prejuicio pero no menos significativo, proviene de un Ministro de la época: "... una parte numerosa del profesorado, no desperdiciaba ocasión de hacer gala de su independencia de las autoridades del servicio, para dirigirse en forma irrespetuosa a ellas o al Gobierno; para hacer una propaganda activa y libertaria en contra de los propios basamentos del Estado; para fomentar

una solidaridad social fundada en la lucha de clases y en la ingestión de torpes y absurdas teorías reivindicacionistas. En una palabra: el magisterio trataba por todos los medios de apoderarse del servicio y de doneñar aún más la claudicante energía del Gobierno" (Vergara, 1931:9).

En verdad, la reivindicación de una pedagogía no-autoritaria, que ponía énfasis en el crecimiento autónomo del niño; de una educación realista y productiva; de un sistema escolar gestionado democráticamente por los propios maestros y la comunidad; de un proceso educacional unitario y no discriminador; de una igualdad económica y social entre los educadores; de una reforma educativa y cultural generada desde la base social, sostenida no sólo mediante la discusión académica sino también a través de una movilización activa y desafiante, constituyó objetivamente la primera expresión de un esfuerzo de cambio alternativo.

Es cierto que en las demandas de la Asociación de Profesores había mucho de utopía y de idealismo. Es cierto que faltaba en ellos un análisis científico de las condiciones objetivas en que se producía la lucha por la "reconstrucción educacional". También es verdad que al aliarse con el presidente Ibáñez e implantar legalmente la reforma, ésta suavizó muchas de sus aristas y que, en el breve período de operación de los cambios, la mayoría quedó en el pa-

pel. Pero la misma magnitud de la reacción del "establishment" da una medida de la radicalidad de las propuestas de los reformadores de 1928.

A raíz de la frustración de la reforma de 1928, entre algunos de sus proponentes se abrió curso a un análisis crítico. En 1931-32, con motivo de la caída del régimen autoritario de Ibáñez, grupos de jóvenes maestros organizaron la Federación de Maestros de Chile, rompieron violentamente con la dirigencia de la Asociación General de Profesores y denunciaron a la reforma del 28 como un intento a la vez utópico y oportunista.

La Federación de Maestros plasmó un enfoque alternativo del cambio educacional. Se ubicó en la perspectiva del conflicto de clases para analizar la función social de la Escuela, enfatizó la dependencia de ésta respecto a las condiciones económico-sociales y políticas y postuló que dentro del sistema social vigente era imposible una reforma integral de la enseñanza. No obstante que propuso un programa de reivindicaciones educacionales y gremiales inmediatas, este sector del magisterio centró su acción en una vinculación política con los demás sectores de trabajadores, en torno a una transformación revolucionaria de la sociedad (Federación de Maestros de Chile, 1932a; 1932b).

La posición de este grupo de educadores no tuvo eficacia práctica inmediata. Sin embargo, cons-

tituyó un hito teórico significativo. A base de una experiencia colectiva y mediante un discurso crítico, se esbozó un primer esfuerzo por señalar las limitaciones de las reformas y por alertar respecto al "idealismo pedagógico" que tuvo y tendría tanta incidencia en las propuestas de cambio educacional.

En virtud de condicionantes políticas cuya descripción escapa a los marcos de este trabajo, los planteos de la Federación de Maestros no perseveraron. Hacia 1936, los sectores radicalizados del magisterio retrocedieron y limitaron sus demandas a aquellas que no implicaran un quiebre inmediato del sistema de dominación. En las décadas siguientes, la tendencia reformista, en sus diversos matices, sería la dominante. Sólo a fines de la década del 60 reaparecerían los enfoques e intentos de acción de carácter alternativo.

#### Nuevos análisis y acciones:

La tendencia alternativa resurgiría nuevamente en la segunda mitad de los años 60. Asociados con ella, puede considerarse a un conjunto de procesos de alcance internacional como el Concilio Vaticano II y el "aggiornamento" de la Iglesia Católica, los movimientos juveniles y estudiantiles de protesta, el descubrimiento de la crisis mundial de la educación, la formulación de los conceptos de "educación permanente" y de "ciudad educativa", etc.

En escala latinoamericana, la experiencia educacional cubana, el agotamiento del modelo desarrollista kennediano, la reunión de Medellín y el desarrollo del concepto de educación liberadora, los trabajos de Paulo Freire e Iván Illich, etc., son otros estímulos a nuevos enfoques y empresas de cambio.

En Chile, la reforma educacional de 1965, a la vez ambicioso y comprensivo esfuerzo que logró objetivo éxito en diversos aspectos, estimuló intentos de llevar el modelo más allá de lo que permitían los límites reales de la modernización<sup>y</sup> también corrientes críticas y opciones heterodoxas respecto al reformismo.

Cientistas sociales como Tomás A. Vasconi pusieron al desnudo las contradicciones del esquema desarrollista en educación. La agudización de las tensiones sociales y los movimientos estudiantiles y magistrales estimularon un cuestionamiento de izquierda a la reforma educativa (Suárez et al., 1971; Fischer, 1977).

La doctrina educacional de la Iglesia favoreció el surgimiento de reflexiones frescas y de estrategias renovadoras entre educadores cristianos (Gabriel Castillo, 1969; Fundación "Obispo Manuel Larraín, 1971; CIDE, 1971). Partiendo de un análisis del subdesarrollo y de la dependencia externa se llegó a postular el cambio educacional como parte del proceso de remoción de las estructuras económico-sociales injustas y opresoras.

El acceso al poder del gobierno de la Unidad Popular profundizó los planteamientos teóricos y generó o estimuló indirectamente numerosas acciones prácticas de cuestionamiento de aspectos importantes de la educación. Se realizaron en la educación privada diversos intentos para modificar su función social y ponerla al servicio de los sectores desposeídos, para ensayar formas de "comunidad escolar" o autogestión, para desarrollar innovaciones en el sentido de una educación liberadora y de concientización o hacia una integración de educación y trabajo, etc. (CIDE, 1971:313-384; "Cuadernos de Educación" N° 29, 1973:15-17).

Un paso sin precedentes en la historia de la democratización educacional chilena lo constituyó el Primer Congreso Nacional de Educación, convocado en 1971 por el Ministerio de Educación y el Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación ("Revista de Educación" N° 36, 1972:71-128; Núñez, 1972:47-52). El masivo debate en torno al Congreso permitió que se hiciera un análisis de la realidad del sistema escolar y de su crisis, un balance de las reformas de la enseñanza y una proposición de bases para una gestión participativa y planificada del desarrollo educacional y de nuevas concepciones y prácticas educacionales, vinculadas a la transición hacia el socialismo.

El llamado Decreto de Democratización (Ministerio de Educación, 1973a), aunque mutilado y dis-

torsionado por las exigencias de su formulación en el marco institucional vigente, reveló una seria intención de revertir las estructuras burocráticas que frenaban la renovación profunda del sistema escolar. Más importante que su articulado formal era la dinámica participativa que generaría, con vistas a anular el autoritarismo administrativo y a vincular estrechamente la institución escolar con los organismos activos del medio externo, en un contexto de fuerte movilización social.

El proyecto de Escuela Nacional Unificada, por otra parte, recogió importantes ideas alternativas: la educación permanente como objetivo estratégico; la plena integración del sistema escolar como contribución a la eliminación de las discriminaciones de clase; la valorización efectiva del trabajo socialmente útil; la ligazón efectiva entre la escuela, los centros de trabajo y las organizaciones sociales, preparatoria de una futura "desescolarización", etc. (Ministerio de Educación, 1973b; Fischer, 1977).

Las violentas reacciones desencadenadas por el "establishment" social y educacional demostraron hasta qué punto, con sus imperfecciones y ambigüedades, estos proyectos significaron un planteo revolucionario.

En el presente, enfoques y acciones de carácter alternativo se encuentran, transitoriamente, en

una situación de marginalidad y rechazo. El modelo global vigente no favorece la disidencia. Se incorporan diversas innovaciones de índole administrativa o tecnológicas siempre que no erosionen el esquema imperante. El tradicionalismo educativo se impone, remozado, sobre las conquistas de la reforma y sobre las opciones sustitutivas. La historia demuestra una vez más que no es rectilínea.

#### 4. DISCUSION Y CONCLUSIONES

La información histórica acumulada, cuya síntesis se ha presentado en las secciones anteriores, permite aventurar una interpretación acerca del proceso de cambio educacional en Chile, en el período posterior a 1925.

Por el momento, los datos no son suficientes para demostrar con rigor el condicionamiento de la evolución educacional por parte del proceso global de la sociedad chilena, aunque sí permiten avanzar algunas hipótesis.

Amparados, de otra parte, en la tesis de la autonomía relativa que cobran los procesos de superestructura, podemos identificar una serie de mecanismos y fuerzas que explicarían parcialmente la dialéctica "tradición - reforma - opciones revolucionarias"; esta explicación obraría en términos de los condicionantes internos del proceso de cambio educativo.

Hipótesis para interpretar la relación  
cambio educacional-contexto social:

Como producto del trabajo exploratorio ya realizado, presentamos algunas hipótesis respecto a la inserción del juego "tradición-reforma-opciones revolucionarias" en el desarrollo desigual y combinado de la nación chilena.

1. El modelo educativo tradicional correspondería en sus grandes líneas al modo de producción colonial. Este se reflejaría en el sistema escolar en forma persistente aún después que la infraestructura económica evolucionara a la fase capitalista, a fines del siglo XIX. El carácter colonial del esquema y su desinterés en el desarrollo interno, explicarían el limitacionismo, la selectividad y el carácter burocrático del sistema educativo tradicional.

2. El modelo educativo reformista correspondería en esencia, al desarrollo capitalista en su modalidad de proyecto nacional basado en la ampliación del mercado interno, en la búsqueda de apoyo en las capas medias y en la neutralización del proletariado. Ello explicaría las tendencias expansivas, modernizadoras y democratizantes de las reformas post-1920.

3. Las corrientes alternativas, por su parte, reflejarían el fracaso del esquema de desarrollo capitalista nacional y la posibilidad de su sustitución por algún modelo de desenvolvimiento no-capitalista.

4. La permanencia de los rasgos tradicionales de la educación se explicaría, en primer lugar, por la latencia de componentes del modo de producción colonial a lo largo del período estudiado y por la presencia activa de la capa mercantil-bancaria asociada a dicho modo. Esta capa burguesa, aprovechando sus bases de poder, no estimuló sino más bien sabotó las reformas, favoreciendo así la subsistencia del modelo educativo décimo-nónico.

5. La supervivencia de los rasgos tradicionales de la educación se explicaría, en segundo lugar, por representar con mayor nitidez y fidelidad la función permanente de la escuela en una sociedad de clase: reproducción de la segmentación social y transmisión de los valores de los sectores dominantes.

6. Las reformas educacionales tuvieron un desarrollo contradictorio. Por una parte debían cumplir la misión tradicional asignada a la escuela, como aparato ideológico de Estado. Por otra parte, se inspiraron en una ideología democrática, humanista y científica y debieron buscar el apoyo de las capas medias y, en cierta medida, de la clase obrera. En la búsqueda de la consolidación del proyecto de desarrollo capitalista nacional, el empresariado productivo y sus expresiones políticas debieron hacer concesiones populistas, entre ellas las reformas educativas. Pero en este tren, a menudo se sobrepasaron las limitaciones estructurales de

la economía -en términos de financiamiento de la educación o de mercado de trabajo para los productos del sistema educacional- mientras que, inversamente, no se satisfacían a plenitud los crecientes requerimientos de los sectores populares.

7. La debilidad de las corrientes alternativas se debería a que las fuerzas sociales objetivamente interesadas en un radical cambio educativo, no lograron generar oportunamente una concepción educacional de reemplazo. El esfuerzo de 1932 quizás fue inmadura; en 1967-73, los proyectos alternativos aparecieron con retraso y quedaron sujetos a las determinaciones de la coyuntura política, que resultaron negativas.

Algunos condicionamientos internos  
del cambio educacional:

Como se señaló, los datos presentados y una información más detallada, basada en fuentes primarias, que no se ha incluido en este trabajo por razones de espacio, hacen posible identificar algunos procesos y contradicciones intra-sistema, que explicarían parcialmente el cambio educacional en el período descrito.

1. La supervivencia de la educación tradicional puede explicarse por una suerte de inercia universal observable en los procesos de superestructura y particularmente en los sistemas escolares, conser-

vadores por esencia en una sociedad de clase. En los casos estudiados pudo descubrirse que el conservadurismo de la institución escolar opera, entre otros, por la combinación de dos tipos o formas de resistencia al cambio:

a) La resistencia activa, consciente y frontal de sectores sociales y políticos interesados en preservar el modelo tradicional o en reimponerlo a plenitud. Es el caso de la "contrarreforma" de 1928-1930, en que se usó la coacción directa del aparato estatal, por presión de sectores militares y de grupos del "establishment" docente afectados por la reforma radical de 1927-1928. Otros ejemplos son los movimientos activos de sectores conservadores en 1934-1935 (Rojas, 1934; Errázuriz, 1935); en la reacción concertada de círculos locales y políticos de derecha para liquidar el Plan San Carlos, etc. El ejemplo más dramático es la lucha frontal contra el proyecto educativo de la Unidad Popular, en 1973.

b) Según Passeron (1970:60-64), existirían mecanismos espontáneos de la institucionalidad escolar imperante para neutralizar los cambios impuestos desde el exterior o por grupos de innovadores. Entre otros señala "el enquistamiento" de la novedad o de los innovadores, separado por una barrera de precauciones o de buenas palabras, del sistema que se pretendía cambiar". Es el caso de la experimentación educativa en Chile, iniciada en unas pocas unida-

des escolares, que fue cercada por la burocracia a través de una especie de "cordón sanitario" que aisló a las escuelas y liceos experimentales y aún a las escuelas consolidadas, impidiendo o dificultando la transferencia de sus logros.

Otro de los mecanismos indicados por Passeron es el de la "difusión deformadora", -consistente en una neutralización obtenida mediante "la proyección de las innovaciones llevada a los aspectos más superficiales y anodinos." Algunos ejemplos son la transformación de las "comunidades escolares" en simples "centros de padres" utilizados sólo para allegar recursos adicionales al sostenimiento de las escuelas; la derivación de los orientadores educacionales en especies de funcionarios administrativos a cargo de un fichero; la conversión del riquísimo y comprensivo concepto de "globalización" en una simple correlación didáctica de materias (Iglesias, 1976:43-48), etc.

2. El impulso de las reformas no ha sido continuo ni siempre ascendente, aunque en el largo plazo acumularon un conjunto importante de logros.

La complejidad del proceso de cambios débese justamente al conflicto "tradición-reforma", confrontación que ha significado avances del reformismo, retrocesos y sobre todo, compromisos o soluciones contradictorias.

El caso más visible de compromiso es el de la "contrarreforma" de 1928-1930. Otros casos de transacciones de escala más limitada son: i) la Escuela Consolidada que sobrevive a la destrucción del Plan San Carlos; ii) la llamada "reforma del Liceo Unico" en 1953, que intenta conciliar el modelo renovado y el tradicional; iii) la fundación de la Superintendencia y al mismo tiempo la reafirmación de los poderes ejecutivos de las tradicionales Direcciones de Educación; iv) el plan de estudios de la educación media, adoptado en 1967 como compromiso entre la separación de escuelas secundarias y técnicas y su posible integración, etc.

Una consecuencia de la estrategia de compromisos es el desdoblamiento entre la teoría y la práctica. Por lo general, el conflicto se ha resuelto en una especie de empate en que la tendencia renovadora se ha hecho fuerte en los textos escritos: disposiciones constitucionales, leyes, decretos, normas pedagógicas, etc., en tanto que la tradición se ha reservado para sí el campo de la operación real del proceso educativo. Un ejemplo de esto ha sido analizado por Castillo (1978): la contradicción entre el carácter formalmente universalista de la escuela primaria chilena y su selectividad en los hechos.

El desarrollo a través de sucesivos compromisos generó un permanente retraso en la oportunidad del cambio educativo. La velocidad de crecimiento,

diversificación y profundización de las demandas educacionales ha sido superior al ritmo evolutivo que el reformismo imprimió al sistema escolar. Una reforma de los alcances de la de 1965, quizás habría sido eficiente en 1953, pero cuando se puso en marcha, la complejidad y fuerza de las presiones externas y de las contradicciones internas la tornaron insuficiente. La crisis de la educación ya no requería reformas. Exigía o revolución cultural o restauración disciplinaria.

## REFERENCIAS

- Bermúdez, Julián  
1975 "Sistema Educacional y Requerimientos del Desarrollo Nacional. La Educación Chilena en el Período 1964-1974". Santiago, CLACSO - FLACSO.
- Bocaz, Eleazar  
1958 "La Reforma de la Educación Secundaria de 1953" Universidad de Chile, Instituto Pedagógico, Memoria de Título
- Bravo V., Luis  
1978 "Estudio de Deserción y Repitencia Escolar", Santiago, Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación.
- Campos Harriet, Fernando  
1960 "Desarrollo Educacional de Chile: 1810-1960" Santiago, Editorial "Andrés Bello".
- Castillo, Gabriel  
1969 "Educación para la Libertad", "Revista de Pedagogía" N° 147, Santiago, FIDE
- 1978 "Currículum Universalista en la Enseñanza Básica", Santiago, Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación.

- Castro, Pedro  
1977 "La Educación en Chile de Frei a Pinochet",  
Salamanca, España, Ediciones "Sigueme"
- Comisión de Planeamiento Integral de la Educación  
1964 "Publicación Nº 2",  
Santiago, Ministerio de Educación.
- Comisión de Renovación Gradual de la Educación Se-  
cundaria.  
1945 "Plan de Renovación Gradual de la Educación  
Secundaria", Santiago, Imprenta Universita-  
ria
- CIDE  
1971 "La Educación Particular en Chile", Santiago,  
Centro de Investigación y Desarrollo de la  
Educación
- Departamento de Educación Primaria  
1928 "Introducción a los Programas Escolares",  
"Revista de Educación Primaria", Nº 1,  
Santiago; pp. 34-35
- Dirección General de Educación Primaria  
1931 "Programas de Educación Primaria", Santiago,  
Imprenta Lagunas y Quevedo
- Dirección General de Educación Secundaria  
1930 "La Renovación Pedagógica y el Liceo",  
Santiago.
- Domínguez, Eleodoro  
1935 "Un Movimiento Ideológico en Chile", Santia-  
go, Imprenta "W. Gnadt".
- Donoso, Ricardo  
1937 "Recopilación de Leyes, Reglamentos y Decre-  
tos Relativos a los Servicios de la Enseñan-  
za Pública", Santiago, Imprenta de la Direc-  
ción General de Prisiones
- Encina, Francisco A.  
1912 "Nuestra Inferioridad Económica", Santiago,  
Biblioteca de la Asociación de Educación  
Nacional

- Errázuriz V., Maximiano  
1935 "Cuestiones Educativas. Discursos y Entrevistas", Santiago, Editorial Progreso
- Federación de Maestros de Chile  
1932a "La Federación de Maestros en la Convención de Chillán", Santiago, Imprenta "El Esfuerzo"
- Federación de Maestros de Chile  
1932b "Pedagogía Proletaria", Santiago, Imprenta "El Esfuerzo"
- Ferréere, Adolfo  
1932 "La Educación Nueva en Chile (1928-1930)"  
Madrid, Nueva Biblioteca Pedagógica
- Fischer, Kathleen B.  
1977 "Political Ideology and Educational Reform in Chile 1964-1976", Dr. Dissertation, University of California, Los Angeles
- Fundación Obispo "Manuel Larrain"  
1971 "Educación o Domesticación? Análisis Crítico"  
Talca.
- Frente Funcionalista Sindical  
1936 "Sindicalismo Funcional", Santiago, Editorial "Nervio"
- Funes, Francisco et al.  
1951 "Plan Experimental de Educación de San Carlos: Desde su Génesis hasta 1948", Santiago, Imp. Instituto de Pedagogía Terapéutica
- Galdames, Luis  
1912 "Educación Económica e Intelectual", Santiago  
Imprenta Universitaria
- 1922 "Dos Estudios Educativos", Santiago, Prensas de la Universidad de Chile
- Gobierno de Chile  
1963 "Informe de la 3a. Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Bogotá, Agosto de 1963)", Santiago de Chile.

- Gómez Catalán, Luis  
1928 "Mensaje a los Padres de Familia", "Revista de Educación Primaria", N° 1, Santiago; pp. 36-42
- Hanuy, Eduardo  
1961 "El Problema Educacional del Pueblo de Chile" Santiago, Editorial del Pacífico.
- Iglesias D., Juan Luis  
1976 "La Enseñanza Globalizada", "Estudios Pedagógicos" N° 1, Revista de la Facultad de Letras y Educación, Universidad Austral de Chile, Valdivia; pp. 36-60
- Jornadas de Investigación y Experimentación Educativas  
1951 "Tesis y Conclusiones", "Boletín de las Escuelas Experimentales", N° 10, Santiago; pp. 29-80
- Labarca, Amanda  
1927 "Nuevas Orientaciones de la Enseñanza", Santiago, Imprenta Universitaria
- 1939 "Historia de la Enseñanza en Chile", Santiago, Publicaciones de la Universidad de Chile
- Ministerio de Educación, Chile  
1928 "La Reforma de la Educación Primaria", Santiago, Imprenta Lagunas
- 1945 "El Plan de Experimentación Educacional de San Carlos", Santiago, Imprenta R. Quevedo
- 1946 "Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria", Santiago, Talleres de Obras "El Imparcial"
- 1961a "Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena", Santiago, Talleres de la Escuela Nacional de Artes Gráficas
- 1961b "Plan de Integración Educacional", Santiago, Publicaciones de la Superintendencia de Educación

- 
- 1962 "Documento Presentado a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social para América Latina", Santiago
- 
- 1964 "Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena", Santiago  
Publicaciones de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.
- 
- 1971 "Congreso Nacional de Educación. Segundo Aporte del Ministerio de Educación a sus Debates". "Revista de Educación", N° 36; pp. 71-97
- 
- 1973a "Decreto N° 224, del 6 de Marzo de 1973", Santiago, Imprenta Escuela de Artes Gráficas
- 
- 1973b "Informe sobre Escuela Nacional Unificada", Santiago; separata de la "Revista de Educación"
- Mariátegui, José Carlos  
1929 "La Crisis de la Reforma Educacional en Chile", en "Temas de Educación", Lima, 1970; Biblioteca Amauta; pp. 68-79
- Nóñez, Iván  
1972 "Significado y Proyecciones del Congreso Nacional de Educación", "Revista de Educación" N° 39; Santiago; pp. 47-52
- 
- 1978 "Reformas Educativas Ocurridas en América Latina durante los Últimos 50 Años. Estudio de Base sobre Chile", Santiago. Proyecto del Centro Multinacional de Capacitación de Profesores en el Área de Currículum; Caracas, Venezuela
- Naciones Unidas, Consejo Económico y Social  
1962 "Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina. Informe Provisional". UNESCO/ED/CEDES/37, Santiago de Chile

- Passeron, Jean Claude  
 1970 "Algunas Consideraciones sobre las Estrategias de Innovación en la Enseñanza Superior", "PLANDES, Boletín Informativo", N° 38-39, Santiago, Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo pp. 60-64
- Pino B., Martín  
 1961 "La Educación Pública y el Desarrollo de Chile" Sociedad Cultura y Publicaciones
- Poirier, Eduardo  
 1910 "Chile en 1910. Edición del Centenario de la Independencia", Santiago, Imprenta Barcelona
- Ramírez, Pablo  
 1929 "La Nueva Organización de los Servicios Educativos. Exposición del Ministerio de Educación Pública", Santiago, Ministerio de Educación.
- Rojas A., Francisco  
 1934 "La Dictadura Educativa. Por Nuestros Hijos, por la Patria", Chillán, Imprenta Dante
- Salas, Darío E.  
 1917 "El Problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario" Santiago, Imprenta Universo
- Samper, Armando  
 1957 "A Case of Study of Cooperation in Secondary Education in Chile", Washington D.C., National Planning Association
- Schiefelbein, Ernesto  
 1970 "The Chilean Educational Reform", Santiago; ditto, sin ed.
- 1971 "Constraints to Change in Traditional Educational Systems: Lessons from the Chilean Case", "Interchange", Vol. 2, N° 4, Toronto, OISE; pp. 41-51
- 1976 "Diagnóstico del Sistema Educativo Chileno en 1970", Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía

Schiefalbein, Ernesto y Joseph Farrell  
 1974 "Factores del Proceso Educativo Chileno y sus Efectos en el Rendimiento Escolar", Buenos Aires, OEA/PREDE

Schiefalbein, Ernesto y Noel McGinn (eds.)  
 1975 "El Sistema Escolar y el Problema del Ingreso a la Universidad", Santiago, Ediciones CPU

Sociedad Nacional de Profesores  
 1927 "Asamblea Pedagógica", Santiago; Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores

-----  
 1953 "Reforma del Liceo", Santiago, Escuela Nacional de Artes Gráficas

Suárez, Waldo et al.  
 1971 "Aportes Socialistas para la Construcción de la Nueva Educación Chilena", Santiago, Editorial Universitaria, S.A.

Superintendencia de Educación Pública, Chile  
 1954 "La Superintendencia de Educación Pública", Santiago, Documentos 1.

-----  
 1957 "Dos Informes sobre Educación", Santiago, Editorial Universitaria, S.A.

-----  
 1958 "Memorias 1954, 1955 y 1956", Santiago, Documentos 3.

-----  
 1969 "La Superintendencia de Educación y la Reforma de la Educación Chilena", Santiago

Troncoso, Víctor  
 1925 "Igualdad Social y Económica del Magisterio", Santiago, Empresa Periodística "La Nación"

Troncoso, Víctor y Juan Sandoval  
 1954 "Consolidación de la Educación Pública", Santiago, Imprenta Germinal

Unión Panamericana

1945 "La Renovación del Liceo Chileno", Washington  
D.C., Oficina de Cooperación Intelectual

Valdés Canje, Julio (seud. de Venegas, Alejandro)

1910 "Sinceridad, Chile Intimo en 1910",  
Santiago, Imprenta Universitaria.

Vergara V., Aquiles

1931 "Ibáñez, César Criollo", Tomo II, Santiago,  
Imprenta La Sud-América.