NACIONES UNIDAS

CEPAL

ILPES

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACION ECONOMICA Y SOCIAL

PROGRAMA DE CAPACITACION

Documento ASD-85

POLITICAS EDUCACIONALES Y PRINCIPIOS CULTURALES CHILE 1965-1985 */

Cristian Cox

*/ El presente documento que se reproduce para uso exclusivo de los participantes de cursos de la Dirección de Programas de Capacitación, se ha tomado de CIDE Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Documento de Trabajo Nº 17 Santiago, Chile, Diciembre, 1986.
88-7-1016

INDICE

El objeto del trabajo son las políticas educacionales - en especial las referidas al sistema escolar - de los gobiernos Frei (1964-1970), Allende (1970-1973) y Militar.

El trabajo distingue tres dimensiones sobre las que intervienen las políticas: la distribución social de la educación, los límites institucionales del sistema educativo y los procesos de transmisión cultural (mensajes y relaciones sociales en la sala de clases). En las primeras tres secciones del artículo se describen los resultados de cada una de las políticas, junto a una breve referencia a su génesis socio-política. La descripción procura articular los datos en los términos de una sociología que interpreta la educación como fenómeno tanto de poder como de conocimiento, y el orden, sea en el dominio de las relaciones sociales como del discurso, como sistema de límites de mayor o menor rigidez.

En la sección final se comparan las condiciones sociales de generación, los principios culturales y las estrategias de poder-saber tras las políticas DC, UP y Militar. Los efectos mayores de esta última no derivan, de acuerdo al análisis, de intentos de adoctrinamiento, o la transmisión de un discurso y unos rituales, sino de las exclusiones objetivas que ha facilitado y legitimado (establecimiento de barreras entre gentes,

instituciones y discursos), así como de las lógicas de diferenciación que ha impulsado.

Reconocimientos:

Versiones iniciales de este trabajo recibieron comentarios y sugerencias importantes de Basil Bernstein, José Joaquín Brunner, Juan Eduardo García-Huidobro, Rafael Echeverría, Viola Espínola, Jacqueline Gysling y Rosita Puga. El autor tiene exclusiva responsabilidad sobre el contenido que aquí se presenta.

INTRODUCCION

Tres intentos de transformación profunda, fundados en actores sociales y marcos valóricos marcadamente distintos, es la primera imagen que surge sobre nuestra sociedad en los últimos veinte años. La educación no ha escapado, por cierto, a las marchas y contramarchas de su contexto mayor. Cada uno de los intentos de transformación global la ha incluido en su agenda de política, con efectos que constituyen una compleja trama de rupturas y continuidades en la distribución social, organización institucional, transmisión y evaluación de los recursos simbólicos que el sistema educacional procesa. Nuestro propósito en este trabajo es describir los elementos que juzgamos fundamentales en la génesis, características internas y resultados de las políticas educacionales de los gobiernos Frei (1964-1970), Allende (1970-1973) y el actual. Tras la descripción de cada política propondremos algunos criterios interpretativos, iniciales, que dan cuenta de comparaciones inter-perío-

dos y, de acuerdo a nuestra perspectiva, de aspectos fundamentales de los procesos y estructuras bajo examen. (1)

(1) Las tres políticas han sido comparadas desde la perspectiva de los valores y bases filosóficas que las han sustentado: K.B.Fischer, Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976, UCLA, Latin American Center, California 1979. En términos de sus relaciones con las clases, el desarrollo y la política: P.Castro, La Educación en Chile de Frei a Pinochet, Ediciones Sígueme, Salamanca 1977; P. Berchenko, Populismos y Autoritarismo, Alternativas escolares en Chile 1964-1977, Mimeo. Université de Perpignan, 1983. Desde la perspectiva de sus relaciones con el empleo y modelos de desarrollo económico: G. Labarca, Educación y Sociedad: Chile 1964-1984, CEDLA, Amsterdam, 1985. Desde una perspectiva histórica larga: I.Núñez, Reformas educacionales ocurridas en Latinoamérica en los últimos 50 años y orientaciones pedagógicas que las han sustentado. Un análisis comparativo. Estudio de Base: Chile. 2 vols. Mimeo, OEA, Santiago, 1978. Trabajo que cubre hasta 1973. Para la política del autoritarismo, ver, I. Núñez, Evolución de la política educacional del régimen militar, PIIE, Santiago, 1982. Desde una perspectiva sociológica que tematiza los cambios y las continuidades en términos de relaciones de poder y categorías culturales: J.J. Brunner, La cultura autoritaria en Chile, Capítulos IV y V, FLACSO, Santiago 1981; Cultura autoritaria y cultura escolar : 1973-1984, en J.J.Brunner, G.Catalán, Cinco estudios sobre cultura y sociedad, FLACSO, Santiago, 1985.

Por política educacional entenderemos el conjunto de decisiones, cursos de acción y discursos que tienen su origen inmediato en las relaciones entre agentes y agencias del (o los) grupo (s) en control del aparato de gobierno, por una parte, y los agentes y agencias en control del Ministerio de Educación, por otra, que tienen por objeto al sistema educacional, sea en su totalidad o parcialmente, y que afectan a éste de lo alto a lo bajo (2). Nuestra definición deja fuera dimensiones importantes de los procesos políticos en educación, como el conjunto de prácticas - de profesores alumnos y padres - que se definen por oposición - explícita o no - a los principios y prácticas oficiales. Por otra parte, el análisis no se restringe al origen inmediato de las políticas - unos actores, instituciones y relaciones intra-aparato gubernamental - sino busca su principio de inteligibilidad en las relaciones **entre** y **dentro** de los campos Político, de la Producción y de la Cultura (o del Control Simbólico), así como en las referencias internacionales - de importancia variable - de estos (3)

(2) Por sistema educacional entendemos el conjunto de instituciones que imparten educación formal desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Dentro de esta totalidad, el análisis se refiere prioritariamente a políticas que han afectado al sistema escolar (Enseñanza Básica y Media).

(3) Bourdieu define campo como un sistema de posiciones diferentes, articulado por relaciones de competencia y/o conflicto que son complementarias, que se estructuran en términos de una disputa específica y que generan competencias e intereses específicos. Ver: P. Bourdieu, Questions du Sociologie, Minuit, Paris, 1980.

En sus términos más generales, el dominio de la política educacional puede ser concebido como incluyendo tres tipos de fenómenos o dimensiones fundamentales.

1) Fenómenos de **distribución** social de los recursos simbólicos que la educación procesa.
2) Fenómenos de **organización de los límites institucionales** del sistema educacional.
3) Fenómenos de codificación de los mensajes y relaciones sociales que constituyen la **transmisión cultural** que realiza el sistema educativo (4).

No toda política intentará alterar todas las dimensiones señaladas, ni concederá énfasis similares a cada una de ellas. Qué dimensión es priorizada constituye, desde nuestra perspectiva, un criterio de base para caracterizar cada política.

(4) Tanto M.Foucault como B.Bernstein conceptualizan los fenómenos de poder y control social como la triple articulación de acciones de distribución de categorías, (sean éstas individuos, objetos o mensajes), organización de límites institucionales, y codificación o enmarcamiento de prácticas. Cfr. M. Foucault, Discipline and Punish. Peregrine Books, Londres, 1982. B.Bernstein, 'On Pedagogic Discourse', en J.Richardson (Ed.) Handbook for theory and research in the sociology of education, Greenwood Press, New York, 1986. Los tres niveles de actuación del poder se interpenetran; al mismo tiempo, principios de distribución determinan los otros 2 niveles, aunque no de un modo absoluto.

Describiremos a continuación las políticas educacionales del período 1965-1985, siguiendo el orden de las distinciones recién establecidas y, por razones de espacio, en forma necesariamente esquemática.

I. DEMOCRATIZACION Y MODERNIZACION: LA REFORMA EDUCACIONAL FREI.

Define al proyecto "Revolución en libertad" el intento de lograr el desarrollo económico al mismo tiempo que el desarrollo social; la modernización de la economía y las instituciones sin postergar principios de solidaridad y el horizonte de una sociedad comunitaria. Tras esta simultánea orientación está el doble carácter de la Democracia Cristiana misma: como partido y movimiento de la modernidad, defensora de la ciencia y la técnica como respuestas a los problemas del desarrollo, por una parte; y como expresión nacional de un pensamiento católico renovado que postulaba la cooperación en vez del conflicto como el motor de la sociedad, por otra parte. Ambos componentes ideológicos, íntimamente ligados a las características sociales del nuevo grupo en el poder - grupos de clase media de nuevo tipo, fundamentalmente no-propietarios y más cerca de ocupaciones estatales y del campo de la cultura que del campo de la producción y, por lo tanto, típicamente valorizadores del capital cultural -, definen un papel central para los procesos educativos en general y el sistema escolar en particular.

Para el partido que asume el gobierno en 1964 la educación, mucho más que una "política sectorial",

era eje de una estrategia general de cambio social. Así, ella fue considerada desde el inicio como crucial tanto para la formación de los recursos humanos requeridos por el crecimiento y la modernización de la economía como para el proceso de integración social y política de las mayorías excluidas así como, en general, para la mantención de un orden sobre bases de consenso, cooperación y participación. Por último, la educación era vista también como fundamental para la conquista de la libertad espiritual interna a ser obtenida por el individuo (5).

Con este marco general de orientaciones como fondo, entre 1965 y 1970 el sistema escolar fue sometido a una reforma integral.

I.1. Distribución: más educación a más gente

El primer gran objetivo del período fue garantizar educación básica a todos los niños de Chile. Ello significó esfuerzos sin precedentes de construcción de escuelas, formación de profesores y adquisición de materiales. La matrícula de Educación Básica creció de un millón y medio de alumnos en 1964 a poco más de dos millones en 1970 (un 97,0% del grupo de edad entre 6 y 14 años). En la Educación Media el salto fue aún más

(5) Ver S. Molina. El proceso de cambios en Chile, siglo XXI, Santiago, 1972; Mineduc. La Superintendencia de Educación y la Reforma Educacional Chilena, Santiago 1969.

notorio, de 140.000 estudiantes en 1964 a 302.206 en 1970, un crecimiento de 111% que significó la transformación de lo que, hasta inicios de los años 60, era una educación altamente selectiva, en una institución a la cual más de un tercio del grupo de edad entre 15 y 19 años tenía acceso. Las cifras para la universidad revelan un cuadro similar: entre 1964 y 1970 la matrícula creció en un 135,9%, de 32.000 a 76.900 alumnos (6).

La reforma no sólo expandió drásticamente el acceso sino también logró que más niños y jóvenes **permanecieran** en la escuela, como lo muestran las cifras de expansión de la Enseñanza Media y Superior.

I.2. Límites institucionales: educación menos diferenciada

A este nivel la reforma incluyó.

- Cambio del número de años de la educación básica y media: desde una estructura que contemplaba 6 años para cada nivel, a una que contemplaba 8 años para la educación básica y 4 para la media.

(6) Ver: R. Echeverría, Evolución de la Matrícula en Chile 1935-1981, PIIE, Santiago, 1982.

- Redefinición de los límites entre educación básica y media. Los exámenes que regulaban el acceso al nivel medio fueron eliminados. Más aún, la nota promedio mínima para ser promovido en el 8° año fue reducida a 3,5 (mientras en el resto del sistema se requería 4,0 de promedio para ser promovido).

- Los límites entre la educación media humanística-científica (EMHC) y la educación media técnico profesional (EMTP) fueron flexibilizados: así ambas modalidades pasaron a ser habilitantes para la universidad; las diferencias en los programas de estudios de los dos primeros años del ciclo fueron aminoradas.

- Las escuelas industriales y agrícolas fueron abiertas al ingreso de mujeres.

- La educación normal, formadora de los profesores de enseñanza básica, es elevada, del nivel secundario, al superior (7).

(7) C. Cox, Continuity, Conflict and Change in Chilean Education: the pedagogical projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments, Tesis Doctoral, Universidad de Londres, 1984, publicada en Collected Original Resources in Education, CORE, Vol. 10, N° 2, Oxford, 1986.

"Más educación" y "menos diferenciada" son los principios que subyacen tanto a la expansión del acceso como a las modificaciones organizacionales que hemos anotado. "Más educación", en la medida que más niños y jóvenes que en el pasado permanecen más tiempo en el sistema. Y para ello no sólo se construyeron más escuelas y entrenaron nuevos profesores, haciendo así más ancha la puerta de entrada al sistema, sino también se alteraron determinadas barreras para facilitar la permanencia y ascenso en el sistema (promoción automática en Primer Año Básico; eliminación de exámenes en 8° año; reducción del promedio mínimo de notas para ser promovido en 8° año; eliminación de barrera legal que impedía a los alumnos de la rama técnica profesional postular a la universidad), así como se mejoraron los sistemas de apoyo a los estudiantes de los grupos más pobres (programas de alimento y becas). "Educación menos diferenciada", en la medida que se redujo la diferencia en el total de años entre Educación Básica y Educación Media, y que se intentó reducir la especialización en el nivel medio, flexibilizando los límites institucionales y las diferencias curriculares entre la EMHC y la EMTP.

I.3. Mensajes y relaciones sociales: nuevo modelo pedagógico

La reforma del período Frei no se limitó a expandir el acceso e intentar homogeneizar el capital cultural distribuido por la escuela. A través de múlti-

ples medidas, inspiradas tanto en los valores que alimentaban al partido de gobierno, como en corrientes pedagógicas nuevas, en boga en Estados Unidos, la reforma enfrentó la tarea de transformar internamente ese capital cultural. Tanto en su dimensión conocimientos y habilidades instrumentales específicas, transmitidos por el **Discurso Instruccional** de la escuela, como en sus aspectos morales (principios de relación, orden e identidad), transmitidos por el **Discurso Regulativo** (8).

Discurso Instruccional

El gran vuelco establecido por la reforma a este nivel fue el paso de una transmisión ordenada en torno a **contenidos** a una transmisión ordenada en torno a **conductas**, unos "modos de hacer" intelectuales, como el criterio organizador del currículum, la pedagogía y la evaluación. Con esto la reforma hizo suyos los principios pedagógicos dominantes en el campo educacional de

(8) Sobre los conceptos Discurso Instructivo/Discurso Regulativo. Ver: B. Bernstein, op. cit.
También B.Bernstein, M. Díaz. Hacia una teoría del discurso pedagógico, en Revista Colombiana de Educación, N° 15, primer semestre, 1985.

Estados Unidos, tal cual eran expuestos en ese momento por el educador de la Universidad de Chicago, B. Bloom (9).

Los nuevos principios distinguen contenidos de conductas; definen a éstas como el norte del proceso y definen también una jerarquía de ellas en cuya base se ubica el conocimiento (o capacidad de recordar) datos específicos y generales y, en su cima, la evaluación, estando la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis, entre los dos extremos señalados. La absorción de estos nuevos criterios significó en la práctica una vastísima operación de **análisis** del proceso de transmisión, de modo que cada contenido, de ahora en adelante, fue examinado en sus implicancias conductuales en general, y específicamente, respecto de la posición que ocupaba en la jerarquía de "modos de hacer" intelectuales. La planificación de cada unidad de enseñanza pasó a ser pensada en términos de matrices que correlacionan contenidos y conductas u operaciones intelectuales de

(9) La reforma re-entrenó a dos tercios del profesorado (unos 60.000 profesores) y re-escribió los programas y textos de estudios de acuerdo a los principios educativos y categorías de la Taxonomía de Objetivos Educacionales de B. Bloom. Ver: B.Bloom(Ed). Taxonomy of Educational Objectives (Cognitive Domain). Mac Kay Co., New York 1956.

distinto potencial (10). Las nuevas reglas que organizan la transmisión cultural en el sistema escolar apuntan contra el **enciclopedismo** del curriculum, el **verbalismo-didacticismo** de la pedagogía, y la **memorización** como forma privilegiada de aprendizaje. Tres blancos clásicos de todo discurso reformista en la educación de este siglo y que, en el caso que analizamos, fue atacado con el arsenal facilitado por las concepciones de Bloom. El enciclopedismo, de acuerdo a los reformadores, significaba restringir la enseñanza a conductas propias de los niveles más bajos de la jerarquía a que aludíamos, en nada acorde con las demandas de la modernidad. Respecto a la pedagogía, al ser conductas la meta del proceso, la actividad de los alumnos, y no la del profesor, pasa a ser el centro del proceso de transmisión-adquisición. El rol docente es re-definido de modo que el profesor deja de ser un instructor y pasa a ser el facilitador de un contexto de aprendizaje, guía y no actor principal, de una actividad que descansa en medida mucho mayor que en el pasado en los alumnos.

(10) No es una exageración afirmar que la reforma inaugura una forma tabular de pensar en la educación chilena, tal es la ubicuidad de 'tablas de especificación de objetivos', es decir, de cruce de unidades de contenido con especificación de conductas. (Ver cualquier programa, de cualquier ramo, a partir de 1968).

Por último, la reforma procura establecer que lo que interesa que "quede" en los alumnos no es la capacidad de recordar información específica sino, de nuevo, la capacidad de realizar operaciones intelectuales de mayor potencial, como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Discurso Regulativo

Los cambios señalados respecto a los procesos de transmisión-adquisición de conocimientos y habilidades fueron acompañados por cambios en las relaciones sociales y el orden moral de la escuela. La reforma buscó, en primer lugar, producir una mayor participación de los alumnos, no sólo en el ámbito de la sala de clases - donde, como se ha dicho, se los define más como sujetos que como receptores pasivos - sino en la vida de la escuela, liceo o universidad en general. Esta mayor participación, que supone redefiniciones de las relaciones entre alumnos y profesores, fue acompañada a su vez por una ampliación importante de lo legítimamente comunicable en el contexto escolar, tanto por alumnos como por profesores. Más del 'fuera' de la escuela y de lo 'privado' de los mundos personales pasa a ser material legítimo en la comunicación escolar. Estas dos dimensiones claves de **flexibilización del enmarcamiento** de la experiencia escolar son inseparables de procesos de persona-

lización del control (11). El fundamento de la autoridad y las reglas que genera tienden a estar, mucho más

(11) Clasificación y enmarcamiento (Framing) son conceptos claves en la teorización de Bernstein. Ambos especifican la noción general de orden como sistema de límites de diferente rigidez y permanencia, sea en el nivel de las estructuras o categorías más estables de fenómenos (clasificación), o en el de las prácticas (enmarcamiento). El Poder se sostiene sobre, invierte en, y organiza, sistemas de clasificaciones. El control, que opera siempre dentro de las categorías fundadas por el poder, se sostiene sobre, invierte en, y organiza, sistemas de enmarcamiento de las prácticas. Cfr. B. Bernstein, Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: a model. Language and society, 10 (3), 1981. Para una introducción a la teoría, C. Cox, Clases, Reproducción Cultural y Transmisión escolar : una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein. Documento de Trabajo N° 6, CIDE, Santiago 1984. Los tipos de control "posicional" e "interpersonal" se fundan en criterios diferentes. El control posicional se centra en el status o rol formal de las personas ("profesor"/"alumno"; "niño"/niña"; "adulto"/"menor") y por tanto en atributos generales de las personas y no su "unicidad". El control de tipo posicional produce un fuerte sentimiento de identidad social al costo de autonomía. A la inversa, el control "interpersonal" o "personalizado", se centra en características de las personas y no de los roles; apela por tanto no a definiciones formales de la posición "niño", "profesor", etc. sino a la "unicidad" de las personas; produce autonomía al costo de una débil identidad social. Intrínseco a la modalidad de control posicional es la definición de límites rígidos; intrínseco a la modalidad de control interpersonal es la definición de límites flexibles o permeables, en constante proceso de negociación interpersonal. B. Bernstein, Class, Codes and Control, Vol. 1, 2nd. Ed. Routledge and Kegan Paul, London 1977. En el trabajo "Cultura autoritaria y cultura escolar", (nota 1), Brunner utiliza los conceptos "personalizado/posicional" para caracterizar tipos de escuelas (nivel "límites institucionales") y no relaciones sociales (nivel "transmisión"), como es el caso en B. Bernstein.

que en el pasado, atravesados por procesos de negociación entre personas más que roles, donde los motivos de cada uno son un elemento importante, y donde los marcos de discreción individual son más amplios y más porosos que en el pasado.

En suma, la nueva textura de las relaciones y la comunicación escolares que la política educacional favorece y busca establecer se caracteriza por un debilitamiento o flexibilización del enmarcamiento. Esto hizo muchas veces que el orden escolar fuera problemático: alumnos "más sujetos" significó a menudo durante el período conflicto y rebelión estudiantil.

Se puede resumir todo el esfuerzo transformador de la reforma aplicada por el gobierno Demócrata Cristiano a la educación en tres constataciones:

1) Más educación y menos diferenciada alcanzó a más gente que en el pasado.
2) Nuevas competencias constituyen el norte del proceso de enseñanza-aprendizaje; ellas apuntan a procedimientos y principios generales (aprender a aprender) más que a conocimientos específicos, lo cual se entiende como respuesta adecuada a la modernización y su demanda de habilidades generales y flexibles, adaptables al contínuo y relativamente impredecible cambio tecnológico.

3) Las competencias se insertan en un orden de límites más flexibles que en el pasado, en que las jerarquías son más débiles, la comunicación legítima menos enmarcada y donde cada sujeto goza de mayor discreción que en el pasado. El grupo responsable de la reforma vio esto como precondición del avanzar hacia una sociedad comunitaria, de sujetos a la vez más solidarios y más críticos.

II. UNIDAD POPULAR Y EDUCACION: INTENTOS DE CAMBIO, CONFLICTOS Y CONTINUIDAD

La ambición histórica de la alianza de partidos de izquierda que conquista el gobierno en 1970 es la construcción del socialismo. La igualdad es el valor primordial que funda tal proyecto. En términos sociales la Unidad Popular representa una alianza de sectores medios y populares, donde estos últimos - clase obrera, grupos del campesinado y masa marginal - tienen un peso político marcadamente mayor que en la anterior experiencia de gobierno de la izquierda, tres décadas más atrás. Este fuerte componente de clase popular, junto al marxismo de los dos partidos principales de la alianza, el Partido Comunista y el Partido Socialista, que hace cuestionarse al centro político la real vocación democrática explicitada en el discurso de la Unidad Popular, se traduce en una temprana y aguda polarización social y política. El período está dominado por el conflicto.

Sin considerar contenidos, respecto a la educación hay tres diferencias fundamentales entre el período 1970-1973 y el que le precede:

1) El proyecto de la sociedad comunitaria puso a la educación y, específicamente, al sistema escolar, al centro de su estrategia de cambio. Para el proyecto so-

cialista, en cambio, la educación, sobre todo formal, ocupa un lugar secundario. La revolución cultural, de acuerdo a los marcos interpretativos marxistas que maneja el nuevo grupo en el gobierno, sólo puede venir después de la revolución política y económica y en consecuencia, la educación no es un foco de atención prioritario (12).

2) A diferencia de los reformadores del 65, el nuevo grupo responsable de dirigir la educación del país está dividido y, al momento de asumir responsabilidades gubernativas, carente de un proyecto elaborado de cambios para el sector. Por un lado, educadores y políticos del Partido Radical y del Partido Comunista sustentaban ideas moderadas que en lo fundamental significaban no alterar el sistema, manteniendo su modernización y democratización como objetivos genéricos de la política educacional. Por otro lado, los educadores y políticos del Partido Socialista intentaron, a lo largo del período, la transformación revolucionaria de la educación chilena, abriendo el manejo del

(12) Esto debe ser relativizado sin embargo, ya que el período 70-73 no tiene precedentes en términos de esfuerzos por hacer el libro y otros bienes culturales accesibles a las mayorías, por desarrollar la educación de adultos o expandir la educación universitaria, entre otros aspectos. Además, como veremos, hubo importantes iniciativas en el sector escolar. Con todo, la estrategia de cambio giraba en torno a modificaciones en la economía y en el sistema político más que en la cultura. Sobre izquierda y democratización cultural ver J.J. Brunner, Cultura y Política en la lucha por la Democracia, FLACSO, Documento 206, 1984.

sistema escolar a la participación de sectores externos a él, colectivizando las estructuras de autoridad de la escuela y ligando sus procesos de transmisión-inculcación cultural a los campos de la producción y la política. Esta contradicción en la cúpula cruzó cada una de las iniciativas del período, tanto en su forma como en sus contenidos.

3) Los cambios del período de la reforma Frei estuvieron ajenos al conflicto, no implicaron a actores ni instituciones fuera del sistema educacional y lograron ser implantados. Lo opuesto ocurre en el período 1970-1973. Conflictos dentro de la alianza del Gobierno y entre éste y la Oposición cruzan cada una de las iniciativas del período; el conflicto sobrepasa en forma dramática los límites del sistema educacional hasta envolver a la arena política toda; por último, ninguna de las iniciativas educacionales de la UP logró implantarse.

La visibilidad y dramatismo del conflicto **sobre** la educación oculta la profunda continuidad que, con respecto a la experiencia de reforma que le precedió, es posible de observar **en** la educación de este período. En el período 70-73 no se innovó respecto a la **distribución** de la educación más que marginalmente, (al ampliar en forma más acentuada que durante el gobierno precedente el acceso a la universidad); ni respecto a **límites institucionales**; ni respecto a los mensajes y relaciones sociales del proceso de **transmisión**. Al mismo tiempo, el eje fundamental de los cambios propuestos,

pero no realizados, tuvo la dimensión límites **institucionales** como objeto principal.

Enunciamos las tres iniciativas planteadas por el gobierno UP en educación, siguiendo el orden cronológico de su aparición.

II.1. Iniciativas y conflicto

a) Congreso de Educación

La gestión educacional de la Unidad Popular se inició con la organización de un proceso amplio de reflexión y discusión sobre la educación del país y los desafíos de la construcción socialista. El proceso mencionado, llevado a cabo a lo largo de 1971 en medio de una alta polarización política, culminó con sesiones plenarias en que cerca de mil delegados de todos los sectores discutieron y votaron documentos de política educacional redactados por los liderazgos del Gobierno y la Oposición en el campo educativo. En los hechos, el Congreso fue notablemente desprovisto de consecuencias tangibles. No solucionó las tensiones internas de la Unidad Popular sobre qué hacer con el sector educacional ni tampoco produjo cambios en las relaciones entre Gobierno y Oposición al respecto. Con todo, el evento reveló que había amplios temas donde un acuerdo nacional era posible de ser aprovechado. La existencia de estos juicios comunes, sin embargo, no fue aprovechada por las fuerzas gobiernistas que, como hemos indicado, estaban fuertemente divididas entre una posición de cambio moderado y re-

lativamente consensual (apoyado por el Partido Comunista y el Partido Radical) y una de cambios revolucionarios, (apoyada por el Partido Socialista) (13).

b) Decreto de Democratización

A través de un decreto, que fue rechazado por la Contraloría, luego moderado por el Gobierno y más tarde nunca aplicado, los responsables educacionales de la época intentaron institucionalizar instancias de participación y modalidades de "control democrático" que involucraban cambios fundamentales en la organización históricamente centralizada y altamente burocrática del sistema y las escuelas. A nivel nacional, el Decreto de Democratización establecía una expansión del Consejo Nacional de Educación, que pasaba a incluir a representantes del aparato de planeamiento del Estado y de las federaciones de maestros y estudiantiles. En los niveles regional, provincial y local, la democratización suponía la formación de Consejos en los que participarían representantes de organismos estatales (extra-Ministerio de Educación), de los trabajadores y de los estudiantes, con funciones consultivas y ejecutivas ambiguamente definidas, (claro indicio de la división entre Radicales Socialistas al respecto). A nivel de las escuelas, se

(13) Sobre el contenido de las discusiones ver un análisis nuestro, C. Cox "Ortodoxia y heterodoxia en el campo educacional: los discursos de política sobre el sistema escolar a comienzos de los 70" en, Revista Signos, Año I, N° 4, Julio/Agosto 1984.

creaban comités de amplia participación (formados por profesores, trabajadores de los establecimientos, alumnos, padres y representantes de organizaciones comunitarias y de trabajadores) que limitaban en forma importante la autoridad de los jefes de establecimientos.

c) Escuela Nacional Unificada (ENU)

El proyecto ENU representa la versión más desarrollada del intento del gobierno de la Unidad Popular por construir una educación acorde con el horizonte socialista. Las circunstancias de su discusión e intento de aplicación rebasaron por completo el campo educativo involucrando al sistema político como un todo, las FF.AA y la jerarquía de la Iglesia Católica.

El proyecto planteaba una explícita y estrecha vinculación de los cambios en educación con el proyecto ideológico político del Gobierno y esto, mucho más que las proposiciones concretas de modificación del sistema, constituyó el blanco principal de los ataques y una causal fundamental de su derrota política.

La propuesta propiamente educativa se basó en dos principios:

1) En términos de organización institucional, la unificación del sistema educacional en un doble sentido: eliminación de barreras administrativas entre la educación básica y la educación media y eliminación de diferencias institucionales y curriculares entre las modalidades académicas y técnica de la educación media.

El sistema impartiría una educación común de 12 años para todos los chilenos.

2) En términos de transmisión cultural el principio educativo propuesto por el proyecto ENU planteaba la vinculación de la educación con el trabajo productivo. El currículum ENU contemplaba los ramos generales convencionales más un proceso de "estudio y trabajo, prácticas productivas y trabajo voluntario en la comunidad". Fábricas y campos servirían a la tarea educativa; obreros y campesinos, en determinadas circunstancias y contextos, desempeñarían roles educativos.

La radical redefinición de la institución escolar que una apertura de sus límites externos como la señalada implicaba no se fundaba en la necesidad de aumentar la fuerza de trabajo o de preparar cuadros técnicos. Aunque esto último sí formó parte del discurso de la política, el objetivo fundamental de los educadores socialistas, ya que no radicales y comunistas, era el producir una experiencia escolar radicalmente nueva, donde la flexibilización de la barrera manual/intelectual operaría como condición del surgimiento y desarrollo de marcos valóricos y de personalidad profundamente no clasistas. (14)

(14) La historia detallada de la producción del informe ENU está en J.Farrel, The national unified school in Allende's Chile: The role of education in the destruction of a revolution. Mimeo, OISE, Toronto, 1983. Una interpretación de las relaciones del PC y el PS con la educación y las propuestas de cambio del período en, C. Cox, Continuity, conflict... op.cit. Capítulos 6 y 7.

Junto a estos principios generales, el proyecto era notoriamente desprovisto de medidas específicas para su puesta en práctica.

III. SEGURIDAD NACIONAL Y EDUCACION: REFORMAS DURANTE EL GOBIERNO MILITAR

La alianza de militares y grupos propietarios y profesionales que controlan el gobierno desde 1973 se orienta según dos universos doctrinarios: por un lado los juicios y valoraciones que emanan de lo que se ha dado en llamar Doctrina de Seguridad Nacional, que concibe a la sociedad en peligro permanente de desintegración por la acción subversiva de un enemigo interno, en este caso el marxismo, y a las FF.AA. como garantías de la unidad nacional amenazada y responsables de un Estado que para enfrentar esa amenaza requiere ser autoritario. Por otro lado, las ideas de un liberalismo económico a ultranza cuyo centro es la libertad del individuo, el anti-estatismo y la celebración del mercado como mecanismo de regulación y articulación de la sociedad.

Las dos vertientes mencionadas, antinómicas en principio, se han entrecruzado en las distintas etapas que son distinguibles en la evolución de la política educacional del presente régimen. En una primera etapa predominan concepciones de seguridad y orden. De 1973 a 1975 las nuevas autoridades se orientan a la depuración del sistema educacional de todos los elementos - instituciones, personas y mensajes - que consideran sirven a la politización o infiltración marxista de la educación.

Miles de profesores fueron despedidos; el Consejo Nacional de Educación disuelto; del currículum se eliminaron materias consideradas conflictivas. Se puso un fuerte énfasis en la disciplina y los rituales que celebran las concepciones militares de patria y orden. Entre 1976 y 1978 el énfasis cambia del control de la infiltración a intentos de reformas administrativas - regionalización - destinadas a mejorar la gestión del aparato estatal, y que no tienen consecuencias visibles en la marcha del sistema. Se trata de una etapa en que, claramente, la educación no es aún prioridad gubernamental. La tercera etapa corresponde al período 1979-1982, en que una nueva reforma, ahora dominada por los elementos descentralizadores y des-estatizantes del pensamiento neoliberal, que se mezclan con elementos de control autoritario, afecta al sistema en su totalidad (15). Como en la Reforma del período 65-70, intentaremos ordenar los rasgos principales de los cambios implantados distinguiendo las dimensiones **distribución, límites institucionales y transmisión**.

(15)Cf. PIIE, Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar, 2 volúmenes, Santiago, 1984.

III.1. Distribución: detención de la expansión y redistribución del gasto

A diferencia de los dos regímenes que le preceden, el gobierno militar no define como prioridad la expansión del sistema educacional, sino su mantención en los límites alcanzados a mediados de los años 70. De hecho, en términos absolutos, menos recursos fueron asignados a la educación en 1984 que en 1972. En términos relativos a la población, si se considera que en 1970 se gastó 100.0 por habitante, en 1983 se gastó 89.1 (16). Estos menores recursos, el gobierno militar los ha redistribuido, disminuyendo los montos asignados a la Educación Superior en favor de la Educación Pre-Básica y Básica. En 1973, la distribución porcentual del gasto fiscal entre el conjunto Pre-Básica y Básica, Enseñanza Media y las Universidades fue 43%, 16% y 41%, respectivamente. En 1985 en cambio, las mismas proporciones fueron 59%, 21% y 20% (17).

(16) En 1972 el gasto fiscal en educación fue 1.123 millones de dólares (de 1984). En 1984 fue de 928.6 millones de dólares. Ver: C. Cox, Chilean education in 1985. Institutional Profile. Documento de Trabajo CIDE, Santiago 1986.
M. Marcel, Gasto Social del sector público en Chile 1979-1983. CIEPLAN, Notas Técnicas N° 66, Santiago, 1984.

(17) C. Cox, Chilean Education in 1985, ibid. ant.

La matrícula total del sistema educacional pasa de 2.99 millones en 1973 a 3.12 millones en 1985, un 4.3% de crecimiento que no es suficiente para mantener la cobertura educacional del grupo 0-24 años, que cae de un 54.5% (1973) al 50.6% (1985). (18)

El principio general de interrupción de las tasas de crecimiento establecidas durante los períodos gubernamentales precedentes se manifiesta diferencialmente en la matrícula de los distintos niveles del sistema.

Entre 1973 y 1985 sólo la matrícula del nivel Pre-Básico se expande al ritmo conocido por el sistema en su conjunto en la década anterior y crece 10.3% al año, en promedio, pasando a atender del 6.4% al 12.4% del grupo de edad correspondiente (0-5 años). La matrícula de Enseñanza Básica, que alcanzó al 100% del grupo de edad en 1974, cae en un 11% entre 1973 y 1985, lo cual va acompañado de una disminución en el grupo de edad correspondiente (6-14 años). Con todo, la caída de la matrícula sería mayor que la del grupo de edad y la cobertura de este nivel habrá caído a un 95.6% (1985). Las cifras oficiales de matrícula y las estimaciones sobre la población carecen de precisión como para derivar

(18)C. Cox, ibid. ant.

implicancias mayores de este dato, sin embargo (19).

En el nivel de Enseñanza Media la matrícula crece 4% al año y su cobertura pasa, entre 1973 y 1984, del 42.9% al 53.6% del grupo de edad 15-19 años. En el nivel Superior las comparaciones se dificultan por la transformación del sector, hasta 1981 constituido exclusivamente por las universidades, en un subsistema de tres niveles. Así, si se compara la matrícula universitaria solamente, entre 1973 y 1985 ésta cae en un 22.1% (lo que importa una baja del 16.8% al 9.4% en la cobertura del grupo 20- 24 años). Al contrario, si se compara toda la matrícula post-secundaria en 1985 (que incluye, junto a la Universitaria, la de los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica), con la universitaria del año 1973, el nivel exhibe un 35.2% de crecimiento lo cual en términos de cobertura implica su práctica mantención (de 16.8% en 1973 se habría bajado a 16.3% del grupo de edad en 1985). (20)

(19)Ver: R.Echeverría, Evolución de la matrícula en Chile 1935-1981, PIIE, Santiago, 1982. Datos matrícula 1985 en, C. Cox, Chilean Education, op. cit. Datos de población: INE, Proyecciones de Población 1970 - 2000. Santiago, sin fecha. A. Rojas, en Educación Básica y Proyecto Democrático, CIDE, Santiago 1986, detectó un 6.71% de baja en la cobertura para 1983, sin poder determinar si ésta era efectiva o un artefacto producido por alteraciones en la cuantificación de la matrícula a partir de los procesos de municipalización y privatización.

(20)C. Cox, Chilean education..., op. cit.

En términos generales los menores recursos con que ha contado el sector sirven a una matrícula mayor que la existente en 1973, lo cual, incluso dando lugar a posibles mejoras en la eficiencia administrativa del sistema, plantea interrogantes sobre la calidad. La detención de la expansión del sistema en los límites alcanzados a inicios de los setenta, objetivo explícito de la política, no se ha cumplido respecto al nivel secundario, que cubre en 1984 un 10% más del grupo de edad que en 1973, lo cual estaría indicando una fuerte demanda sobre el nivel así como baja probable en su calidad (dado los menores recursos). Por último, como ya se dijera, la proporción de recursos asignados a la educación superior fue disminuida en forma drástica, lo cual abre los temas de la relación del régimen y su proyecto con el rol del saber en el desarrollo, por una parte, así como con la clase media profesional y las instituciones de su reproducción cultural y política, por otra. (Tocamos el primer tema en la sección final).

III.2. Límites institucionales: nuevos acoplamientos, diferenciación, especialización.

Esta dimensión constituye el ámbito prioritario de acción de la política educacional del actual régimen e incluye los cambios más importantes del período 1973-1985.

a) Nuevos acoplamientos

A partir de 1980 el régimen militar ha redefinido los límites institucionales externos del sistema

educacional en una triple dirección:

1) a través del proceso de **municipalización** ha modificado la relación del sistema escolar con la Administración del Estado y, a fortiori, con el campo político;
2) a través del impulso a la **privatización** ha abierto el sistema educativo a los principios de funcionamiento del mercado en el nivel post-secundario y ha fundado nuevas relaciones entre lo público y lo privado en los niveles básico y medio;
3) a través del traspaso de un sector de escuelas de la Enseñanza Media Técnica Profesional a asociaciones de empleadores (Sociedad Nacional de Agricultura, Cámara Chilena de la Construcción y otras), ha ligado educación con producción, especializando el currículum a partir de demandas-principios originados en esta última. (21)

b) Diferenciación

A partir de 1981 el régimen militar ha modificado los límites **internos** del Sistema de Educación Superior, fundando dos nuevas modalidades de estudios post secundarios, - **Centros de Formación Técnica e Institutos**

(21) Esta específica modalidad de vinculación entre educación y producción tiene, por supuesto, un significado muy distinto, en términos de relaciones de poder/saber, que aquel buscado por el proyecto ENU; mientras en éste el objetivo era una nueva moral (y un nuevo orden), en la vinculación referida se trata de establecer relaciones más eficientes entre habilidades que demanda la producción y oferta de ellas por parte de la educación, al interior de un inalterado esquema de relaciones entre trabajo intelectual y manual.

Profesionales -, los que junto a las **Universidades**, pasan a constituir una estructura jerarquizada de tres niveles.

Nos referiremos mínimamente a la Municipalización y la privatización, ejes de los cambios establecidos por el Gobierno Militar.

- Municipalización

De acuerdo al Gobierno, el objetivo general del traspaso de establecimientos del Ministerio de Educación a las Municipalidades fue una mejora en la calidad de la educación, a producirse por la mayor eficiencia del sistema en la asignación y uso de los recursos como, asimismo, por una mayor cercanía escuela-comunidad local. El proceso de traspaso de establecimientos, iniciado en 1980, se detuvo, por falta de fondos, en abril de 1982, cuando restaba por traspasar el 14% de las comunas del país. El proceso fue completado en 1986.

La Municipalización tiene dimensiones de descentralización administrativa importantes que sin embargo es prematuro evaluar. Tiene asimismo dimensiones potenciales de cambio educativo de vastas y profundas implicancias. Ellas tocan la participación de las comunidades locales en el quehacer educativo, con sus múltiples y contradictorios significados posibles: control más estrecho por los padres y la comunidad sobre la calidad, que también puede significar control político sobre los profesores y el riesgo de partidización de la

educación; intervención local sobre el currículum, la cual puede contribuir a su mayor relevancia, pero también a una diversificación y estratificación de una transmisión cultural que históricamente se ha querido unitaria y nacional. Estas son ambiguedades por ahora hipotéticas, sin embargo, ya que la Municipalización, tal cual ha sido llevado a cabo, no ha implicado descentralización e involucramiento local, sino un mayor y más centralizado control sobre el profesorado y la marcha del proceso educativo mismo al no depender estos más de una burocracia especializada y, fruto de ello, relativamente autónoma - como la del Ministerio de Educación - sino de funcionarios políticos designados por el Jefe del Estado y dependientes del Ministerio del Interior, como son los alcaldes y las burocracias municipales. Ha significado asimismo el agregar nuevas dimensiones a las históricas desigualdades del sistema, a través de las diferencias en los recursos que los municipios pueden asignar a sus escuelas.

- Privatización

En 1981, del total de la matrícula escolar, 78% correspondía al sistema estatal (Fiscal y Municipal) 15.1% al sector privado, subvencionado por el Estado, y 6.9% al sector privado no-subvencionado. En 1984, las proporciones han variado significativamente en favor del sector privado: la matrícula estatal representa un 68.2%, la privada subvencionada un 26.3% y la privada pagada un 5.5% de la matrícula total. (22)

(22)C. Cox, Chilean education, op. cit. Cuadro 7.

El impulso a la privatización ha tomado cuerpo recién en los últimos 4 años y es difícil predecir si la proporción 'histórica' entre los tamaños relativos de la educación pública y la privada, que ha variado, desde los post-segunda guerra, entre 3/4 - 1/4 y 2/3 - 1/3, en favor del sistema público, será esta vez alterada en favor de la educación privada (23). No está demás señalar que, salvo la pequeña proporción de matrícula pagada por particulares (5.5% en 1985), se trata de una educación 'privada' íntegramente financiada por el Estado. No es el fin del "estado docente" lo que ha estado en juego, sino su re-definición. Los cambios aquí parecen corresponder a nuevas modalidades de acoplamiento entre "lo público" y lo "privado", al **interior** de dominios claramente estatales en sus recursos, y normas generales de administración, esto es, en su definición básica en términos de poder.

La privatización ha producido el surgimiento de "empresarios" y lógicas mercantiles en un dominio donde prácticamente no existían; la competencia entre la educación privada subvencionada y la estatal en los medios populares, favoreciendo procesos de distinción también inexistentes previamente; ha producido, asimismo,

(23) Proporciones entre matrícula escolar pública y privada período 1950-1984:

	1950	1960	1970	1980	1984
Matrícula Pública	72.4	68.2	77.2	78.9	68.2
Matrícula Privada	27.6	31.8	22.8	21.1	31.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Ver: R. Echeverría, op. cit. Cuadro 3.

nuevas condiciones de empleo del profesorado, la mayoría de las veces equivalentes a superexplotación. Al mismo tiempo, el estado regula la existencia misma de los establecimientos privados no-pagados a través de la subvención, la que está sujeta al cumplimiento de normas nacionales sobre curriculum, pedagogía y evaluación. En términos de calidad de la enseñanza, si bien el Ministerio ha destacado que la educación privada subvencionada obtiene resultados superiores que la fiscal-municipal, y con menos recursos, lo contrario (respecto a los resultados) es destacado por otras fuentes. (24)

(24) Ver: R. Hevia. El dilema de los traspasos: alcaldización o privatización, en Mensaje N°350, julio 1986. Los resultados de la prueba de evaluación de rendimiento escolar (PER), rendida por muestras nacionales de los cuartos y octavos años básicos, en 1982, 1983, 1984, constituyen una sofisticada base de datos para la medición de la calidad en el sistema. Sin embargo, estos no han sido, hasta 1985, de acceso público y las agencias oficiales han utilizado los datos en función de sus necesidades políticas - defensa de la municipalización y la privatización -. Por otra parte es claro que los datos del PER no son de por sí suficientes para probar la mayor calidad o 'eficiencia interna' de la educación particular subvencionada, en relación a la fiscal y municipalizada. Bien puede ser el caso que el sector privado subvencionado esté atrayendo, por lógicas de distinción cultural -que apuntarían a valorar la educación particular per se por encima de la estatal- a los alumnos y familias más 'escolarmente orientadas' de los grupos populares. Así, los mejores resultados los explicarían, bajo esta hipótesis, alumnos diferentes y no escuelas o arreglos institucionales diferentes.

III.3. Mensajes y relaciones sociales: continuidades, interrupciones y regresiones.

Consideramos aquí las medidas y resultados relativos a modificaciones en los mensajes, las relaciones sociales y el ethos del sistema escolar.

Discurso Instruccional

Respecto a las dimensiones de conocimiento y habilidades instrumentales de los tres mensajes de la escuela - el curriculum, la pedagogía y la evaluación - las intervenciones oficiales se han dirigido al primero y el último, variando tales intervenciones en su origen, densidad y dirección. Los cambios más importantes en este dominio han sido los siguientes:

1. Modificaciones a los programas de estudio establecidos por la reforma Frei. La primera de estas modificaciones tiene lugar en 1974, con el Ministerio de Educación bajo el control de la Armada y concepciones de seguridad y políticas de purga ordenando las intervenciones del régimen. Las medidas afectan, más que a ningún otro, los programas de Historia y Geografía y Ciencias Sociales, en especial de EM, y su dirección es la abierta ideologización de los contenidos en términos de supuestos e interpretaciones castrenses. Se eliminan temas referidos a América Latina, integración social, la sociedad pluralista, el subdesarrollo y la dependencia externa; se celebra a España como referencia relevante, una historia patria resultante de héroes y personalidades, una visión de la economía desconectada de la histo-

ria y en la que no figuran la inflación ni el desempleo, y de la producción como proceso exclusivamente técnico, etc. (25)

Exclusión de tópicos y restricción temática, nuevos contenidos acordes con la visión militar y de sectores tradicionalistas católicos de la derecha, y fuerte insulación entre materias, articulan un nuevo concepto de nación, (es decir, un mito de origen y destino) en que 'lo social', pilar de la visión anterior, es hecho invisible.

2. Modificaciones en los criterios y reglas de evaluación del rendimiento de los alumnos (1978). Los cambios aquí, a diferencia de los señalados respecto a los programas de estudio, corresponden a una profundización de los principios inaugurados por la Reforma de los 60 y en su esencia apuntan a hacer de la evaluación un proceso contínuo, integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje; a centrar su foco no en la clasificación de los alumnos sino en sus aprendizajes; a respetar las diferencias individuales en el logro del dominio sobre lo transmitido. El "aprendizaje para el dominio" que sancionan sucesivos decretos sobre evaluación en 1978 y 1979, se funda sobre la superación de la misma triada que orientó a la reforma en los años 60 - enciclopedismo, verbalismo, memorización - y la valoración de las operaciones inte-

(25) Cfr. P. Berchenko, Les programmes de Sciences Sociales et Historiques au Chili, Mimeo, Université de Perpignan, 1981.

lectuales superiores - análisis-síntesis-evaluación - como objetivo general del proceso de transmisión-adquisición cultural (26). Nuevos cambios, en 1985, apuntan en dirección contraria.

3. Nuevos **planes** y **programas** de estudio en EB y EM,(1981 y 1982). Este es el cambio mayor del período respecto al curriculum. Las nuevas reglas respecto al **qué** de la transmisión cultural de la escuela emanan de un Ministerio bajo el control de civiles y expresan, grosso modo, el ideario neo-liberal.

Respecto a los **planes** de estudio, o las definiciones oficiales sobre qué asignaturas y con qué carga horaria, los cambios instauran, tanto en EB como en EM, criterios de **flexibilidad**.

En EB los planes fueron "abiertos" a decisiones de los directores de establecimiento (estatales solamente) los que fueron autorizados a distribuir el tiempo semanal de trabajo entre los distintos ramos de acuerdo a la dotación de recursos de la escuela, características de los alumnos, etc. La flexibilidad significa la posi-

(26)Los cambios (Decreto 2038, diciembre 1978) fueron cuestionados por el profesorado, atenuados luego por el Ministerio (Decreto 2088, abril 1979) y, finalmente, decretados opcionales (Decreto D 62, marzo 1983). En mayo de 1985 (Decreto 76) se vuelve a los exámenes. Cfr. C. Cox, J. Gysling. Evaluación: Mirada a un cuarto de siglo de transformaciones, en Cuadernos de Educación. N° 154. abril 1986.

bilidad de dejar de impartir un ramo determinado y reasignar horas, dentro de los límites de tiempo mínimo considerado para las asignaturas obligatorias (Castellano y Matemáticas en el primer ciclo; a los que se suma Historia y Geografía, en el segundo ciclo). (27)

En la EM, los nuevos planes distinguen un **"plan común"** y un **"plan electivo"** de estudios en los dos últimos años, lo cual supone una flexibilización del curriculum en dos direcciones: por una parte, cada establecimiento, de acuerdo a sus posibilidades, ubicación regional, y/o demandas de la comunidad, determina qué ramos ofrecer dentro del "plan electivo"; por otra, dentro de tal plan, los alumnos eligen las asignaturas a tomar. Un decreto de 1984 modificó en medida importante la flexibilidad referida a los establecimientos al fijar que estos deben ofrecer, obligatoriamente, un Plan Electivo Científico y uno Humanístico, y al definir, además, las asignaturas a ofrecer por cada uno de estos. (28)

Respecto a los **programas** de estudio, o la definición oficial del saber a ser transmitido en cada ramo, el cambio más importante es, también, la flexibilización de su enmarcamiento. Los nuevos programas definen unos objetivos y unos contenidos, sin especificar "actividades", "sugerencias metodológicas" y "sugerencias de

(27)Cfr. Planes y Programas de Estudio para la Educación General Básica, Revista de Educación N°79, mayo 1980.
(28)Cfr. Planes y Programas de Educación Media, Revista de Educación N°94 (2a. edición),Santiago, julio 1985.

lectura" para cada unidad de aprendizaje, como en el pasado. Más aún, objetivos y contenidos son menores en número, optándose, de acuerdo al discurso oficial, por profundidad más que extensión en los conocimientos.

La **ideologización** de los programas vigentes de Historia y Geografía y Ciencias Sociales es menos abierta que la de los programas de 1974 en la Enseñanza Media, donde, por ejemplo, se habla de clases sociales y se incluyen contenidos sobre la democracia y las economías planificadas (29). Nada de esto ocurre en los de EB, sin embargo. Por último, los principios pedagógicos subyacentes a la organización formal de los programas, que, repetimos, es mucho menos específica y exhaustiva, siguen siendo los inaugurados por la reforma de 1965.

4. En 1985 fueron restaurados los exámenes de fin de año medida que contradice todos los principios del discurso sobre evaluación imperantes en el sistema desde la re

(29)Todo curriculum es, por cierto, ideológico, en la medida que es un "arbitrario cultural", (Bourdieu). Al distinguir grados de ideologización damos por subentendido que es posible discriminar grados de particularismo en un "arbitrario cultural" dado. El general Pinochet corrigió personalmente el programa de Historia y Geografía para octavo año producido por sus educadores (El Mercurio, 1° de junio, 1980), excluyendo referencias a clases y partidos; re-definiendo interpretaciones sobre la revolución rusa, el marxismo y la Constitución de 1925, etc. Los textos de estudio, sin embargo, (Ciencias Sociales, octavo año, Santillana, 1982) no siguen ninguna de las instrucciones del Jefe del Estado.

forma Frei, y hecho norma por autoridades educacionales del presente régimen, en 1978. Se cierra así un círculo de 20 años de cambio, al volver la evaluación, con ligeras variaciones, a su modalidad pre-1965.

No es fácil dar cuenta de los principios generales del Discurso Instruccional del período militar, porque ellos han variado, y hay anomalías importantes que trizan desde la partida la posibilidad de una coherencia unidimensional. Volvemos sobre esto. Algunas generalizaciones son sin embargo pertinentes.

(a) En términos gruesos, el Discurso Instruccional del período militar se funda en los mismos **principios pedagógicos** que los de la reforma de 1965. Independientemente de contenidos, B. Bloom y la planificación por "objetivos conductuales" y una pedagogía que pone la actividad de los alumnos en el primer plano, siguen siendo las columnas sobre las que oficialmente se arman el curriculum y la enseñanza. Cambios recientes (1983-85) implican un quiebre importante de tal continuidad y la vuelta a principios pre-reforma 1965.

(b) El gran quiebre, establecido a partir de 1981-1982, tiene que ver con la **flexibilización del enmarcamiento estatal y centralizado** de las transmisiones del sistema. Flexibilización que, como se vió, tiene cuatro dimensiones: 1) directivos de establecimientos pueden actuar sobre el curriculum de la EB, suspendiendo ramos y reasignando horas; 2) directivos de estableci-

mientos de la EM pueden actuar sobre el curriculum, formulando un plan de estudios; 3) los alumnos de los últimos dos años de EM pueden elegir ramos; 4) cada profesor de ramo tiene mayor discreción que en el pasado respecto a qué hacer en una sala de clases (en relación al discurso instruccional), al no definir los programas oficiales ni actividades, ni metodologías.

El principio de la flexibilidad curricular es la realización educacional de los principios anti-regulación estatal, y pro-iniciativa local e individual de los grupos neo-liberales que controlaron el Ministerio entre 1979 y 1982.

(c) Si la flexibilización, o 'dejar hacer' es el caballo de batalla del grupo neo-liberal, la definición ideológica lo es del grupo militar. Los dos principios son contradictorios. El primero triunfa en los programas vigentes, que no dejan, sin embargo, de tener la impronta militar; la ideologización impera entre el 74 y el 80.

(d) Los límites a la flexibilización en el curriculum de EM (medidas de 1984) y el retorno a criterios tradicionales en evaluación nos parecen síntomas del poder de grupos internos al sistema educativo - burocracia ministerial - y plantean interrogantes importantes sobre los orígenes e implicancias de acoplamientos entre principios que celebran el 'laissez-faire' y principios que celebran un pasado pedagógico pre-1960s. (Ver sección final).

Discurso Regulativo

El discurso regulativo es mucho más directamente permeable que el instruccional por los valores y orientaciones que intenta reproducir el poder político y ha variado acorde con el autoritarismo de éste en forma importante. (30)

Si la participación fue uno de los grandes principios celebrados hasta 1973, su eliminación -estricto control- es principio y práctica claves del período militar. Este abre "enfriando" los procesos participativos a través de purgas de instituciones, personas y textos, y a través del control ideológico y político sobre prácticamente cada reunión de profesores, alumnos y padres. El nuevo orden que se establece entre 1974 y 1976 en las escuelas, con violencia real y simbólica, teme cada instancia de **horizontalidad** y celebra las rígidas gradaciones de la jerarquía así como el principio de **verticalidad del mando**, superponiendo a las estructuras históricamente burocráticas y centralizadas del sistema educacional, reglas de funcionamiento y un ethos propio a la organización militar. La morigeración paulatina de los controles que tiene lugar después de 1976 implica cambios en la dirección de una mayor autonomía de las dinámicas sociales intra-escuela, pero tales modificaciones son **dentro** del cuadro de exclusiones ideológicas y de celebración de la jerarquías establecido en el momento inicial.

(30) Esta sección debe mucho al trabajo de J. J. Brunner, Cultura autoritaria y cultura escolar, en J.J. Brunner, G.Catalán, Cinco estudios sobre... op. cit.

A lo señalado se agrega una drástica reducción, y enmarcamiento rígido, de lo legítimamente comunicable en el contexto escolar. En una inversión perfecta de los principios que orientaron a la educación estatal en el período 1965-1973, **menos** del "fuera" de la escuela y de los mundos personales son objetos legítimos de comunicación. Vastas áreas de la realidad pertenecen a lo no conversable en los contextos educacionales y el temor subyace a cada mención de lo público. (31)

Si en el período 1964-1973 el discurso moral se centra sobre lo social en un sentido colectivo, estableciendo la solidaridad interclases (1964-1970) o intra-clase (1970-1973) como meta y fuente de valores, así como base del crecimiento y del orden justo, en el período militar el discurso moral se asienta sobre la negación de lo social en el sentido señalado, el que es reemplazado por el esquema individuo-patria. (32)

Las marcadas restricciones y control sobre las relaciones así como las comunicaciones, son inseparables de un tipo de control social en que la palabra y la

(31) Lo señalado respecto al temor ha ido sufriendo cambios a lo largo de los años de dictadura. Con todo, lo público parece seguir siendo hoy un tema tabú, salvo en ciertos establecimientos secundarios de la capital y ciudades mayores.

(32) Para el período 64-73, ver C. Cox, Continuity, conflict and change... op. cit. Para el período autoritario, ver Programa de Formación de Hábitos, en Programa de Estudio de la E.G.B., op. cit.

articulación personal de motivos pierden terreno frente al ritual y la imposición fáctica de una normatividad, como recursos de orden. El orden escolar buscado por la autoridad militar se funda en la articulación jerárquica de un sistema de posiciones y roles más que en la negociación entre personas. Rituales, tanto jerárquicos como de integración, y el silencioso marcar cotidiano de límites y diferencias, instrumentan el disciplinamiento y la inculcación de los valores de un discurso moral en el que se combinan elementos de la cultura militar, la mentalidad católica tradicional, y un ascetismo secular centrado en la acumulación individual. (33)

(33) Cfr. J.J. Brunner, La cultura autoritaria... op.cit. Cap. V.

IV. SOCIEDAD Y EDUCACION 1965 - 85: HACIA UNOS PRINCIPIOS INTERPRETATIVOS

Concluiremos este intento descriptivo apuntando, más allá de las políticas, a los principios culturales mayores en los que cobran sentido, así como a los fundamentos sociales de tales principios. Abordaremos ambos problemas proponiendo un esquema interpretativo que especifica de modo importante el análisis convencional de clase sobre los orígenes sociales y políticos de las medidas y que releva la autonomía del sistema educacional, al mismo tiempo que especifica los distintos ámbitos de intervención del poder en educación. Queremos subrayar el carácter esquemático de las proposiciones que siguen. Señalan unas pistas de búsqueda que aquí no haremos más que nombrar.

IV.1. Condiciones sociales de generación

Las políticas estudiadas son, antes que nada, la expresión de especialistas del campo político y del campo educacional, y de las relaciones **entre** y **dentro** de estos campos. Universo de relaciones y procesos decisivos, a los que no podemos referirnos ahora. Al mis

mo tiempo, más allá de los "categorizadores" (34), las políticas expresan en forma más o menos mediada y eufemizada unas situaciones de clase y de campo, (o aparatos), que nos parecen identificables y, en medida importante, generativas de principios reguladores de las relaciones entre poder, saber y creatividad social, vale decir, unos principios culturales.

Respecto a clase, para los efectos de este trabajo es suficiente apuntar que el proyecto educativo DC tiene su referente social fundamental en nuevos grupos de clase media, no propietaria; el proyecto UP en grupos no propietarios de la clase media así como en grupos populares; y el proyecto militar en un bloque social que reúne grupos propietarios altos y medios.

La distinción que nos interesa más, sin embargo, porque alude a relaciones determinantes de distintos principios de reproducción cultural, refiere a principios horizontales de estructuración del espacio social, que dan origen a campos. **Campo del control simbólico**, por una parte, constituido por los agentes y agencias especializados en la creación, distribución, reproducción y cambio de la conciencia por medios simbólicos

(34) O los profesionales del "hacer existir en forma explícita, hacer público (...) es decir, objetivado, visible, decible, es decir oficial, lo que permanecía en el estado de experiencia individual o social..." (Kategoresthai, raíz de categoría, significa 'acusar públicamente'). Cfr. P. Bourdieu, Espace Social et genése des "classes", en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 52-53, junio 1984.

(principios de comunicación); **campo de la producción**, por otra parte, constituido por los agentes y agencias especializados en la producción y distribución de bienes, servicios y capital económico. La teorización sobre campos señala que grupos basados en la "producción" y el "control simbólico" valoran en forma distinta el "capital económico" y el "capital cultural" y sus proyectos de hegemonía expresan más o menos directamente tal valorización diferencial. Más profundamente, independientemente de ideologías y discursos, a cada campo son intrínsecos unas competencias, unas disposiciones y una sensibilidad, en suma, un **habitus**, que a través de mediaciones complejas, se expresará, con mayor o menor claridad, en la política educacional. (35)

(35) El principio del análisis de campos es que en forma independiente de la posición de un grupo en la relación dominante/dominado (clase), el campo institucional en que esta relación opera - la producción o el control simbólico - define de modo fundamental el conocimiento, las disposiciones, la sensibilidad, un habitus. Ver: P. Bourdieu, La Distinction, Paris, Minuit, 1979. Habitus: "Sistema de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones..."
P. Bourdieu, Outline of a theory of Practice, Cambridge University Press, 1977, p. 72.
La definición del campo del "control simbólico"(identificable, grosso modo con el campo de "la cultura", de Bourdieu) es de Bernstein. Ver: Bernstein, On Pedagogic Discourse, op. cit.

Nuestra hipótesis a este nivel es que el proyecto educativo DC realiza principios culturales que tienen su origen último en la experiencia social y educacional de grupos dominantes en el campo del Control Simbólico; que el proyecto UP realiza principios que tienen su fundamento en la experiencia social y educacional del polo dominado del campo de la producción y del campo del control simbólico; y, por último, que el proyecto propietario-militar, realiza principios fundados en la experiencia social y educacional de grupos dominantes en el campo de la producción, así como en la institución castrense en sí. Sin poder ahondar, señalamos la dirección del argumento y la evidencia. El proyecto educacional de la "Revolución en Libertad" es producto de un partido fundado y dirigido por grupos ubicados nítidamente en posiciones dominantes del campo del control simbólico, ricos en capital cultural, y que definen la educación como uno de los pivotes de su proyecto global de cambio. La Iglesia Católica y la Universidad, dos agencias fundamentales de tal campo, son las referencias institucionales claves de la Democracia Cristiana. El proyecto educacional UP, ya lo dijimos, contiene dos políticas y, en verdad, dos principios culturales diferentes, pese a su común ubicación en el polo dominado de las relaciones de clase. Estos principios diferentes remiten, de acuerdo a nuestra hipótesis, a la doble "situación de campo" representada en los partidos claves de la alianza en que se fundó el Gobierno de Allende. Campo de la producción, fundamentalmente, en el caso del Partido Comunista, que no otorgó importancia al sector educacional, cam

po del Control Simbólico, fundamentalmente, en el caso del Partido Socialista que sí le otorgó. (36) De acuerdo a esto, las contradicciones de la política educacional UP mucho más que expresar lecturas diferentes de las posibilidades que ofrecía la coyuntura, expresa, mediadamente, dos tipos de relación con la educación, a su vez resultante de condiciones de vida y prácticas propias a campos diferentes. Diferencias por tanto presentes a nivel de **habitus** y no sólo de **discursos**. Por último, la política educacional del período militar no es unívoca en sus referentes sociales. Por una parte, tiene su referente social en los grupos y prácticas fundados en el polo dominante del campo de la producción. Esto es particularmente claro en el caso de las reformas

(36) Esta hipótesis es elaborada empíricamente en C. Cox, Continuity, Change... op. cit. La asignación de los partidos Comunista y Socialista a campos diferentes es cuestionable fácilmente si se piensa en la importancia del arraigo del PC de la época en el campo de la cultura y, viceversa, del arraigo del PS en el campo de la producción. Pero el problema no es aquí el de la ubicación de campo de la mayoría de los votantes, sino la de los "categorizadores", vale decir, la de aquellos que formulan las políticas y definen el ethos organizacional, y en este sentido, el PC, a través de sus dirigentes obreros, está más en la producción que el PS. Más aún, incluso en forma independiente de la ubicación de campo actual de los "categorizadores", la organización construye permanentemente su ethos en relación a una tradición, una narrativa sobre 'circunstancias y padres fundadores' y la tradición es, nos parece, "producción-política" en el caso PC y "control simbólico-política" en el caso PS.

de los años 1979-1982. Sin embargo, no lo es para el período anterior, donde la política no tiene un referente de campo discernible; el referente "social" de la política es más bien, si no exclusivamente, la institución militar, es decir, un aparato y no un campo, más cercano a la lógica profunda del campo de la producción (piénsese en las disciplinas) que del Control Simbólico, pero, sobre todo, generativo de su propio principio fundamental: control por la fuerza física de individuos y grupos.

Las configuraciones de factores que hemos bosquejado dan lugar a principios de producción-reproducción cultural que definen la educación en forma significativamente distinta. (En lo que sigue nos referiremos sólo a las políticas DC y Militar, ya que ellas definen el sistema educacional que tenemos).

IV.2. Principios culturales: Educación y Producción de la Sociedad

Las políticas educativas caracterizadas se ubican al interior de principios culturales que definen en forma marcadamente distinta la **creatividad social**, o los modos por los que un grupo hegemónico actúa sobre el funcionamiento de una sociedad, intentando modelar su futuro. Al nivel más abstracto un principio de creatividad privilegiará un determinado ordenamiento de las rela

ciones entre saber, poder y sentido. (37) Conjunto de relaciones que no sólo especificarán una **función prioritaria** determinada para la educación (¿Integración y movilidad social? ¿Formación de recursos humanos para la producción? ¿Congelación política?) sino también la **importancia o peso** del dominio educacional como tal en la acción de la sociedad sobre sí misma. (38)

Nuestra hipótesis general sobre el período es que la política DC es la expresión de un principio **logo-céntrico** de la creatividad, fundado en condiciones de vida y prácticas típicas del campo del Control Simbólico. Principio que define el dominio de la educación como un eje de su proyecto histórico, privilegiando las funciones educativas de integración y movilidad social. Alternativamente, la política educacional del autoritarismo sería la realización de un principio **práctico-material** de la creatividad, fundado en condiciones y prácticas propias del Campo de la Producción. Principio que otorga una importancia subordinada o secundaria al domi-

(37) Estamos siguiendo aquí, con cierta soltura, la noción de creatividad e historicidad, de A. Touraine en, Production de la Societé, Seuil, Paris, 1973.

(38) El trabajo de G. Rama sobre "estilos educativos" en América Latina se funda en la idea de una priorización, por la estructura de poder, de una determinada función, entre las múltiples que realiza la educación, como determinante del "estilo" del caso. No se refiere sin embargo a la importancia o no de la educación vis a vis otras instituciones en los diferentes estilos. Cfr. G. Rama, Estilos Educativos, en: G. Rama, compilador, Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe, UNICEF, Santiago, 1980.

nio educacional en su proyecto de transformación global, y que privilegia las funciones educativas de disciplinamiento de masas (congelación política) y diferenciación de la creatividad.

El principio **logo-céntrico** de la creatividad privilegia la palabra y relaciones simbólicas en la definición de saber, los dominios institucionales de la política y la educación como fuentes de los recursos decisivos de acción de la sociedad sobre sí misma, y el horizonte utópico de la igualdad-transparencia en la comunicación como referente otorgador de sentido. (39) El orden y el crecimiento sociales aparecen en esta red de principios culturales como resultados de adhesiones y esfuerzos comunicativamente elaborados. Brunner ha caracterizado el proyecto global DC como nucleado en torno a una estrategia **cívico-comunicativa** de acceso a la modernidad (40). Que por supuesto invierte en, y busca, el desarrollo de la producción material, pero que se relaciona con ella "desde fuera", estableciendo como foco

(39) La idea de que el orden del "Estado de Compromiso", o de "Construcción mesocrática de la modernidad", define a la política y la educación como instancias claves de articulación y desarrollo de la sociedad, y que para un orden hegemonizado por clases constituidas en la produccion, tal rol lo juega la economía y la tecnología, está en J. Martínez y E.Tironi. La idea de Chile, en: E. Tironi, La Torre de Babel, Eds. Sur, Santiago, 1984.

(40) J. J. Brunner, La cultura autoritaria en Chile, op. cit., Cap. V.

sus relaciones de distribución y enmarcamiento institucional, y no la "caja negra" del proceso de producción mismo. Alternativamente, principio de creatividad que se relaciona con la educación y los procesos de su "caja negra" "desde dentro"; más aún, principio que se constituye **en** la educación y la política y sus procesos de comunicación.

La metáfora de base, que ordena la visión y la voz (categorías de percepción y el discurso) de los "categorizadores" sobre la creatividad individual y social, es aquí la arena política y la discusión libre entre iguales. Por lo sugerido, la referida centralidad de la educación en el proyecto global de cambio; la expansión del acceso; la eliminación o flexibilización de límites institucionales para facilitar la integración-homogeneización de resultados; por eso también, el carácter sistemático y sostenido de la acción estatal sobre **todas** las variables del nivel mensajes y relaciones sociales que constituyen el proceso de transmisión cultural.

La política educacional militar, originada en términos importantes en las situaciones sociales dominantes del campo de la producción, sería la realización de un principio **práctico-material** de la creatividad. Principio que privilegia la práctica y relaciones de fuerza (o materiales), en su definición de saber, los dominios institucionales de la economía y la tecnología como fuentes de los recursos primordiales de acción de

la sociedad sobre sí misma, y el horizonte utópico del crecimiento ilimitado del poder de transformación del medio como referente otorgante de sentido. En nítida relación de homología con lo anotado respecto al principio logo-céntrico de creatividad y su relación con la producción, el principio de creatividad surgido de las situaciones sociales del campo de la producción se relaciona con la educación "desde fuera", estableciendo como foco sus relaciones de distribución y enmarcamiento institucional, y relegando su "caja negra", el proceso de transmisión, al trasfondo. La metáfora de base aquí es la división social del trabajo en la producción, con su especialización y gradación del saber, y el mercado, con sus infinitas diferencias e intercambios materiales. Por lo sugerido, rol secundario de la educación en el proyecto global; detención de la expansión; sistematicidad y permanencia de medidas respecto a relaciones de distribución y enmarcamiento institucional, por una parte, y medidas cambiantes, no exhaustivas y contradictorias respecto a transmisión, por otra parte; por lo sugerido, diferenciación educacional operada a través de sus enmarcamientos institucionales.

Desde la perspectiva enunciada el aparato militar, patentemente, no genera un principio de creatividad. Su lógica profunda es la del control. Su relación con la educación es esencialmente defensiva. Escrutinio -control de un dominio extranjero. Por eso, en educación, como en el resto, controles sobre los movimientos y las comunicaciones.

IV.3. Estrategias: sintéticas/analíticas

Los principios culturales caracterizados articulan estrategias de poder-saber polarmente distintas. El poder se funda en, y establece, sistemas de límites, entre y dentro de estructuras institucionales, estructuras del conocimiento, y procesos. Si concebimos a las políticas como grandes operaciones sobre los sistemas de límites definitorios de relaciones de poder como de conocimiento, en los distintos niveles que nuestro análisis distinguió, ¿cuál es el principio regulador de tales operaciones? Nuestra hipótesis aquí es que el principio en el caso DC - como también en el no implementado proyecto UP - es la **unificación**, mientras que en el período militar es la **separación**. Tanto en uno como en otro período, las medidas de distribución, de establecimiento o redefinición de límites organizacionales, y de codificación de mensajes y relaciones, apuntan a la homogeneización-integración en un caso y a la diversificación-separación en el otro. Estrategias sintéticas por un lado, y analíticas por el otro. El Estado, lo público, la acción colectivamente asumida, la **voz** como acción correctora, en los proyectos mesocráticos y populares de los sesenta-setenta; el mercado, lo privado, la regulación objetiva, **salida** como acción correctora, en el proyecto de los grupos dominantes a partir del 73. Dos estrategias de poder-saber. (41)

(41)Lo sugerido en este punto repite planteamientos de los trabajos de J.J.Brunner citados. Más en general, ver: Foucault, Discipline and Punish,... op. cit.... A.O.Hirschman, Exit, Voice and Loyalty, Harvard University Press, 1970; B.Bernstein, Codes, Modalities. ... op. cit.

Estrategias que, además, en el caso concreto bajo examen, tienen puntos o zonas de aplicación distintos. Mientras las sintéticas otorgan una prioridad alta a las intervenciones sobre los resortes concientes, discursivamente elaborados, de la acción individual y colectiva, las analíticas priorizan las intervenciones sobre límites objetivos que controlan la acción individual y colectiva, "desde fuera" y silenciosamente.

Estrategias que se relacionan con las dimensiones discursivas de la educación en forma distinta. Las primeras, interviniéndolas "desde dentro", a través de nuevos discursos, explícitamente orientados a instaurar una nueva conciencia, las segundas, concentrándose en los principios de distribución y límites que "posicionan" tales discursos, relegando a un segundo plano el contenido de lo que es distribuido y "posicionado".

IV.4. Resultantes

Nuestro objeto han sido las políticas educacionales: unos intentos por "sesgar" el sistema educacional, desde el Estado, de acuerdo a los principios que intentamos caracterizar. No nos hemos referido al sistema educacional como institución relativamente autónoma, capaz de re-contextualizar demandas e intentos de cambio. Las dimensiones de autonomía de la educación descansan en último término en la naturaleza especializada del discurso pedagógico. Este es siempre el producto de una operación de **re-contextualización**, es decir de selección

y constitución de un nuevo discurso - intra educación - a partir de discursos generados fuera de la educación, de acuerdo a principios de selección y ordenamiento interno específicamente referidos a relaciones de transmisión-adquisición y llevada a cabo por especialistas.(42) Concluiremos relevando los elementos que nos parecen más importantes en las relaciones entre intervención política y las dimensiones de autonomía de la educación en el último período, lo que supone traer al centro del análisis al profesorado, los especialistas y las características de la intervención gubernamental sobre el nivel transmisión.

1. ¿Adoctrinamiento? Debilidad del discurso regulativo y su probable interrupción por el profesorado.

Los principios culturales profundos tras las medidas del régimen militar en educación - como se argumentó en secciones precedentes - privilegian distribuciones y límites antes que discursos, como estrategia general de intervención. Cuando se interviene sobre los últimos, se privilegia la acción sobre sus relaciones externas, o **entre** discursos y no las relaciones **dentro** de los discursos (es decir la proposición de uno nuevo). Con todo, hay intervenciones a este último nivel, particularmente en relación al Discurso Regulativo(punto III. 3), cuya efectividad queremos, sin embargo, poner en

(42)B. Bernstein, On pedagogic discourse, op. cit.

cuestión. En relación con la comunicación de valores, a través del discurso y el ritual, el profesorado tiene una autonomía que es externamente regulable pero nunca completamente. El poder puede enmarcar conversaciones pero no puede cerrar del todo la intrínseca apertura a significados múltiples del lenguaje. En este contexto es importante tener presente que el profesorado y los funcionarios del sistema educativo pertenecen al campo del control simbólico, así como, en términos de clase, a los grupos medios, y que en ello reside una base sólida de **proximidad** con los principios del discurso regulativo de la política educacional DC (y, en menor medida, también con el de la UP); y de distancia o **directo conflicto** con los de la política del régimen militar. La evidencia histórica sobre las preferencias políticas del profesorado es inequívoca al respecto. (43)

Nuestra hipótesis a este nivel es que la reproducción del discurso regulativo del régimen autoritario ha sido en general débil. Tanto porque no es aquí donde el poder ha ejercido su peso, como porque el profesorado no comparte los valores de tal discurso y ha esta

(43)En la historia del gremio docente, los tres partidos con mayor representación corresponden al centro y la izquierda: Partido Radical, Partido Demócrata Cristiano y Partido Socialista. Cfr. I. Núñez, Gremios del Magisterio, Setenta Años de Historia 1900-1970, PIIE, Santiago, 1986.
Los datos de las dos últimas elecciones sostenidas en el profesorado (1972 y 1985) dan a los tres partidos mencionados, como los mayoritarios. Cfr. C. Cox, Chilean Education... op. cit.

do en una posición como para interrumpir tal reproducción. Por lógicas de acción respecto a la educación que esperamos haber perfilado, el poder autoritario se ha ejercido a este nivel estableciendo las exclusiones ideológicas del caso - límites externos de los discursos -, y para ello ha reprimido y controlado al profesorado, pero no ha fundado un nuevo discurso ni penetrado efectivamente (salvo en el período 73-76) en las conversaciones, imposibles de ser rigurosamente vigiladas, en que finalmente se juega parte importante de la posibilidad de inculcar o no unos nuevos principios.

Con lo señalado no estamos diciendo que las políticas del régimen autoritario no han tocado los procesos de constitución de identidades, relaciones sociales y orden en la escuela sino que esto lo han hecho, en general, por otros medios que el adoctrinamiento y que cuando éste ha sido intentado, lo más probable es que el profesorado lo haya interrumpido, re-contextualizando instrucciones oficiales y produciendo significados diferentes a los pretendidos por la autoridad política.

2. Luchas por definición del Discurso Instruccional: continuidades teóricas y cambios prácticos.

El cuadro de los cambios de política en el período militar respecto a la **transmisión** del sistema escolar es revelador de relaciones de fuerza cambiantes, a todo lo largo del período, entre la autoridad política del Ministerio y el campo de recontextualización pedagó-

gica, constituido por los expertos y el profesorado del sistema. La autoridad política del Ministerio cambió once veces entre 1973 y 1985 y si bien no todo nuevo Ministro implica alteraciones en las relaciones entre y dentro de los campos mencionados, es imposible considerar los cambios de política respecto a qué y cómo se enseña como resultantes de un diseño unitario que cruza los doce años del caso. Al contrario, la exterioridad fundamental de los grupos en el poder respecto a los principios internos de funcionamiento de la "caja negra" de la educación ha operado acrecentando la autonomía y las posibilidades de juego del campo de re-contextualización pedagógica.

Nuestra hipótesis general sobre la resultante de los procesos aludidos es que hasta el año 1983 hubo una continuidad notable entre los principios articuladores del Discurso Instruccional inaugurados por la reforma Frei -lo que hemos denominado la "Gramática Bloom" - y los principios operantes en el sistema bajo control autoritario, lo cual significó una contradicción importante en el núcleo mismo de sus transmisiones. (44)

(44)La identidad entre los dos períodos respecto a lo señalado alcanza a las relaciones más "micro"(y más decisivas en este caso). Tanto Mario Leyton figura clave en los cambios curriculares de los 60, como Eduardo Cabezón(Capitán de Fragata), líder de los cambios en evaluación de los 70, hicieron su doctorado en la U. de Chicago bajo la dirección de Benjamin Bloom.

Los criterios de la "Gramática Bloom", explícitamente referidos a formas de enmarcamiento del conocimiento, se fundan, implícitamente, en una ideología democrática de distribución del conocimiento y en principios personalizados de comunicación e interacción sociales. Tales reglas son contradictorias con los principios culturales del período militar, de modo explícito, y en el corazón mismo de la transmisión cultural que lleva a cabo el sistema: desde el poder el principio es "no a las expectativas brillantes pero falsas", aludiendo a la "realidad" de que sólo algunos pueden escalar la jerarquía del saber y que el sistema debe organizarse en consecuencia. (45) Desde el sistema educacional, el principio rector de la transmisión es, desde el 65, y reforzadamente desde el 78 (reformas en evaluación), "todos pueden lograr" (46).

A partir de 1983, año en que cambia la definición oficial de los procedimientos de evaluación, y marcadamente con los cambios introducidos en los programas y la evaluación en 1985, la continuidad señalada se quiebra en relación al enmarcamiento oficial de la práctica docente pero continúa a nivel del discurso teórico de técnicos y expertos. Si bien las definiciones de és-

(45) Planes y Programas de Estudios para la Educación General Básica, Revista de Educación Nº 79, p. 170.

(46) Principio fundamental del "aprendizaje para el dominio". Ver: Decreto 2.038 sobre Evaluación del 15/12/1978.

tos sobre el proceso de transmisión/adquisición siguen siendo las de la reforma del 65, este campo perdió el control sobre la regulación estatal de las prácticas cotidianas del profesorado, las que oficialmente se organizan de acuerdo a criterios tradicionales, pre-reforma 1965. Esto tiene directa relación con el punto siguiente.

3. Des-regulación estatal de la transmisión, exclusión y diferenciación de resultados.

Como señaló, las medidas más importantes del régimen actual respecto a la transmisión escolar, de acuerdo a nuestra perspectiva, corresponden al período 1981-1985 y consisten en la relajación del enmarcamiento estatal sobre el **qué** y el **cómo** de las comunicaciones de la escuela.

El "laissez-faire" que efectivamente instauran los nuevos planes y programas de estudio tiene características diferentes en la E.B. y en la E.M. En la E.B. la discreción que se otorga a los directores de establecimiento para no ofrecer ciertos ramos si las condiciones lo requieren equivale efectivamente a otorgar reconocimiento y legitimidad estatal a la **exclusión de grupos populares** de posibilidades culturales que, incluso hasta 1981, el estado pretendió distribuir en forma nacional y unitaria. En la EM, el laissez-faire no afecta los planes de estudio (aunque incluyó a estos por un corto período entre 1983 y 1985), pero sí la pedagogía y la evaluación, en la dirección de un mayor tradicionalismo.

Así, los contenidos de las disciplinas pasan a tener mayor énfasis que las "conductas y actividades" y esto vuelve a definir el rol docente como el de "instructor" más que el de organizador de contextos de aprendizaje. Igualmente el retorno a los exámenes implica el abandono explícito de principios pedagógicos y evaluativos fundados en el postulado de que "todos pueden lograr", y el retorno a concepciones que conciben la capacidad de aprender como distribuida 'normalmente', (lo que supone que, en cualquier grupo, aproximadamente un tercio no aprenderá el nivel mínimo requerido).

Sin poder ahora argumentar las conexiones del caso, los cambios de orientación señalados implican el apoyo estatal a una acentuación de la **selectividad** de la E.M.; el retorno a los principios de transmisión del liceo tradicional de élite que la reforma del 65 efectivamente acabó.

A diferencia de lo que ocurre con el ethos del autoritarismo y su probable interrupción por el profesorado, la vuelta a un pasado pedagógico pre-1960 tiene grandes visos de cristalizar prácticamente, **a pesar de la ideología**, mayoritariamente democrática, de los docentes.

Los nuevos principios les otorgan mayor poder y simplifican la tarea de enseñar enormemente al cambiar, entre otros aspectos, la responsabilidad por el fracaso, del profesor y el sistema educativo, a los alum

nos. Por otra parte, los "nuevos" principios probablemente no son tales en la mayoría de los casos y, más bien, corresponden a las prácticas que las reglas internas del proceso de transmisión cultural a través de la escuela, proceso esencialmente evaluativo y diferenciador, favorecen de por sí, automática y visiblemente, y que sólo acciones colectivas o estatales explícitamente fundadas en principios igualitarios de distribución del saber y las competencias pueden contrarrestar o aminorar.

Silenciamiento, exclusión, diferenciación, son las marcas mayores del tiempo autoritario sobre la educación en nuestro país. Resultados de la articulación de la aplicación de la fuerza, o su amenaza, por una parte, que establece los límites externos sobre lo que se habla (y el bloqueo a toda manifestación de las 'estrategias sintéticas'), y del 'dejar hacer', por otra, que incentiva luchas de concurrencia en un dominio que en el pasado se definió como fundante de principios de unidad 'en contra del mercado'. Los principios de distribución del poder y el conocimiento en la división social del trabajo de producción constituyen el nuevo código de la regulación socio-política de la educación. Los cambios que la han afectado a partir de 1980 se orientan a la reproducción y legitimación de la dualidad entre la complejidad de las funciones y poder de unos pocos y la simplicidad de las funciones y carencia de poder de la mayoría.

La eficacia del régimen autoritario en el establecimiento de límites, bloqueos y separaciones entre instituciones, entre grupos y entre discursos, así como en el impulso a lógicas de diferenciación, va acompañada de relativa mudez simbólica y la incapacidad de crear orden a través de adhesiones comunicativamente elabora-

das. Los esfuerzos en este último sentido son débiles y, a nuestro juicio, inoperantes. La autonomía de la educación, que produce un espacio de discreción al profesorado, junto a la ideología democrática de éste, interrumpen un flujo de por sí escuálido. No es aquí donde hay que buscar las consecuencias anti-democráticas mayores de las regulaciones que ha establecido el régimen militar sobre la educación sino en las exclusiones que ha facilitado y legitimado explícitamente y en las lógicas de diferenciación que ha impulsado. Estas últimas, por el recurso a la fundación de nuevos circuitos educativos así como también por el recurso, descubierto tardíamente, de liberar el proceso pedagógico a su inercia clasificadora de individuos.

Santiago, diciembre 1986